



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı

**HABER OKURYAZARLIĞI PROGRAMI:
İÇERİK TASARIMI VE ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

İpek ŞENCAN

Doktora Tezi

Ankara, 2020

HABER OKURYAZARLIĞI PROGRAMI:
İÇERİK TASARIMI VE ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

İpek ŞENCAN

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2020

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde teşekkür borçlu olduğum pek çok kişi var. Başta, tez sürecim boyunca rahatlıkla fikir alış verişi yapabildiğim, zor zamanlarımda desteğini hep yakından hissettiğim, daha iyisini yapabileceğim konusunda beni her zaman cesaretlendiren ve bana inanan değerli danışmanım ve hocam Doç. Dr. İrem Soydal'a sonsuz teşekkürler.

Tezime başladığım süreçte tez izleme komitemde yer alarak değerli görüşlerini paylaşan, öngörülerini ile tezimin şekillenmesine katkı sağlayan değerli hocam Nazan Özenç Uçak'a çok teşekkür ederim. Ayrıca, tez izleme komitelerimde yer alarak bana yol gösteren, her zaman son derece yapıcı yaklaşımları sayesinde çalışmamda daha motive bir şekilde sarılmama destek olan, fikir ve önerileri ile farklı açılardan bakabilmeme katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Özlem Gökkurt Demirtel ve Prof. Dr. Serap Kurbanoglu'na çok teşekkür ederim. Tez sürecim boyunca farklı aşamalarda bilgisine başvurduğum, zaman ayırarak sorularımı içtenlikle yanıtlayan ve tez savunma sınavımda yer alan Prof. Dr. Hünkar Kormaz'a da ne kadar teşekkür etsem az. Ayrıca, tez savunma sınavımda yer almayı kabul ederek görüşlerini paylaşan Doç. Dr. Suncem Koçer'e de çok teşekkür ederim.

Çalışmamda yer alan testlere ve eğitime gönüllü olarak katılmayı kabul eden, böylelikle, çalışmanın gerçekleşmesine katkı sağlayan, anonimlik gereği isimlerini tek tek anamadığım öğrencilerime sonsuz teşekkürler. Ayrıca, çalışmamda yer alan testleri uygulayabilmem için derslerinde zaman ayıran danışmanım Doç. Dr. İrem Soydal'a ve Dr. Öğr. Üyesi Zehra Taşkın'a da teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca farklı konularda bilgisine başvurduğum, sorularıma zaman ayırarak sabırla ve içtenlikle yanıt veren, motive olmam konusunda desteğini benden esirgemeyen ve tezimi okuyarak önerilerini paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Güleda Doğan'a ne kadar teşekkür etsem az.

Son olarak, beni bugünlere getiren, hayatımı kolaylaştıran, zor zamanları aşmamda bana hep destek olan ve tez sürecini benimle birlikte yaşayan anneme, babama ve abime minnettarım. Onlar olmasaydı bu tezi tamamlayamazdım.

ÖZET

ŞENCAN, İpek. *Haber Okuryazarlığı Programı: İçerik Tasarımı ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara, 2020.

Teknolojik imkânlar sayesinde, sıradan insanlar bile içerik üreticisi haline gelmiş, böylece dolaşımda olan bilgi miktarı hızla artmıştır. Son derece kolay bir şekilde ulaşılan bilginin hızlı yayılımı, sahte haberlerin de hızla çoğalmasına elverişli bir zemin hazırlamıştır. Bu durumun, çoğu zaman bireyden topluma kadar yayılan bir etki alanı vardır. Sahte haberlerle mücadele etmek ve bu duruma ilişkin olarak bilgi kullanıcılarına farkındalık kazandırmak üzere son dönemlerde üzerinde durulan önemli kavramlardan biri haber okuryazarlığıdır. Bu okuryazarlık türü, bilgi kullanıcılarına haberlerin doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirebilmeleri için eleştirel düşünme becerileri kazandırmayı hedefler. Bu çalışma kapsamında da var olan haber okuryazarlığı programlarına ve ilgili literatüre dayalı olarak Türkçe bir haber okuryazarlığı eğitim programı geliştirilmesi ve bunun bilgi kullanıcıları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yedi farklı modül şeklinde geliştirilen içerik, yarı deneysel tasarım modeli çerçevesinde Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerine iki farklı yılda uygulanmıştır. Eğitimin değerlendirilebilmesi için, eğitim öncesi ve sonrasında katılımcılar, birer ön ve son test ile sınanmıştır. Ardından, testlerin sonuçları değerlendirilerek eğitimin eksik kalan, geliştirilmesine ihtiyaç duyulan noktalarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, her iki yılda da öğrencilerin eğitimden en çok yararlandıkları modülün, “Haber Doğrulama I-II” başlıklı Modül 4-5 olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ikinci yılda verilen eğitime katılan öğrencilerin “Haber Okuryazarlığı Nedir?” başlıklı Modül 1’den de yararlandıkları anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra, eğitim içeriğinin bazı yönleriyle öğrencilere yeterince ulaşamadığı da görülmüştür. Uygulanan ön ve son test sonuçlarına göre, ilk yıl eğitim alan grupta bulunan öğrencilerin, “haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilme”, “iddia ve doğrulama, kanıt ile çıkarım arasındaki farkı ayırt edebilme”; ikinci yıl eğitim alan gruptakilerin ise “kitle iletişim araçlarının ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki rolünü değerlendirebilme” konularına yönelik öğrenme çıktıları ile ilgili daha fazla hata yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca, “‘misinformation’ ve dezenformasyonu ayırt edebilme” konusunun ise her iki

yılda da öğrenciler için yeterince yararlı olamadığı anlaşılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu, eğitimin geliştirilmesinde farklı disiplinlerin bir arada çalışmasının uygun olacağı ve eğitimin daha verimli hale getirilebilmesi için bilgi kullanıcılarının değişen ihtiyaçları ile değişen bilgi ortamlarına uygun olarak şekillendirilebilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Haber okuryazarlığı, doğruluk kontrolü, haber okuryazarlığı eğitimi, içerik tasarımı, bilgi bozukluğu, sahte haber, dezenformasyon.

ABSTRACT

ŞENCAN, İpek. *News Literacy Curriculum: Content Design and Evaluation of its Effectiveness*. PhD Dissertation, Ankara, 2020.

As a result of technological developments, even ordinary people have become content producers, which increased the amount of information that is in circulation. The fast spread of the information which is also easily accessible, leads to suitable grounds for the rapid proliferation of fake news. This phenomenon often has an impact that can start from an individual level and spread to the whole society. News literacy is one of the most important concepts that has been emphasized recently to combat fake news and to raise awareness of information users. This type of literacy aims to provide information users with critical thinking skills in evaluating the accuracy and the reliability of the news. This study aims to design a Turkish news literacy training program based on existing news literacy curriculums along with the related literature, and to evaluate its impact on information users. The designed content, which consists of seven different modules, was applied to first year students of Hacettepe University Department of Information Management in two consequent years by using quasi-experimental design model steps. In order to evaluate the effectiveness of the program, the participants were assessed before and after the training via pre- and post-tests. Subsequently, by evaluating the results, the missing parts of the training that needed improvements were determined. The results showed that Module 4-5 entitled “News verification I-II” became the module that students made the most of in both years. In addition, it was identified that the students who attended the second-year training also benefited from Module 1 entitled “What is news literacy”. However, it was also observed that the students could not fully benefit from the educational content in some aspects. According to the results of the pre- and post-tests, it was determined that the groups who received training in both years made more mistakes in the “*distinguishing between misinformation and disinformation*” learning outcome. Moreover, the most problematic issues for the students who received training in the first-year were “*distinguishing information sources that are important for news verification*”, “*analyzing the difference between assertion and verification, as well as between evidence and inference*”. As for the students in the second year, however, it was “*being able to*

evaluate the role of mass media in realization of freedom of expression” learning outcome. As a result of these evaluations, it was concluded that it is important to collaborate with different disciplines to design a news literacy training program. In order to make the training more efficient, the content should be designed in accordance with the changing needs of the information users and the changing information environments.

Keywords

News literacy, fact-checking, news literacy training, content design, information disorder, fake news, disinformation.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. KONUNUN ÖNEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİ, ARAŞTIRMA SORULARI VE HİPOTEZ.....	7
1.3. ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ.....	8
1.4. ARAŞTIRMANIN DÜZENİ.....	9
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ARKA PLAN.....	10
2.1. DEĞİŞEN BİLGİ EKOLOJİSİ.....	10
2.2. BİLGİ KİRLİLİĞİ VE BİLGİ BOZUKLUKLARI.....	12
2.2.1. Sahte Haberin Ortaya Çıkışı.....	15
2.3. BİLİŞSEL YANLILIKLAR.....	18
2.4. SAHTE HABERİN YAYILMASI.....	26
2.5. DOĞRULUK KONTROLÜ VE DOĞRULAMA PLATFORMLARI.....	30
2.6. HABER OKURYAZARLIĞI.....	35
2.6.1. Haber Okuryazarlığı Eğitimi Veren Platformlar.....	40
2.6.2. Haber Okuryazarlığı Eğitimi ile İlgili Literatürde Yer Alan Çalışmalar.....	45
2.6.3. Haber Okuryazarlığı İle İlgili Türkiye'deki Durum.....	56
3. BÖLÜM: ARAŞTIRMA TASARIMI	60
3.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	60
3.2. HABER OKURYAZARLIĞI EĞİTİM PROGRAMI TASARIMI.....	63
3.2.1. Tasarlanan Haber Okuryazarlığı Eğitim Programının Amacı	63
3.2.1.1. Hedef Kitle.....	63
3.2.1.2. Genel Amaçlar.....	64
3.2.2. Tasarlanan Haber Okuryazarlığı Eğitim Programının İçeriği.....	65

3.2.2.1. Programın Tasarımında İzlenen Yaklaşım ve Program Geliştirme Modeli.....	65
3.2.2.2. Modüller, Hedefler, Öğrenme Çıktıları ve Zaman Dağılımları...	66
3.2.2.3. Eğitim Modülleri.....	71
3.2.3. Haber Okuryazarlığı Eğitim Programı Tasarımının Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı.....	71
3.2.4. Haber Okuryazarlığı Eğitim Programı Tasarımının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	74
3.3. TASARLANAN HABER OKURYAZARLIĞI EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	77
3.3.1. Verilerin Analizi.....	77
3.3.1.1. Ön ve Son Test.....	79
3.3.1.2. Öz Değerlendirme Testleri I-II.....	84
3.3.1.3. Eğitimin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi Testi.....	84
3.4. SINIRLILIKLAR.....	85
4. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME	87
4.1. TANIMLAYICI BULGULAR.....	88
4.2. EĞİTİM İÇERİĞİNE YÖNELİK BAŞARIM DEĞERLENDİRMELERİ.....	101
4.2.1. Gruplara Göre Genel Başarım Durumu.....	102
4.2.2. Modüllere Göre Başarım Durumu.....	107
4.2.2.1. HOY Eğitiminden En Çok Yarar Sağlanan Modüller.....	108
4.2.2.1.1. Modül 1: “Haber Okuryazarlığı Nedir?”.....	109
4.2.2.1.2. Modül 4-5: “Haber Doğrulama I ve II”.....	115
4.2.2.2. Öğrencilerin HOY Eğitiminden Daha Az Yararlandığı Konular..	130
4.2.2.2.1. Haber Doğrulama Açısından Önem Taşıyan Bilgi Kaynaklarını Ayırt Edebilme (Modül 2 - Son Test Soru 7).....	132
4.2.2.2.2. İddia, Doğrulama ve Çıkarım Arasındaki Farkı Ayırt Edebilme (Modül 4-5 - Son Test Soru 12).....	135
4.2.2.2.3. “Misinformation” ve Dezenformasyonu Ayırt Edebilme (Modül 6 - Son Test Soru 9).....	138
4.2.2.2.4. Kitle İletişim Araçlarının İfade Özgürlüğünün Gerçekleşmesindeki Rolünü Değerlendirebilme (Modül 7 - Son Test Soru 15).....	141
4.2.3. Genel Değerlendirme.....	144
4.2.4. Eğitim Programına Yönelik Öğrenci Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi.....	145
5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	152
5.1. SONUÇ.....	152

5.2. ÖNERİLER.....	169
KAYNAKÇA.....	174
EK 1. HOY EĞİTİM MODÜLLERİNİN İÇERİKLERİ.....	194
EK 2. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU VE YÖNERGE.....	208
EK 3. EĞİTİME GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU.....	210
EK 4. ÖZ DEĞERLENDİRME TESTİ I.....	211
EK 5. ÖN TEST.....	212
EK 6. ÖZ DEĞERLENDİRME TESTİ II.....	213
EK 7. SON TEST.....	214
EK 8. EĞİTİMİN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ TESTİ.....	215
EK 9. MODÜLLER VE İLGİLİ SORULARA YÖNELİK PUAN DAĞILIMLARI.....	216
EK 10. MODÜL VE SORU BAZLI İSTATİSTİKSEL TESTLER.....	218
EK 11. ÖN VE SON TEST SORULARINA İLİŞKİN BULGULARIN DEĞERLENDİRMELERİ.....	228
EK 12. ETİK KURUL / KOMİSYON İZNİ	229
EK 13. ORJİNALLİK RAPORU.....	230

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1	Eğitim Programı Tasarımında Yer Alan Modüllere Göre Hedef ve Öğrenme Çıktısı Sayıları ile Eğitim Tarihleri ve Ders Saati Dağılımları (HOY-1 ve HOY-2).....	68
Tablo 2	Modüllere Göre Programı Tasarımının Genel Amaçları, Modüllerin Hedefleri ile Modüllere Ait Öğrenme Çıktılarının Dağılımı.....	69
Tablo 3	Ön ve Son Test ile Öz Değerlendirme Testi I-II'de Yer Alan Soru Türleri.....	79
Tablo 4	Ön (ÖT) ve Son Testlerde (ST) Yer Alan Soruların Modüllere Göre Dağılımı ve Puanları	80
Tablo 5	Haber Doğrulama Sorularının Puanlaması (Ön ve Son Test).....	83
Tablo 6	Haber Takip Eden Öğrencilerin Haber Almak İçin En Çok Tercih Ettikleri Haber Kaynakları.....	89
Tablo 7	Öğrencilerin Doğrulama Sorularında Zorlandıkları Hususlar (Ön Test – Son Test).....	126
Tablo 8	Haber Doğrulama Sorularına Dair Ekran Görüntüsü Kayıtlarında Arama Etkinliği Bulunmayan Öğrencilerin Dağılımı.....	128
Tablo 9	Haber Doğrulama Açısından Önem Taşıyan Bilgi Kaynaklarını Ayırt Edebilme ile İlgili Soruda Her Bir Önermeye Verilen Beklenen Yanıtların Dağılımı (Ön Test Soru 7 – Son Test Soru 7).....	134
Tablo 10	“İddia, Doğrulama ve Çıkarım Örneklerini Doğru Şekilde Ayırt Edebilme” ile İlgili Soruda Her Bir Önermeye Verilen Beklenen Yanıtların Dağılımı (Ön Test Soru 13 – Son Test Soru 12).....	137
Tablo 11	“‘Misinformation’ ve Dezenformasyonu Ayırt Edebilme” ile İlgili Soruda Daha Düşük Başarım Sergileyen Öğrencilerin Ön ve Son Testlerden Aldıkları Puanlar (Ön Test Soru 10 – Son Test Soru 9)..	138
Tablo 12	“‘Misinformation’ ve Dezenformasyonu Ayırt Edebilme” ile İlgili Soruda Her Bir Önermeye Verilen Beklenen Yanıtların Dağılımı (Ön Test Soru 10 – Son Test – Soru 9).....	140
Tablo 13	“Kitle İletişim Araçları ve İfade Özgürlüğü Arasındaki İlişkiyi Değerlendirebilme” ile İlgili Soruda Her Bir Önermeye Verilen Beklenen Yanıt Dağılımı (Ön Test Soru 16– Son Test Soru 15).....	143
Tablo 14	Eğitim Programının Açık Uçlu Sorularla Değerlendirildiği Kategoriler.....	146

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1	Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli.....	66
Şekil 2	Haber okuryazarlığı eğitim programı tasarımının uygulamasına (HOY-1 ve HOY-2) yönelik deneysel yöntem akış şeması.....	72
Şekil 3	HOY eğitimi uygulaması sürecinde toplanan verilerin türleri.....	78
Şekil 4	Haber takip eden öğrencilerin haber kaynakları aracılığıyla karşılaştıkları bilgilerin (haber, yorum, fotoğraf vb.) doğruluğundan şüphe duyma durumu.....	90
Şekil 5	Haber takip eden öğrencilerin haber kaynakları aracılığıyla karşılaştıkları haberleri doğrulama ihtiyacı duyma durumları.....	92
Şekil 6	Öğrencilerin “haber” ve “sahte haber” kavramını bilme durumlarına ilişkin kendilerine verdikleri puanların dağılımı.....	94
Şekil 7	Öğrencilerin sahte haberleri tespit edebilme bilgisi ve becerisine sahip olma durumlarına ilişkin kendilerine verdikleri puanların dağılımı.....	97
Şekil 8	Öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları toplam puanların dağılımı...	104
Şekil 9	Öğrencilerin Modül 1’e yönelik olarak ön ve son testlerden aldıkları toplam puanların dağılımı.....	111
Şekil 10	Öğrencilerin Modül 4-5’e yönelik olarak ön ve son testlerden aldıkları toplam puanların dağılımı.....	117
Şekil 11	Öğrencilerin doğrulama sorularına yönelik olarak ön ve son testlerden aldıkları toplam puanların dağılımı.....	121
Şekil 12	“Haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilme” ile ilgili soruda daha düşük başarımlı öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları puanlar.....	133
Şekil 13	“İddia, doğrulama ve çıkarım örneklerini ayırt edebilme” ile ilgili soruda daha düşük başarımlı öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları puanlar.....	135
Şekil 14	“Kitle iletişim araçları ve ifade özgürlüğü arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” ile ilgili soruda daha düşük başarımlı öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları puanlar.....	142
Şekil 15	HOY eğitim programı tasarımı ile ilgili öneriler.....	171

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma konusunun önemi hakkında bilgi verilmekte, araştırmanın problemi, araştırma soruları ve hipotezi sunulmakta, araştırmada kullanılan yöntem kısaca anlatılmakta ve araştırmanın hangi düzende aktarılacağından bahsedilmektedir.

1.1. KONUNUN ÖNEMİ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sonucunda herkes rahatlıkla içerik üretebilir ve paylaşabilir hale gelmiştir. Buna karşın, büyük miktarda, farklı nitelikte ve çeşitlilikte bilgi sağladığı için, insanlar İnternet'i zorlayıcı olarak da algılayabilmektedirler. Kaynak ve içerik miktarı artıp, çeşitlilik çoğaldıkça ilgili bilgiyi seçmek ve değerlendirmek de zorlaşmaktadır (Schmitt, Debbelt ve Schneider, 2017, s. 1). İnsanlar, günlük yaşamlarının herhangi bir anında ya da felaket anlarında kendi çektikleri görüntüleri, videoları İnternet üzerindeki farklı platformlarda ve özellikle sosyal medya ortamlarında paylaşarak bilginin hızlı yayılmasına katkıda bulunmaktadır. Ancak, bu katkı her zaman olumlu olmayabilmekte, İnternet ortamında paylaşılan içerikler zaman zaman yanlış bilgi ya da haber yaymak amacıyla kullanılabilir. İnternet ile birlikte çok daha kolay hale gelen sahte haber paylaşımlarının bazen siyasi amaçlı, bazen viral oluşturarak kazanç elde etmek üzere, bazen ise eğlence amaçlı olarak yapıldığı belirtilmektedir (Hempel, 2017). Ancak, bu tür sahte haber içeren paylaşımlar zaman zaman oldukça hızlı yayılabilmekte ve toplumun algısını yönlendirebilmektedir. Özellikle siyasi içerikli sahte haberler, seçim süreçlerinde propaganda amaçlı olarak rakipler aleyhinde ortaya atılan iddialar biçiminde karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin, 2016 yılında gerçekleştirilen Amerika Birleşik Devletleri (ABD) başkanlık seçim sürecinde, Hillary Clinton aleyhine ortaya atılan sahte haberlerden biri "Pizzagate skandalı" olarak kayıtlara geçmiştir (Aisch, Huang ve Kang, 2016). Bu olaya yönelik iddialar, Hillary Clinton'ın seçim kampanyasında danışmanlık yapan John Podesta'nın e-postalarının kamuoyuna sızdırılmasıyla gündeme gelmeye başlamıştır. Buna göre, Hillary Clinton ve onun üst düzey yardımcılarının, Washington'daki bir pizzacıda çocukları pedofili amaçlı kullandıkları iddia edilmiştir. Ancak, daha sonra bunu doğrulayacak herhangi bir kanıt olmadığı ortaya çıkmış ve bunun sahte bir haber olduğu anlaşılmıştır (Aisch, Huang ve Kang, 2016; Gillin, 2016; Lacapria, 2016a; Silverman, 2016). Bununla birlikte, ABD Başkanlık seçimi sürecinde Hillary Clinton

aleyhinde paylaşılmış bu tip sahte haberlerin özellikle Facebook'ta hızla yayılması, Facebook'un ABD'nin mevcut başkanı Trump'ın seçilmesini desteklediği yönünde iddiaları da gündeme getirmiştir ("Facebook gizlice", 2016; Mozur ve Scott, 2016).

Sahte haberlerin, sadece seçim sonuçlarına yansıyanlarla sınırlı kalmayan, insan sağlığını tehlikeye sokan etkileri de bulunmaktadır. Örneğin ülkemizde, kinin içeren toniklerin insanları COVID-19 hastalığından koruduğuna dair iddiaların Ekşi Sözlük, WhatsApp grupları gibi ortamlarda yaygınlaşmasıyla bazı vatandaşların tonik stoklamaya başladığı ortaya çıkmıştır (Çakır, 2020; Saklıca, 2020; TV100.com, 2020). Uzmanların yaptığı açıklamalarda, hidrosiklorokin veya klorokin, bazı sıtma türlerinin önlenmesinde ve tedavisinde kullanıldığı ancak, COVID-19 hastalığına karşı koruyucu etkisinin henüz tartışmalı olduğu vurgulanmaktadır (Türk Eczacıları Birliği, 2020; KLİMİK, 2020). Bunun yanı sıra, sıtma tedavisinde kullanılan kininin bilinçsizce ve gereksizce alınmasının çeşitli yan etkilere ve ilaç etkileşimine yol açabileceğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca, kinin içeren toniklerin vücuda aşırı kalori, şeker/katkı maddesi ve sıvı yüklenmesine neden olarak sağlığı bozan etkilere yol açabileceği de belirtilmektedir (Türk Eczacıları Birliği, 2020).

Örneklerde görüldüğü gibi sahte haber, seçim sonuçlarına etki ederek bir ülkenin yönetim gücünü kimin kazanacağını belirlenmesinden, insan ve toplum sağlığının etkilenmesine kadar pek çok açıdan toplumların ya da kitlelerin hayatına yön verebilmektedir. Öte yandan, gazetelerin ve diğer haber kanallarının, web siteleri aracılığıyla da bilgi kullanıcılarına haber içeriği sunmaya başlamaları, sosyal medyanın devreye girmesi ve teknolojik imkânların yaygınlaşması ile birlikte insanların haber edinme alışkanlığı giderek web ortamına taşınmaya başlamıştır. Örneğin, 2018 yılında yayımlanan bir araştırmaya göre, öğrencilerin %72'si günlük olarak haberleri sosyal medyadan almaktadır (Head, Wihbey, Metaxas, MacMillan ve Cohen, 2018, s. 5). Pew Araştırma Merkezi bünyesinde 2018 yılında yapılan bir çalışmada (Shearer ve Matsa, 2018) ise Amerikan halkının %68'inin sosyal medyadan haber aldığı, bunların %42'sinin ise sosyal medyada gördükleri haberlere şüphe ile yaklaşmadıkları belirlenmiştir. Bu istatistiklere bakılacak olursa, sosyal medyadan aldığı haberin doğruluğuna inanan ve bu mecralardan aldıkları haberlerden etkilenme olasılığı bulunan kişi sayısının çok da az olmadığını söylemek mümkündür.

Reuters Enstitüsünün 2020 Dijital Haber Raporunda, habere duyulan güven ile ilgili oranlara bakıldığında, haberlere güvendiğini belirtenlerin oranı %38, sadece kendi takip ettiği haber kaynaklarına güven duyanların oranının ise %46 olduğu ortaya konmuştur

(Newman, 2020, s. 14). Her iki oranın da geçen yıla göre gerilediği belirlenmiştir (2019 yılı oranları sırasıyla; %42; %49) (Newman, 2019, s. 20). Öte yandan, Reuters Enstitüsünün 2019 Dijital Haber Raporunda, insanların neler olup bittiğine dair güncel haber elde edebildikleri, olayları anlamalarına yardımcı olan ve hesap verme gücüne sahip haber ortamlarında yer alan haberlere güvenme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Kalogeropoulos ve Fletcher, 2019, s. 51). Benzer bir sonuç, 35 yaş ve altı gençlere (Y ve Z kuşakları) yönelik yapılan araştırma sonuçlarında da elde edilmiştir. Buna göre, ortaya atılan politik görüşlerin bazılarına ilişkin gençler arasında genel bir inançsızlık mevcut iken, bazı gençlerin, takip ettikleri haber kaynaklarına yönelik güvenlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, gençler sahte haberi önemli bir sorun olarak görmekle birlikte, daha ziyade geleneksel haber kaynakları için sahte haber tespitine başvurdukları ifade edilmektedir (Galan, Osseman, Parker ve Taylor, t.y., s. 44).

Medya kuruluşları ve geleneksel haber kaynaklarının sahte haberin yaygınlık kazanmasında oynadıkları rol düşünüldüğünde, insanlar bu kaynaklara karşı daha az güven beslemekte çok da haksız sayılmaz. Nitekim, yapılan bir çalışmada (Silverman, 2015, s. 11-12), haber kuruluşlarının ne şekilde yanlış bilgi yaydıklarından bahsedilmektedir. Buna göre, pek çok haber sitesi önlerine çıkan iddiaları doğrulamadan haberleştirme yoluna gitmekte ve çoğu zaman haberi başka bir medya kuruluşundan alıntılararak aktarmaktadır. Bu haberin izi sürüldüğünde ise yanlış bilgiye dayanan iddianın ortaya çıktığı kaynağın sosyal medya olduğu fark edilmektedir. Ayrıca, haber kuruluşlarının yanlış bilgi içeren iddiaları alıntılanması, bu iddiaları ortaya atan kişilerin / platformların görünürlüklerinin de artmasına vesile olmaktadır. Öte yandan, bir söylenti ya da iddia, ortaya çıktığı ilk zamanlarda genelde daha çok ilgi çekmektedir. Haber kuruluşları da ortaya koydukları söylenti ve iddiaları gazetecilik pratikleri çerçevesinde yeniden kaleme almak yerine, söylenti ya da iddiaya ilişkin hikâyeyi hızlı şekilde yayımlamayı tercih etmektedir. Üstelik, kullandıkları başlıklar da doğrulanmamış olan içeriğin sanki doğruymuş gibi algılanmasına yol açacak şekilde sunulmaktadır. Bununla birlikte, aktardıkları bilgilerin doğrulanmadığını iletmek için “bildirildi”, “iddia edildiği gibi” ve benzer ifadeler kullanmaktadırlar. Ancak, tutarlılıktan ve açıklamadan yoksun olan bu ifadeler de yanlış bilginin yayılmasına katkı sağlamaktadır (Silverman, 2015, s. 12).

Haber kuruluşlarına ilişkin belirtilen sorunların yanı sıra, yanlış bilgiyi yayan pek çok İnternet sitesi ve platform varken, doğrulanmış bilginin yayımlanması konusunda bu

kadar çok mecranın bulunmaması, doğru bilginin yayılmasının önündeki önemli engeller arasında görülmektedir (Çavuş, 2018a, s. 58). Yanlış bir bilgi, pek çok haber sitesinde yayımlandıktan sonra doğrusu ortaya çıksa bile haber siteleri daha çok, yanlış bilgiyi siteden kaldırma yolunu tercih etmekte, haberin doğrusunu yayma gibi bir çaba içine girmemektedirler. Ancak bu durum, haberi okumuş olan kişilerin aklında yanlış bilginin kalmasına neden olmaktadır (Çavuş, 2018a, s. 58). Öte yandan, buradaki boşluğu son yıllarda doldurmaya başlayan doğrulama platformlarının, doğru bilgilerin ve haberlerin yaygınlaşması konusunda sergiledikleri çabalar da dikkat çekmektedir.

Sahte haberlerin farklı amaçlarla kullanıldığı hatta ön plana çıkarıldığı günümüzde, haber doğrulama işi yapan kuruluşlara olan ihtiyacın arttığı ancak, Türkiye’de haber doğrulama konusunda mücadele eden doğrulama platformlarının verdikleri bu mücadelenin kısa vadede sonuç alınabilecek bir şey olmadığı ifade edilmektedir (Foça, 2016). Nitekim, yapılan bir araştırmada elde edilen sonuç, sahte haberin yayılma hızının gerçek haberin yayılma hızından altı kat daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Vosoughi, Roy ve Aral, 2018, s. 1146). Sahte haberlerin bu denli hızlı yayılma potansiyeline sahip olması, her haberin yapısı ve içeriğine bağlı olarak farklı doğrulama süreleri gerektirebildiği gibi unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, sahte haber ile mücadelede doğrulama platformlarının çabalarının neden tek başına kısa vadede sonuç almaya yetmeyeceği anlaşılabilmektedir.

Sahte haber ile mücadele kapsamında haber doğrulama konusunda yol gösterici olması açısından atılan bir diğer önemli adım ise European Journalism Centre tarafından geliştirilmiş “Verification Handbook”tur. Türkçeye de “Doğrulama El Kitabı” adıyla çevrilen bu kaynak, kullanıcı üretimi içeriğin / bilgilerin nasıl doğrulanacağı ve kullanılacağına ilişkin uygulamalı öneriler ile doğrulama araçları konusunda bazı bilgiler içermektedir (Silverman, t.y.). Öte yandan, FactCheck.org oluşumu bünyesinde ortaya konmuş olan sahte haberlerin nasıl tespit edilebileceğine yönelik ipuçları (Kiely ve Robertson, 2016), Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu (IFLA) Bilgi Toplumu Çalışma Grubu bünyesinde bir broşür haline getirilerek yayımlanmış ve bu broşür Türkçe ile birlikte yaklaşık 42 farklı dile çevrilmiştir (IFLA, 2020).

Hornik (t.y.), içinde bulunduğumuz dijital çağda sivil toplum için var olduğunu savunduğu dört ciddi sorunu;

- Yoğun olarak maruz kalınan günlük bilgi miktarının neyin güvenilir olduğunu sınamayı zorlaştırması,
- Bilgi oluşturma ve paylaşmayı kolaylaştıran yeni teknolojilerin, güvenilir gibi görünen birtakım içeriklerin oluşturulmasını ve yayılmasını kolaylaştırması.
- Hızla çoğalan ve insanlara çok kolay bir şekilde ulaşan bilginin yanlış olma ihtimalinin de artması.
- İnsanların inançlarını destekleyen bilgileri tercih etmesi, İnternet ve sosyal medyanın ise sadece bu fikir ve inançları destekleyen bilgileri seçmeyi kolaylaştırması, olarak tanımlanmıştır.

Bu nedenlerle, haber doğrulama platformlarının çabaları ve haber doğrulamaya yönelik rehber kaynakların üretilmesinin yanı sıra, karşılaştıkları haberlerin doğruluğunu sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri edinmeleri için bilgi kullanıcılarının eğitilmeleri ve bu konu hakkında farkındalık kazanmaları da son derece önemli hale gelmektedir.

Sahte haber ile mücadele kapsamında son dönemde üzerinde en çok durulan konulardan biri haber okuryazarlığıdır (Brown-Hulme, 2018; Vraga ve Tully, 2019; Yorio, 2020). Karşılaşılan her vaka, haber okuryazarlığının, bir başka deyişle, bir öğrenci, tüketici veya vatandaş olarak haber ve bilginin inanılabilirliğini değerlendirmenin, günümüz dünyasında önemli bir beceri olduğunun altını çizmektedir (Freeman, 2015, s. 68). Sağlıklı bir şüpheli yaklaşım, bugün her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. İnsanlar üzerindeki etkisi tsunamiye benzetilebilecek bu bilgi denizi, bireylerde, hangi bilgi ile karar alınacağı ya da hangi bilgi için harekete geçileceği konusunda ihtiyatlı davranmaya yönelik çok büyük bir yük olmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi, dijital çağda bireyler, kaçınılmaz ve son derece hızlı bir biçimde, farklı ortamlar aracılığı ile hem haber tüketmekte hem de üretebilmektedir. Birkaç tuş vuruşu ve tıklama ile herkes yayıncı olabilmekte, yayılması uygun görülen ya da arzu edilen herhangi bir içeriğin İnternet ortamına kolayca “yüklenme”si mümkün olmaktadır. Örneğin, YouTube’da alt yazılı bir video, milyonlarca kişi tarafından hızlıca izlenebilmektedir. Böyle bir ortamda, akıllıca ve sorumluluk sahibi olarak bilgi kullanma ve üretme yeteneği, haber okuryazarı olabilmenin merkezinde yer almaktadır (Freeman, 2015, s. 69).

Haber okuryazarlığı, gazete, dergi, televizyon veya İnternet’ten elde edilen haberlerin güvenilirliğini ve itibarını değerlendirmek üzere eleştirel düşünme becerilerini kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (“Digital Resource Center”, t.y.a). Haber

okuryazarlığı eğitimine yönelik ilk adımın, 2007 yılında Stony Brook Üniversitesi Gazetecilik Okulu bünyesinde bir Haber Okuryazarlığı Merkezi kurularak, haber okuryazarlığı dersi verilmeye başlanmasıyla atıldığı bilinmektedir (“Center for News Literacy”, 2016b). Bu ders ile öğrencilere, hangi durumlarda haber medyasına yönelik güven ya da şüphe duymaları gerektiği, ne zaman bilgiye yönelik araştırma yapmaları gerektiği gibi birtakım bilgi ve beceriler kazandırılması hedeflenmiştir (Schneider, 2007).

İnsanlar her ne kadar her haberin kendileriyle pek ilgili olmadığını düşünseler de haberler her yerde bulunmakta ve herkesi etkilemektedir (Klurfeld ve Schneider, 2014, s. 8). Haber okuryazarlığı, medyanın bireyler ve toplum üzerindeki etkilerinin neler olduğunun anlaşılmasını sağlayabilmekte, medya kullanıcılarını harekete geçirerek kendisini daha aktif bir role kaydırmasına yardımcı olabilmektedir. Bir başka deyişle, haber okuryazarlığı, bilgilendirilmiş ve katılımcı bir vatandaşlık (engaged citizenship) anlayışının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Panagiotou ve Theodosiadou, 2014). Ayrıca, haber okuryazarlığının, bilgi kullanıcılarının haberlere karşı eleştirel yaklaşabilme ve haberin doğruluğunu sorgulama becerileri kazanabilmeleri açısından da önemli bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Sahte haber sorunu ile başa çıkmanın etkili yollarından biri kullanıcıları konuyla ilgili eğitmekten ve farkındalık kazanmalarını sağlamaktan geçmektedir. Türkiye’de haber okuryazarlığı adı altında doğrudan bir eğitim programı ya da içeriği bulunmamakla birlikte, örgün ve uzaktan eğitim kapsamında farklı amaçlarla ve farklı adlarla verilen ders içerikleri mevcuttur (örneğin, Galatasaray Üniversitesi¹, Gazi Üniversitesi², İstanbul Üniversitesi³, Marmara Üniversitesi⁴ gibi). Bu içerikler, haber ve yorum farkı, dezenformasyon ve “misinformation”⁵ kavramlarının tanımları, manipülasyon, propaganda ve dezenformasyon, eleştirel düşünme, habercilikte bilgi kaynakları gibi konularda kısmen de olsa haber okuryazarlığı içeriği ile yakınlık göstermektedir. Bu eğitim içeriklerinin bir kısmının medya okuryazarlığı çatısı altında ele alındığı görülmektedir (örneğin, Gazi Üniversitesi⁶, İstanbul Üniversitesi⁷, Marmara Üniversitesi⁸ gibi). Ayrıca, doğrulama

¹ Bkz. <https://ects.gsu.edu.tr/tr/program/coursereport/2445>

² Bkz. http://gbp.gazi.edu.tr/htmlProgramHakkinda.php?baslik=1&dr=0&lang=0&ac=16&FK=08&BK=10&ders_kodu=30800143

³ Bkz. <http://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=8732&yil=2019>

⁴ Bkz. http://dosya.marmara.edu.tr/ilt/gzt/GZT_Ders_I_c_erikleri.pdf

⁵ Türkçede “misinformation” kavramına yönelik “mezenformasyon” (Malumatfuruş, 2019; Sezer, t.y.), “misenformasyon” (Toprak, 2015; Uzunoğlu, 2017) gibi kullanımlar bulunmakla birlikte, kullanımda net bir uzlaşmaya varılamadığı görülmektedir. Bu nedenle, kavram tez kapsamında “misinformation” olarak anılmıştır.

⁶ Bkz. http://gbp.gazi.edu.tr/htmlProgramHakkinda.php?baslik=1&dr=0&lang=0&ac=16&FK=08&BK=10&ders_kodu=30800143

platformlarının düzenlediği atölyeler kapsamında da haber doğrulamaya yönelik bilgiler aktarılmaktadır (“Doğruluk Payı Ankara atölyesi”, 2019; “Doğruluk Payı İzmir atölyesi”, 2020; “TGS”, 2020).

Bu noktadan hareketle, bu çalışma, üniversite düzeyinde verilebilecek bir haber okuryazarlığı eğitim programının içeriğinin nasıl tasarlanması gerektiğini, böyle bir programın öğrenciler üzerinde ne tür etkileri olabileceğini araştırmayı amaçlamaktadır.

1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİ, ARAŞTIRMA SORULARI ve HİPOTEZ

Sahte haberlerin İnternet’te çok hızlı yayılması ve bu durumun önüne geçilmesinin güçlüğü nedeniyle bilgi kullanıcılarına sahte haberler konusunda farkındalık kazandırılması ve bilgi kullanıcılarının bu konuyla ilgili olarak eğitilmesi gerekmektedir.

Bu çalışma, literatüre ve benzer örneklerle dayalı olarak tasarlanan bir haber okuryazarlığı eğitim programının, bilgi kullanıcılarının konuyla ilgili bilgi ve beceri düzeylerinde ne tür bir değişim yaratacağı sorusundan yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, bu tür bir eğitimin söz konusu eğitimi alanlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ve geliştirilebilir bir haber okuryazarlığı eğitim içeriğinin ortaya konması hedeflenmektedir.

Son yıllarda sahte haber sorununun patlak vermesi, bilgi kullanıcılarının haber okuryazarlığı bilgi ve becerilerini kazanması gerekliliğini gün yüzüne çıkarmıştır. Dünyada konuyla ilgili eğitim girişimleri giderek artarken, Türkiye’de doğrudan haber okuryazarlığına yönelik geliştirilmiş belirli bir eğitim içeriği olmadığı görülmüştür. Bu sorundan hareketle, çalışma kapsamında kanıtlanmaya çalışılan ana hipotez şu şekilde ifade edilmektedir:

Literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmalar ve tespit edilen eğitim içeriklerinden yola çıkılarak tasarlanacak bir haber okuryazarlığı eğitim programı, eğitim alan bilgi kullanıcılarının sahte haberler ve bunların etkilerine yönelik farkındalığı ile haber doğrulama bilgi ve becerilerini artıracaktır.

Bu çerçevede tasarlanan haber okuryazarlığı eğitim programı, iki farklı yılda (HOY-1 ve HOY-2) farklı öğrenciler üzerinde sınanmıştır. Bu amaçla, her yıl için farklı deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. “Deney grubu”, tasarlanan eğitimi aynı yıl içinde alan öğrencileri, “kontrol grubu” ise yine aynı yıl içinde, eğitime dâhil edilmeyen öğrencileri

⁷ Bkz. <http://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=8732&yil=2019>

⁸ Bkz. http://dosya.marmara.edu.tr/ilt/gzt/GZT_Ders_I_c_erikleri.pdf

tanımlamaktadır. HOY-2’de uygulanan içerik, ilk yılda öğrencilerden elde edilen geri bildirimler çerçevesinde gözden geçirilerek güncellenmiştir. Bu nedenle, söz konusu içeriğin, ilk yılda uygulanan eğitimin daha iyi bir versiyonu olduğu varsayılmaktadır. Eğitimin, öğrenciler üzerinde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığı, her iki yılda da ayrı ayrı uygulanan öz değerlendirme testleri ile ön ve son testlerin sonuçları değerlendirilerek belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı ve tanımlanan sorun çerçevesinde, bu çalışmada yanıtlanması hedeflenen başlıca araştırma soruları şunlardır:

- HOY eğitiminden en çok yarar sağlanan modül(ler) hangileridir?
- HOY eğitiminden daha az yararlanan konular hangileridir?

Belirlenen araştırma sorularının yanıtlanabilmesi için aşağıdaki maddelerle ilgili bulgular değerlendirilmiştir:

- Haber okuryazarlığı bilgi ve beceri düzeyleri söz konusu olduğunda, eğitim öncesinde, her iki yılın deney (HOY-1 – HOY-2 deney) ve kontrol (HOY-1 – HOY-2 kontrol) grupları arasında bir benzerlik var mıdır?
- Gözden geçirilmiş eğitimi (HOY-2) alan deney grubu öğrencileri ilk yılki (HOY-1) deney grubundan daha başarılı mıdır?
- HOY-1 ve HOY-2’deki öğrenci gruplarının (HOY-1 deney ve kontrol; HOY-2 deney ve kontrol) eğitim öncesindeki bilgi ve beceri düzeyleri benzer midir?
- HOY-1 ve HOY-2’deki öğrenci gruplarının (HOY-1 deney ve kontrol; HOY-2 deney ve kontrol) eğitim sonrasındaki (son test) bilgi ve beceri düzeylerinde farklılık var mıdır?
- Her iki yılda da eğitim alan gruplarda yer alan öğrencilerin (deney grubu) konuyla ilgili bilgi ve becerileri düzeylerinde olumlu bir değişim var mıdır?
- Eğitime katılmış olmasalar da her iki yılın kontrol grubu öğrencilerinin konuyla ilgili bilgi ve becerileri düzeylerinde bir değişim var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

Tez kapsamında, üniversite öğrencilerine yönelik bir haber okuryazarlığı eğitim programı içeriği geliştirilmesi ve bu içeriğin uygulanarak test edilmesi hedeflenmiştir. Bu süreci gerçekleştirmede en uygun yöntemin deneysel tasarım yöntemi olduğuna karar verilmiş ve araştırmanın tasarımı buna uygun şekilde kurgulanmıştır.

Araştırma tasarımı yarı deneysel tasarım modeli esas alınmış ve üniversiteye yeni başlamış olan öğrenciler hedef alınmış, bu kapsamda, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü (HÜ BBY) birinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama teknikleri karmadır (nicel ve nitel veriler). Elde edilen bulgular betimleme yoluyla aktarılmıştır. Metodoloji ile ilgili ayrıntılar 3. Bölüm’de Araştırma Tasarımı başlığı altında sunulmaktadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN DÜZENİ

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm olan “Giriş” kısmında konunun önemi, araştırmanın amaç ve kapsamı, araştırma soruları ve hipotez, araştırmada uygulanan yöntem ve araştırmanın düzeni hakkında bilgi verilmiştir.

İkinci bölüm olan “Kavramsal Arka Plan” başlığı altında, değişen bilgi ekolojisi, bilgi kirliliği ve bilgi bozukluklarından bahsedilmiş, sahte haberin ortaya çıkışı ve sahte habere inanma motivasyonlarını etkileyen bilişsel yanlılıkların hangileri olduğu aktarılmış, sahte haber ile mücadelede doğruluk kontrolü ve doğrulama platformlarının rolüne değinilmiş, haber okuryazarlığının ne olduğu, haber okuryazarlığı eğitimi örnekleri ile bu konuda literatürde yapılan çalışmaların neler olduğu tartışılmıştır.

Araştırmanın nasıl tasarlandığına ilişkin detaylar, uygulanan yöntem, araştırma sorularının nasıl yanıtlandığı gibi hususlar araştırmanın üçüncü bölümü olan “Araştırma Tasarımı” başlığı altında ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde belirtilen araştırma tasarımı çerçevesinde toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular dördüncü bölüm olan “Bulgular ve Değerlendirme” başlığı altında aktarılmıştır.

Çalışmanın son bölümünde ise, araştırma sorularına bağlı olarak elde edilen sonuçlar sunulmuş, geliştirilen haber okuryazarlığı eğitimi içeriğine ve bu eğitimin uygulanmasına yönelik öneriler sıralanmıştır.

2.BÖLÜM

KAVRAMSAL ARKA PLAN

Bu başlık altında temel olarak, haber okuryazarlığı kavramı ve bireylerin haber okuryazarı sayılabilmek için taşıması gereken niteliklerden bahsedilmiş, literatürde yer alan haber okuryazarlığı eğitimi çalışmaları değerlendirilmiştir. Ancak, konunun öneminin daha iyi kavranabilmesi için öncelikle, günümüzde sahte haberin bu denli ön plana çıkmış bir sorun haline gelmesine zemin hazırlamış olan değişen bilgi ortamı ve bilgi kirliliğine değinilmiştir. Ayrıca, bilgi kirliliğinin önemli unsurlarından biri olan sahte haber kavramını tanımlama çabalarından da bahsedilmiş, sahte haberin yayılmasının ve insanların sahte habere inanma motivasyonlarının arka planında yatan nedenler irdelenmiştir.

2.1. DEĞİŞEN BİLGİ EKOLOJİSİ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin geldiği noktada, yalnızca bilgi ekosisteminde değil, insanların ve toplumların bilgili kalma, bakış açılarını ve dünya görüşlerini oluşturma biçimlerinde de köklü bir değişim yaşanmaktadır (Gandour, 2016, s. 8). Bilginin iletimini sağlayan ve medya (Medya, t.y.) adı verilen iletişim ortamları ile araçlarında farklı çağların gereklerine bağlı olarak değişimler yaşanmıştır. Matbaanın bulunmasından İnternet'in yaygınlaşmaya başlamasına kadarki dönemde, bilginin kalıcılığının sağlanması, daha fazla insana ulaşması ve bilgilenme düzeyinin artması kolaylaşmış ve hızlanmıştır.

İnternet, insanların yaşamlarının önemli bir parçası haline gelmeden önce medya aracılığıyla kurulan iletişim, okuyuculardan, dinleyicilerden ve izleyicilerden (kısacası kullanıcılardan) gelen talebin gazete, radyo ve televizyonlar tarafından değerlendirilmesine ve karşılanmasına dayanmakta, kullanıcıların işlevi, "pasif alıcılar" şeklinde ifade edilmekteydi (Gandour, 2016, s. 9). Yani, geleneksel medyada edilgen durumda bulunan kullanıcıların içerik üretimine katkı sağlama imkânı ya yoktu ya da oldukça sınırlıydı. İnternet'in yaygınlaşması ve sonrasında Web 2.0'ı da kapsayan yeni medya unsurlarının günlük yaşamın parçası olması ile birlikte bu durum hızla değişmiştir (Türkoğlu, 2013, s. 223).

Günümüzde, yeni medya terimi, kitap, televizyon, radyo gibi geleneksel medyadan farklı olarak, daha çok İnternet ağları ve sosyal medya gibi sayısal ve etkileşimsel

medyayı nitelenmek için kullanılmaktadır (Binark 2014, s. 15). Bir başka deyişle, kişisel bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar, Web 2.0, çevrimiçi habercilik ve sohbet, wikiler, dijital oyunlar, e-ticaret, e-imza ve benzer çevrimiçi veya çevrimdışı olarak kullanılabilen iletişim araçlarının yeni medya kavramı çatısı altında yer aldığı söylenebilir (Binark ve Löker, 2011, s. 9; Van Dijk, 2016, s. 17).

Yeni medyaya doğru evrilen bu süreçte, eş zamanlı olarak ya da belirli bir zamanda, etkileşime dayalı, farklı yayın seçeneklerinin kullanılabildiği bir iletişim biçimi ortaya çıkmıştır. Bu iletişim biçimine, iletişim pratiğinin özelliklerine de bağlı olarak, kullanıcıların istedikleri kişilere mesaj gönderebilme becerileri damga vurmaktadır. Castells (2016, s. 92), bu yeni iletişim biçimini “kitlesele öz iletişim” (mass self-communication) olarak adlandırmaktadır. Örneğin, YouTube’da yayımlanan bir video, söz konusu videonun küresele çapta bir takipçi kitlesine ulaşma potansiyeline sahip olması yönüyle kitlesele iletişim, içeriği kişinin kendisinin üretmesi, olası alıcıları kendisinin tanımlaması ve hangi içeriğin aktarılacağını ya da alınacağını kendisinin belirlemesi yönüyle de öz iletişim tanımını karşılamaktadır (Castells, 2016, s. 92). Dijital devrim olarak da adlandırılabilen bu süreç, hem profesyonel gazetecilik pratiğinin (hâlâ) sürdürüldüğü geleneksele haber ortamlarının hem de neyin haber olarak algılandığının değişmesine neden olmuştur.

Çevrimiçi platformların yaygınlaşması, gazetecilere izleyici kitlelerine ulaşabilmeleri için yeni yollar sağlamıştır. Öte yandan, haberin dijitalleşmesi, geleneksele haber tanımlarına bir meydan okuma olarak nitelendirilmektedir (Tandoc, Lim ve Ling, 2018, s. 139). Gazeteci olmayan bireylerin, haberin de dâhil olduğı gazetecilik çıktılarını üretmek için gazetecilik faaliyetlerine girişmesi sonucu “vatandaş gazeteciliğı” kavramı ortaya çıkmıştır. Vatandaş gazeteciliğine yönelik örnekler yaygınlaştıkça, bu yeni durum, gazeteci ile haber arasındaki bağlantıyı zorlamaya başlamıştır (Robinson ve DeShano, 2011). Bir başka deyişle, vatandaş gazeteciliğı örneklerinin en yoğun olarak gözlemlendiğı mecralar arasında yer alan sosyal medya, yalnızca haber dağıtımını değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda haberin nasıl görünmesi gerektiğine dair geleneksele inançlara da meydan okumuştur. Örneğin, bugün, sınırlı sayıda karaktere sığdırılan bir tweet, özellikle de otorite kurum ya da kişilerden geliyorsa, haber olarak kabul edilmektedir.

Bu noktada, sosyal medyanın yalnızca haber kavramını değiştirmekle kalmayıp, bilgi kaynakları ile ilgili algıyı da bulanıklaştırdığını söylemek mümkündür (Tandoc, Lim ve Ling, 2018, s. 139). Örneğin, bir haber kurumu geleneksele olarak basılan gazete veya

gazetenin web sayfası aracılığıyla haber içeren bir makale yayımlayabilir, ancak bu makale, hedef kitleye, başka bir haber sitesi, bir Facebook hesabı veya farklı sosyal ağlarda “paylaşılan” gönderiler yoluyla farklı kanallardan ulaşabilir. Orijinali geleneksel bir haber kurumu tarafından yayımlanmış olan makaleye, birey bir blog gönderisi ile ulaşırsa, söz konusu blog ya da yazarını kendisine haberin orijinal kaynağından daha yakın hissedecektir. Bu durum, haberin aktarılma kanalları ile ilgili geleneksel tanımları da değişime zorlamaktadır (Kang, Bae, Zhang ve Sundar, 2011, s. 721).

Bu karmaşa içerisinde, sosyal medya kullanıcıları, birden çok kaynak tarafından paylaşılan ve “okuyucuya çeşitli yakınlık düzeylerindeki katmanlar kümesi” olarak algılanabilen çok sayıda bilgi arasında gezinmek zorundadırlar (Kang, Bae, Zhang ve Sundar, 2011, s. 721). Sosyal olarak yakın kaynaklardan bilgi almak, sosyal ağlarda paylaşılan bilgilerin doğruluğunu meşrulaştırmaya yardımcı olabilmektedir. Öte yandan kullanıcılar, paylaştıkları bilgileri nadiren doğrulama eğiliminde olmaktadır. İnternet büyük miktarda heterojen bilgi sağladığı için, insanlar İnternet’i zorlayıcı olarak da algılayabilmektedirler. İlgili bilgiyi seçmek ve değerlendirmek, kaynak ve içerik çeşitliliği arttıkça daha da zorlaşmaktadır (Schmitt, Debbelt ve Schneider, 2017, s. 1).

2.2. BİLGİ KİRLİLİĞİ VE BİLGİ BOZUKLUKLARI

Jakob Nielsen (2003), 2003 yılında, alakasız, gereksiz, istenmeyen ve düşük değerli bilgileri tanımlamanın bir yolu olarak “bilgi kirliliği” (information pollution) kavramını gündeme getirmiştir. İnternet kullanıcılarının birer içerik üreticisine, yayıncıya, hatta gazeteciye dönüştüğü günümüz bilgi ekosisteminde ise, bilgi kirliliğini yaratan unsurları ifade etmek için, “yanlış bilgi” (false information), “dezenformasyon” (disinformation), “sahte haber” (fake news) gibi farklı kavramların kullanılabildiği görülmektedir (Christopoulou, 2018).

Yanlış bilginin, son yıllarda görüşleri, tercihleri, kararları yönlendirmede önemli bir araç olarak kullanılması “hakikat sonrası” (post-truth) kavramını gündeme getirmiştir. Hakikat sonrası, “kamuoyunu şekillendirmede kişisel duygu ve düşüncelerin nesnel gerçeklerden daha etkili olduğu durum” olarak tanımlanmaktadır (Word of the year, 2016). Bu kavram, 2016 yılında Oxford Sözlüğü tarafından “yılın sözcüğü” olarak seçilmiş ve bunun gerekçesi, Birleşik Krallıktaki Brexit olarak bilinen AB referandumu ve ABD başkanlık seçimleri sürecinde sözlükte bu kavram ile ilgili yapılan aramaların artış göstermesi olarak açıklanmış, bu durum, hakikat sonrası politika (post-truth politics) ile de ilişkilendirilmiştir (Word of the year, 2016).

Hakikat sonrası kavramının ilk kez 1992 yılında yazar Steve Tesich tarafından The Nation dergisinde yayımlanan “Bir yalanlar yönetimi” (A government of lies) başlıklı yazıda kullanıldığı bilinmektedir. Tesich (1992) bu yazıda, Bush yönetimi örneğini vererek, siyasi liderlerin gerçeğin ortaya çıkmasından artık çekinmediğine dikkat çekmektedir. Bunun nedeni olarak da liderlerin, ortaya çıkan gerçeklerin halk üzerinde çok az etki yaratacağını biliyor olmaları gösterilmektedir (Tesich, 1992). Bir diğer deyişle, halk gerçeği zaten bilmek istemediği için ortaya çıkan gerçekler onların dikkatini çekmeyecektir. Buradan hareketle, hakikat sonrası kavramının hem yılın kelimesi olarak seçilişinin hem de ilk kullanımının tetikleyicisinin siyasi yalanlar olduğu söylenebilir.

Söz konusu kavramı 2004 yılında yayımladığı kitapla irdeleyen bir diğer isim ise Ralph Keyes’tir. Keyes (2017, s. 22) kitabında, yalancıların her zaman var olduğunu, yalanların ise tereddütle, kaygıyla, suçlulukla, mahcubiyetle söylendiğini ifade etmektedir. Buna karşılık Keyes günümüzde, kişisel duygu ve düşüncelerin ön plana çıktığı çevrimiçi ağlar sayesinde, suçluluk hissetmeden gerçeği örtbas etmek için gerekçeler bulunmasının kolaylaştığını ve bunu “hakikat sonrası” olarak ifade ettiğini belirtmiştir. Keyes’e (2017, s. 22) göre hakikat sonrası, yalancı olduğumuzu düşünmeden gerçeği gizlememizi sağlamaktadır.

Alpay (2017, s. 29), tıpkı Tesich’in (1992) de vurguladığı gibi, kendi önyargıları, görüşleri ve kanaatleri ile örtüştüğü sürece, insanlar tarafından yalanın yalan olduğu bilinse bile gerçekmiş gibi kabul edilmesini hakikat sonrası dönemin getirdiği yenilik olarak ifade etmektedir. Keyes (2017, s. 199) ise hakikat sonrasının öğretisini şu şekilde açıklamaktadır: Verileri ihtiyaç ya da hedeflere göre yönlendirme ve olgu yaratma, bizi olması gereken tek bir doğrudan kopararak verilere değil, anlatıma dayalı gerçeklerin dünyasına taşıyabilmektedir. Bu şekilde süslenen bilgiler insanlar tarafından daha inanılır veya hakikatin kendisinden daha doğru olarak algılanabilir.

Hakikat sonrası olarak tanımlanan günümüz bilgi ekosisteminde yanlış bilginin insanları yönlendirme ve yönetmede sıklıkla başvuru türlerinden birisi de sahte haberlerdir. Haberin doğruluğu, gerçekliği, tarafsızlığı, içeriği ile ilgili yapılan kasıtlı veya kasıtsız değişiklikler / oynamalar haberin doğasını etkileyebilmekte ve bu durum, sahte haber sorununu gündeme getirmektedir. Özellikle 2016 yılından sonra sahte haber kavramının kullanımının popüler hale gelmiş (Christopoulou, 2018, s. 6) ve bu kavramın tartışmaların merkezine yerleşmiş olması, yine bu yıldan itibaren dikkatleri çeken hakikat sonrası (post-truth) kavramı ile ilişkilendirilebilir.

Sahte haber kavramını 2017 yılında “yılın sözcüğü” seçen Collins Sözlüğünde bu kavram, “haber raporu görünümünde yayılmış, yanlış ve genellikle sansasyonel bilgiler” biçiminde tanımlanmaktadır (Quin, 2017). Bir başka deyişle sahte haber, kasıtlı ve doğrulanabilir bir şekilde yanlış olan ve okuyucuları yanlış yönlendirme potansiyeline sahip haberler olarak ifade edilebilir. Bu kavramın farklı gazetelerin başlığında yer aldığı, akademik araştırmalara ve bilimsel söylemlere konu olduğu, sosyal medyada sayısız etiket (hashtag) temeli, günlük konuşmaların bir parçası ve politik yelpazenin her iki ucunda da kullanılabilen bir malzeme haline geldiği bilinmektedir (Caplan, Hanson ve Donovan, 2018, s. 6; Tandoc, Lim ve Ling, 2018, s. 140). Bu nedenle kavramın içeriğini doğru şekilde anlayabilmek büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla, kavramın içeriğinin tam olarak neyi kapsayıp neyi kapsamadığı ile ilgili çeşitli tartışmalar ve araştırmalar yapılmakta ve farklı sahte haber türlerine ilişkin tanımlamalar ortaya konmaktadır (Allcott ve Gentzkow, 2017; Caplan, Hanson ve Donovan, 2018; Dentith, 2017; Ireton ve Posetti, 2018; Jack, 2017; Rochlin, 2017; Tandoc, Lim ve Ling, 2018; Verstraete, Bambauer ve Bambauer, 2017; Zimdars, 2016).

Son dönemde ise, “sahte haber” kavramının kullanımından vazgeçilmesi üzerine tartışmalar başlamıştır (The Digital, Culture, 2018, s. 8; Christopoulou, 2018, s. 5-6; Wardle ve Derakhshan, 2017, s. 5). Bunun arkasında yatan temel neden, bu kavramın son birkaç yıldır politik kutuplaşma ve siyasi polemikler yüzünden tüm dünyada anlamını yitirmeye başlamasıdır. Kavramın giderek bir durumu tanımlamaktan ziyade, rastgele ortaya atılan ve birilerini karalamak için kullanılan bir etikete dönüşmeye başladığı vurgulanmaktadır (Sabancı, 2018). Örneğin, Avrupa Konseyince yayımlanan raporda yazarlar, “sahte haber” terimini kullanmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da sahte haber teriminin bilgi kirliliğinin karmaşık doğasını tanımlamada yetersiz kalması ve bu terimin politikacılar tarafından hoşla gitmeyen, kendi görüşlerine ters buldukları haber organizasyonlarını tanımlamak için kullanılmaya başlanması gösterilmektedir (Wardle ve Derakhshan, 2017, s. 5). Raporda yazarlar, “bilgi bozukluğu” adını verdikleri yapıyı incelemek için üç farklı bilgi türü üzerinde durmuş (Wardle ve Derakhshan, 2017, s. 5, 20) ve bu türler arasındaki farkları zarar ve yanlışlığın boyutlarını kullanarak tarif etmişlerdir. Buna göre, üç farklı bilgi türünden ilki, zarar verme amacı taşımadan oluşturulan / paylaşılan yanlış bilgi anlamına gelen “misinformation”, ikincisi ise yanlış bilgilerin zarar vermek amacıyla bilerek oluşturulması / paylaşılması anlamına gelen ve Türkçede de dezenformasyon olarak kullanılan “disinformation”dır. Dezenformasyon bir kişiye, sosyal gruba, organizasyona

veya ülkeye zarar vermek için kasıtlı olarak yanlış olarak oluşturulan bilgilerdir.     nc  tür ise, “mal-information” olarak anılmakta, genellikle gizli kalması gereken ve gerçeğe dayanan bilgileri kamusal alana taşıyarak, kişilere, kuruluşlara veya ülkelere zarar vermek amacıyla kullanılan bilgiler olarak tanımlanmaktadır.

Yanlış bilgiye yönelik literatürdeki farklı kullanımların irdelendiği bir çalışmada (Christopoulou, 2018) ise, yanlış bilgi ekosisteminin incelenmesi amacıyla sistematik bir literatür değerlendirmesi yapılmış, mevcut yanlış bilgi türleri, tanımları ve taksonomileri teorik bir perspektiften değerlendirilerek dezenformasyonun türleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, tıklama tuza ı (clickbait), komplo teorisi (conspiracy theory), uydurma (fabrication), yanıltıcı bağlantı (misleading connection), aldatmaca (hoax), aşırı partizan (hyperpartisan), sahtek r (imposter), dedikodu (rumors), sahte yorum (fake reviews), sözdebilim (pseudo-science) ve trolleme (trolling) olmak üzere 11 yanlış bilgi türü tanımlanmıştır (Christopoulou, 2018, s. 63). Konuyla ilgili çalışmalarda sıklıkla tercih edilen “sahte haber” kavramının da eleştirildi i araştırmada, “sahte” ifadesinin, bu nitelendirmeyi karşılamayacak içeriğe sahip haberler için de kullanıldığı ifade edilmiş ve çalışma boyunca “sahte haber” yerine “yanlış bilgi” kavramının kullanımının tercih edildiği açıklanmıştır (Christopoulou, 2018, s. 5-6).

Yukarıdaki bilgiler işı ında, literatürde yanlış bilgiyi irdelemek amacıyla zaman zaman farklı kavramların kullanımı tercih edilse de özellikle kamuoyu şekillendirme amacı söz konusu olduğunda yayılan yanlış bilginin sıklıkla “sahte haber” ifadesiyle tanımlanabildi i anlaşılmaktadır. Bu noktada, sahte haberin ortaya çıkışı ve tarihsel süreçte nasıl şekillendi inin değerlendirilmesi ile, özellikle hakikat sonrası kavramının doğasının daha iyi anlaşılması mümkün olacaktır.

2.2.1. Sahte Haberin Ortaya  ıkışı

Günümüzde, politik arenada ( zellikle tarafsız basını itibarsızlaştırmak için) sıkça başvurulan bir söylem olarak hafızalara kazınan sahte haberler oldukça eskilere dayanan bir geçmişe sahiptir (Farhall, Carson, Wright, Gibbons ve Lukamto, 2019). Arkeolojik kazılardan yola çıkan kimi çalışmaların, özellikle propaganda amaçlı sahte haberlerin Mısır’ın ünlü firavunu Ramses’e kadar uzanma olasılığını ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Addelman, 2018; Nielsen, 2017; Thibault, 2018). Öte yandan, Harvard  niversitesinden emekli tarih i Robert Darnton ise sahte haber örneklerinin altıncı yüzyıla kadar uzandığını ve belirtilen yüzyılda yaşamış Bizanslı tarih i

Prokopius'un imparatorun saygınlığını lekelemek için ürettiği "anekdot" olarak bilinen şüpheli bilgilerin sahte haber örneklerinden biri olduğunu belirtmektedir (Darnton, 2017). Sahte haberler, aynı zamanda, Johannes Gutenberg'in 1439'da matbaayı icat etmesinin ardından geniş çapta yayılmaya başlamıştır. O dönemde, gazetecilik etiği ya da nesnellik kavramlarının olmayışı nedeniyle haber doğrulamak oldukça zor olmakta, siyasi ve dini otoriteler tarafından yapılan resmi yayınlar, denizcilerden ve tüccarlardan oluşan görgü tanıklıkları haber kaynağı olarak kullanılmaktaydı. Ancak 17. yüzyıla gelindiğinde, tarihçilerin, kaynaklarını doğrulanabilir dipnotlar olarak yayımlayarak haberlerin doğrulanmasında rol oynamaya başladıkları rapor edilmektedir (Soll, 2016).

Tarihteki sahte haber örneklerinden bir diğeri de 1522'deki papalık seçimlerinde karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde, Pietro Aretino'nun seçimi manipüle etme temel amacıyla adaylar hakkında olumsuz içerikli soneler yazarak Roma'daki Navona Meydanında halka duyurduğu belirtilmektedir (Darnton, 2017). Pasquinade (taşlama), daha sonra halka mal olmuş kişiler hakkında üretilen, çoğunlukla sahte ve ahlaksız olan haberler için kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Bu taşlamalar, 17. yüzyılda "asılsız haber" (canard) olarak tanımlanan daha popüler bir türe dönüşmüştür. Bu asılsız haberlerin, broşürler ya da gravür tasarımları aracılığıyla yayılması sağlanırken, iki yüzyıl boyunca sahte haberin Paris sokaklarında gezinmesine neden olunmuştur. Bu haberlerin Fransız Devrimi esnasında propaganda amacıyla kullanılmış olduğu, etkisi ölçülemese de kraliçeye karşı nefreti beslediği ve bu sürecin kraliçenin 1793'te idamıyla son bulduğu belirtilmektedir (Darnton, 2017). Özellikle gazetelerin geniş halk kitlelerine ulaşmasıyla, 18. yüzyıl Londra'sında üretilen haberler, tamamen sahte, yarı sahte, ya da içerik olarak gerçeğe aykırı olmasa da gerçeği tamamen yansıtmayacak şekilde kaleme alınabilmekteydi. 1788'de Londra'da, hikâyeleri yalnızca bir paragraftan oluşan gazetelerin varlığından söz edilmektedir. Kafelerde konuşulan dedikodulardan birini seçerek, bir kâğıda birkaç cümle karalayan paragraf yazıcılar (paragraph men) aracılığı ile hazırlanan metinler, bu gazeteler tarafından uygun bulunan bir sayfaya köşe yazısı gibi yerleştiriliyordu. Bu içeriklerin bazıları halkı manipüle ederek fikirlerini değiştirmek amacıyla yazılmakta olup paragraf yazıcıların bazıları bu işten para da almaktaydı. Buna benzer şekilde, 1789'da Fransa'da, gelişmeleri bir parça kâğıda yazarak bunları gittikleri kafelere, oturdukları banklara bırakan haber yazarlarının (nouvellisteler) yaptığı bu tip manipülatif bilgi yayma amaçlı hareketlerin de siyasi ortamların değişmesi, örneğin, bir bakanlığın düşmesi gibi bazı siyasi etkiler yarattığı ifade edilmektedir (Darnton, 2017). Bunların yanı sıra, doğal felaketlerin (örneğin, 1755'teki Lizbon Depremi), günahkârların cezalandırılması için meydana geldiği

iddiasıyla ortaya atılan sahte haberlerin, özellikle 18. yüzyıldan itibaren yaygınlaşmaya başladığı bilinmektedir (Soll, 2016).

19. yüzyılda ise “Yahudi kan iksiri” (Jewish blood libel), Amerikan ırksal duyguları ve korkuları gibi konulara yönelik sahte haberler ortaya atılmasının yanı sıra, köle isyanları veya köleler tarafından işlenen suçlara yönelik sahte haberlerin Afrikalı-Amerikalılara karşı şiddet sergilenmesine neden olduğu ifade edilmektedir (Soll, 2016). Yine 19. yüzyıl başlarında modern gazetelerin sahneye çıkmasıyla birlikte gazete tirajlarının artması için (özellikle uydurma içerikli) sahte haberlerin yayımlandığı ve bunlar içerisinde gazetecilik tarihinde kayıtlara geçen ilk sahte haberin 1835’te New York Sun gazetesinde yayımlanan “Büyük Ay Aldatmacası” (The Great Moon Hoax) başlıklı haber olduğu belirtilmektedir (İrvan, 2018; Soll, 2016). Ünlü yazar Edgar Allan Poe’nun da o dönemde uydurma hikâye ve haberler yazdığı bilinmektedir (Love, 2007; The Great Balloon Hoax, t.y.). 1890’larda Joseph Pulitzer’in New York World ve William Randolph Hearst’ün New York Journal gazetelerinde tiraj kaygısıyla yayımladıkları abartılı sahte haberler ile İspanya-Amerikan Savaşı’nı körükledikleri belirtilmektedir (İrvan, 2018; Soll, 2016; Tunçdemir, 2015). Bu şekilde, sansasyonel gazeteciliğin ilk adımları atılmıştır (A timeline of, t.y.). Tüm bunlar sahte haber kavramının tarihteki varlığını net bir biçimde ortaya koymakla birlikte, sansasyonel, sığ, demagojik, gerçeklerden kopuk, masa başında kurgulanan haberlerle dolu gazetecilik anlamına gelen sarı gazetecilik (yellow journalism) (Tunçdemir, 2015) kavramının da tartışılmasına neden olmuştur. Bu sorunlar ışığında 19. yüzyıl başı, halkın daha güvenilir ve objektif haber kaynağı arayışlarının gündeme geldiği oldukça önemli bir dönem olmuştur.

Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarında gazeteler, halkın moralini yüksek tutmak ve düşmana olan nefreti artırmak için propaganda amaçlı yalan haberler yayımlamışlardır (İrvan, 2018). Özellikle İkinci Dünya Savaşı ile birlikte farklı ülkelerin yanı sıra Hitler’in uyguladığı propaganda yöntemleri o döneme damga vurmuştur (Macdonald, 2016; Soll, 2016). Bunların yanı sıra farklı siyasi olaylar (1990 yılındaki Körfez Krizi, 2003 yılında ABD’nin Irak’ı işgali gibi) esnasında da propaganda içerikli sahte haberlerin gündeme geldiği belirtilmektedir (İrvan, 2018).

Daha yakın sayılabilecek tarihe bakıldığında ise, özellikle kullanıcı üretimi içeriği devreye sokan Web 2.0 ile kullanıcıların kendi içeriklerini üretebilmeleri ve bunları rahatlıkla farklı platformlar aracılığıyla başka kullanıcılarla paylaşabilmeleri mümkün hale gelmiştir. Bu da yaşamakta olduğumuz dönemi, sahte haberlerin yayılma hızı ve

etkisinin büyüklüğü gibi özellikleri nedeniyle tarihteki örneklerinden ayırmaktadır (A Brief History of, t.y.). Bahsi geçen özelliklerin katkısıyla, özellikle siyasi arenada, siyasilerin kendi üstünlüklerini ortaya koyma çabaları, rakipleri aleyhinde içerikler üretmeleri ve bunları yaymaları, geniş kitleleri yönlendirmeleri daha kolay hale gelmiştir. Örneğin, 2016'daki ABD başkanlık seçimi sürecinde Trump'ın ve destekçilerinin diğer aday Hillary Clinton aleyhine, onu karalamaya yönelik sahte haberler yaymaları, özellikle Facebook'un Hillary Clinton'ın aleyhine, Trump'ın ise lehine olan içerik ve haberleri ön plana çıkardığı iddiası o dönem en çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Hatta bu propagandanın Trump'ın seçilmesinde etkili olduğu da gündeme getirilmiştir (Parkinson, 2016; Payton, 2016). Trump'ın seçiminde etkili olduğu tartışılan ve Cambridge Analytica skandalı olarak tarihe geçen olayda ise Facebook'un bir uygulama aracılığıyla topladığı yaklaşık 87 milyon kullanıcının verilerini usulsüz şekilde siyasi danışmanlık firması Cambridge Analytica'ya aktardığı ortaya çıkmıştır (Facebook skandalı, 2018; Facebook verilerini, 2018; Kanter, 2018). Bu verilerin, seçimleri Trump lehine etkilemek için kullanıldığı bilinmektedir (Kelion, 2018). Örneklerden de anlaşılabilirceği gibi sahte haberlerin siyasi alanda, tıpkı geçmişte olduğu gibi, daha çok propaganda, reklam ve manipülasyon amaçlı kullanıldığı görülmektedir.

Günümüzde insanların kendi duygu ve düşünce odaklı doğrularını ortaya koyma çabaları sonucu hakikat sonrası (post-truth) kavramıyla birlikte tekrar sahneye çıktığı görülen sahte haber, hızlı yayılma özelliği ile pek çok insanı tuzağına düşürebilmektedir. Bu noktada, insanların sahte haber tuzağına nasıl düştükleri ile buna inanma motivasyonlarının arka planında yer alan bilişsel yanlılıkların da irdelenmesi gerekmektedir.

2.3. BİLİŞSEL YANLILIKLAR

İnsanların sahte haberlere inanma ya da sahte haber paylaşma motivasyonlarını etkileyen birtakım bilişsel yanlılıklar (cognitive biases) bulunmaktadır. Bu başlık altında, sahte habere inanma motivasyonunda etkili olabileceği değerlendirilen doğrulama yanlılığı (confirmation bias), geri tepme etkisi (the backfire effect), negatiflik etkisi (negativity bias), Bandwagon etkisi (Bandwagon effect) olarak tanımlanan yanlılıklar açıklanacaktır.

İnsanları yanlış bilgiye yönlendiren unsurlardan biri de onları fazla bilgiye maruz bırakmak, yani bilgi yüklemesi yapmaktır. Connecticut Üniversitesi profesörü Michael

Lynch, insanların daha fazla bilgiye eriştikçe kafalarının karıştığını ve bilginin niteliğine (iyi ya da kötü oluşuna) bakmaksızın kendi bildiklerinin doğru olduğuna güvenlerinin arttığını savunmaktadır. Lynch'e göre, çok miktarda bilgiye erişilmesi, insanları algısal tuzaklara düşürebilmekte ve bu bilgiler doğru olmasa bile insanlara kendi bildiklerinden daha fazlasını bildiklerini düşündürmektedir (Belluz, 2016). Oysa insanların dikkate almaları gereken şey, erişilen bilginin miktarından ziyade niteliği olmalıdır. Örneğin, insanlar eriştikleri fazla miktarda bilgi içerisinde kendi var olan inançlarını, düşüncelerini destekleyen bilgileri seçme eğilimi gösterebilirler, bir diğer deyişle doğrulama yanlılığına yatkınlık gösterebilirler.

Doğrulama yanlılığı, genellikle inanmak istenilenleri doğrulayan bilgileri fark etme ya da araştırma ve inancına ya da tercihlerine aykırı bilgileri reddetme veya bunları görmezden gelme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Nickerson, 2016). Son yıllardaki teknolojik gelişmeler ve büyük veri analizi ile elde edilen sonuçlar, önemli içgörüler sunuyor olmaları açısından oldukça değerlidir. Özellikle gerçekleri açığa çıkarma konusunda da ayrı bir öneme sahiptirler. Ancak, söz konusu olan, insanların fikirlerini ya da inançlarını değiştirmek olduğunda veriye dayalı bilgilerin, gerçeklerin pek işe yaramadığı ya da oldukça sınırlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Sharot, 2018, s. 14-15). Çünkü insanların var olan bir hipotezi veya inancı gerçek anlamda destekleyen bilgileri aramak yerine, genellikle bu hipotezi veya inancı belirli bir şekilde (örneğin, kendi görüş ve inançlarını) destekleyecek bilgileri arama eğiliminde oldukları görülmektedir. Öte yandan, insanların bir inancı ya da fikri oldukça güçlü biçimde benimsemeleri ve o inanca ya da fikre oldukça fazla güvenmeleri, doğrulama yanlılığına kapılma ihtimallerini artırmaktadır. Hatta insanlar, kendi inançlarının dayandığı bilginin kurgusal olduğunu öğrendikten sonra bile bazen aynı inancı savunmada ya da ona inanmaya devam etmekte ısrarcı olabilmektedirler. Aslında bu noktada da yine, inancı oluşturduktan sonra, onu doğrulamak için bağımsız verilerin aranması ve bulunması yoluna gidilmektedir (Nickerson, 1998, s. 189).

İnsanların var olan bilgileri ya da inançları ile çelişen bilgileri kabul etmeleri, mevcut inançlarını pekiştiren bilgileri kabul etmelerinden daha az olasıdır. Ancak, duymak istemedikleri bir bilgiyle karşılaşan kişiler, görüşlerine (ideolojik vb.) yönelik meydan okumalara karşı koyamayabilir ve bunun yerine, orijinal görüşlerini daha güçlü bir şekilde desteklemeye yönelebilirler. Bilişsel bir diğer yanlılık olan bu etkiye ise geri tepme etkisi adı verilmektedir (Nyhan ve Reifler, 2010, s. 307; Sippitt, 2019, s. 4-5). Siyasi konulardaki yanlış veya doğrulanmamış inançların düzeltilebilir olup olmadığını

göstermeyi hedefleyen bir çalışmada (Nyhan ve Reifler, 2010); deneklerin, bir politikacının aktardığı yanlış bir iddia veya yanlış bir iddia ile düzeltmesini içeren sahte haber makalelerini okuduğu dört deney yapılmıştır. Yanlış iddia ile ilgili düzeltmelerin kişiler üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu değerlendirmeye odaklanan deney sonuçları, inançla çelişen olguların, özellikle ideolojik olarak temellenmiş inançları daha da güçlendirebileceğini göstermiştir. Sahte haber içeriklerindeki tartışmalı siyasi meselelerle ilgili düzeltmelere verilen yanıtların, ideolojiye göre belirli şekilde değiştiği görülmüştür. Bununla birlikte, haber raporlarındaki düzeltici bilgiler yanlış algılamayı azaltmada başarısız olmakta, daha da kötüsü, bazı durumlarda ideolojik alt gruplar arasındaki yanlış algıları güçlendirmektedir (Nyhan ve Reifler, 2010, s. 323).

Michigan Üniversitesinin desteğiyle gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında da (University of Michigan, 2006) insanların sistematik olarak yanlış bilgileri doğruymuş gibi algılaması, risk algıları ve davranışsal niyetleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar, grip aşısı hakkında “gerçekler ve yanlış bilgiler” ya da “sadece gerçekler” versiyonu yayımlanmış bir CDC (Centers for Disease Control and Prevention - ABD Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri) broşürünü okumuşlardır. Aynı bir kontrol grubuna ise herhangi bir broşür gösterilmemiştir. Broşür, bir grup katılımcıya hemen, diğer gruptaki katılımcılara ise otuz dakikalık bir gecikmenin ardından okutulmuştur. Otuz dakikalık bir gecikmeden sonra, “gerçekler ve yanlış bilgiler” broşürünü okuyan katılımcılar, sistematik olarak yanlış bilgileri gerçekmiş gibi algılamışlardır. Bu gruptaki katılımcılar ayrıca, aynı broşürü hemen okuyanlara ve “sadece gerçekler” broşürünü okuyan tüm katılımcılara kıyasla aşılama niyetlerinin düşük olduğunu bildirmiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, halkı bilgilendirme kampanyalarının doğru olan bilgiyi vurgulaması gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Aksi halde yanlış bilginin uyarı amacıyla bile tekrarlanması, yanlış bilgiye olan inancın artmasına neden olabilmektedir (University of Michigan, 2006).

Yalan iddiaları, bilgileri ve mitleri çürütmenin zorlu bir süreç olduğu görülmektedir. Büyük bir özen gösterilmediği sürece, yanlış bilgilendirmeyi ortadan kaldırmak için atılan herhangi bir adım, birisinin düzeltmeye çalıştığı yanlış bilgileri veya mitleri istemeden pekiştirebilmektedir. Bu geri tepme etkilerinden kaçınmak için üç ana noktaya dikkat etmek gerektiğinin altı çizilmektedir (Cook ve Lewandowsky, 2011, s. 1). İlk olarak, yanlışlığın daha aşına hale gelmesini önlemek için, yanlış olan iddiayı

çürütme (reddetme) işleminin yanlış bilgi veya mit yerine temel gerçeklere odaklanması gerekmektedir. İkincisi, gelen bilginin yanlış olduğunu okuyucuya bildirmek için öncelikli olarak yanlış bilgiye veya mite ilişkin belirgin bir uyarıda bulunulmalıdır. Son olarak, reddetme, orijinal yanlış bilgiyi oluşturan unsurları aydınlatan alternatif bir açıklama içermelidir (Cook ve Lewandowsky, 2011, s. 1).

Öte yandan, bazı çalışmalar geri tepme etkisinin belirtildiği kadar etkili olmadığını da savunmaktadır. Full Fact bünyesinde hazırlanan raporda (Sippitt, 2019), çoğunlukla ABD’de, sözde geri tepme etkilerini inceleyen yedi büyük deneysel çalışma ele alınmıştır. Bu çalışmalardan ikisi (Nyhan ve Reifler, 2010; Nyhan, Reifler ve Ubel, 2013), belirli durumlarda bir geri tepme etkisi olduğuna dair bazı kanıtlar bulmuş ve genel olarak iddiaları çürütmenin insanların belirli iddialara olan inançlarını daha keskin hale getirebileceğini ortaya koymuştur. Ancak, hazırlanan rapor kapsamında değerlendirilen diğer beş araştırmadan hiçbirisi (Aird, Ecker, Swire, Berinsky ve Lewandowsky, 2018; Nyhan, Porter, Reifler ve Wood, 2019; Nyhan ve Reifler, 2016; Swire, Berinsky, Lewandowsky ve Ecker, 2017; Wood ve Porter, 2017) geri tepme etkisine dair herhangi bir kanıt bulamamıştır. Özellikle çekişmeli konularda ya da iddianın belirsiz olduğu yerlerde geri tepme etkisine rastlanıldığı belirlenmiştir. Rapor, doğruluk kontrolünün vatandaşları bilgilendirmeye yardımcı olduğunu ve geri tepme etkilerinin çok nadir olduğunu öne sürmektedir (Sippitt, 2019, s. 4).

Geri tepme etkisi ile ilgili elde edilen kanıtların pek çoğunun genellikle ABD’deki laboratuvar ve araştırma deneylerinden gelmekte olduğu bilinmekle birlikte, Sippitt’in (2019, s. 5) de ifade ettiği gibi insanların yanlış iddialara halen neden inanmaya devam ettiğini, doğruluk kontrolünün ne kadar etkili olabileceğini ve bunun çözümüne yönelik neler yapılabileceğini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu açıktır.

İnsanların sahte haberlere inanma eğilimleri konusunda, doğrulama yanlılığı, geri tepme etkisi gibi farklı bilişsel önyargılarının yanı sıra insanların bilgileri anlamlandırma biçimleri (olumlu, olumsuz ya da nötr), analitik düşünebilme düzeyleri gibi özellikler de etkili olabilmektedir.

Daniel Kahneman, hem insanların hem de hayvanların beyinlerinde kötü habere öncelik vermeye odaklı bir mekanizma bulunduğunu belirtmektedir. Buna göre, savaş, suç gibi kötü şeyler ifade eden sözcükler barış, sevgi gibi mutluluk ifade eden sözcüklerden daha çok dikkat çekmektedir (Kahneman, 2011, s. 348). Benzer şekilde, para kaybetmek, arkadaşları tarafından terk edilmek ve eleştirilmek gibi olumsuz

olarak kabul edilen olaylar, bireyler üzerinde, para kazanmak, arkadaş edinmek ve övgü almak gibi olumlu olarak kabul edilen olaylardan daha etkilidir (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer ve Vohs, 2001, s. 323). Bunun yanı sıra, dramatik olaylar ve ünlüler ile ilgili konular da genellikle insanların ilgisini daha çok çekmektedir (Kahneman, 2011, s. 14). Dolayısıyla, insanların kötü olayları, haberleri, kişileri, deneyimleri, geri bildirimleri kısacası kötü olan şeyleri algılama ve hatırlama yeteneklerinin, iyi olan şeyleri algılama ve hatırlama yeteneklerinden daha üstün olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte, birçok farklı alanda gözlemlenebilir bir etki olarak, negatif örnekler nispeten olumlu olanlardan daha etkili olma eğilimindedir (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer ve Vohs, 2001, s. 323; Ito, Larsen, Smith ve Cacioppo, 1998, s. 887). Bu, olumsuzluk önyargısı (negativity bias) olarak adlandırılmıştır. Bu terim, olumsuz olaylar veya uyaranların, insanların bilişsel yapıları ve davranışları üzerinde olumlu örneklerden daha fazla etkiye sahip olma eğilimini ifade etmektedir (Peeters ve Czapinski, 1990, s. 33; Rozin ve Royzman, 2001, s. 297). Örneğin, çoğu zaman insanların olumsuz bilgileri daha doğru kabul ettikleri gözlenmektedir (Hilbig, 2009, s. 983). Bu konuda yapılan bir çalışmada (Hilbig, 2009), bilginin değeri ve bilgiye yönelik algılanan geçerlilik söz konusu olduğunda, olumsuz bilginin daha doğru sayılacağı şeklinde bir ilişkilendirme yapılabileceği varsayılmıştır. Gerçekleştirilen üç deneyde, katılımcıların farklı istatistiksel ifadelerle ilgili doğruluk yargıları değerlendirilmiştir. Katılımcılara, aynı veriler pozitif ya da negatif olarak çerçevelenerek sunulmuş ve hangisinin doğru olduğunu düşündüklerini paylaşımları istenmiştir. Çalışma sonucunda sağlanan bilgiyi olumlu veya olumsuz şeklinde çerçevelemenin, bu bilgilerin gerçekte aynı olmasına rağmen bilginin doğruluğuna yönelik yargıları açıkça etkilediği gözlenmiştir (Hilbig, 2009, s. 985). Benzer biçimde, bir başka çalışmada ise algılanan mesaj değerinin (pozitif, negatif ve belirsiz) cinsiyete göre değişim gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, yayımlanan haberlere yönelik bilgi işleme sürecinin erkek ve kadın izleyiciler tarafından nasıl gerçekleştirildiği ve haberin mesaj değerinin cinsiyete göre nasıl bir değişim gösterdiği araştırılmıştır. Bunun sonucunda, kadınlar, negatif çerçeveli haberlerden kaçınmaya yönelik bir tepki verirken, pozitif olarak çerçevelendirilmiş haberleri ise daha harekete geçirici olarak değerlendirmişlerdir. Yani, pozitif çerçeveli mesajları olumsuz çerçeveli mesajlardan daha etkili olarak ele almışlardır. Özellikle olumsuzluk önyargısı ile ilişkili olarak, erkek izleyicilerin ise negatif olarak değerlendirilmiş mesajları daha inandırıcı buldukları görülmüştür. Bir başka deyişle, haberlere dair olumlu çerçeveleme kadınların, olumsuz çerçeveleme ise erkeklerin

daha fazla ilgisini çekmektedir. Bu durum, mesajların algılanması ile ilgili olarak cinsiyet değişkenine yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiğini de göstermektedir (Grabe ve Kamhawi, 2006, s. 346, 364).

Sahte haber söz konusu olduğunda karşılaştığımız bir diğer önyargı, bir haber ögesinin ne kadar popüler görüldüğü ile ilgilidir. “Bandwagon etkisi” adı verilen bu bilişsel önyargı, içeriğin kendisi yerine bir şeyin kaç kez paylaşıldığına veya beğenildiğine odaklanılmasına neden olmaktadır (“Why we fall”, t.y.). Ancak, bu beğeni ve paylaşımlar çoğu zaman içerikte ne söylediğine bakılmadan, içeriğin tamamı okunmadan yapılmaktadır. Öte yandan, paylaşım ve beğeni sayılarının algoritmalara bağlı çalışan botlar aracılığıyla kolaylıkla manipüle edilebileceği göz önünde bulundurulduğunda, içeriği okumadan sadece paylaşım ve beğeni sayısına odaklanarak karar vermenin, insanları neyin doğru ya da gerçek olduğu konusunda yanılgıya düşürebileceği açıktır.

Botlar, sahte haberlerin kısa sürede hızla yayılabilmesinde de kullanılan unsurlardan biridir. Twitter gibi platformlarda varlık gösteren ve gerçek insanlar gibi görünen ancak, doğrudan insan katılımı olmadan içerik gönderebilen veya diğer kullanıcılarla etkileşime girebilen otomatik sosyal medya hesapları olarak tanımlanan botlar, çoğu zaman herhangi bir yazılım kullanılmadan da göreceli olarak kolaylıkla görülebilmektedir (Nimmo, 2017; Pew Research Center, 2018, s. 3). Bot hesaplar farklı amaçlar için oluşturulabilmekle birlikte, hepsi her zaman kötü amaçlarla kullanılmamaktadır. Örneğin, Museum Bot (@museumbot), Metropolitan Sanat Müzesi’nden rastgele görüntüler yayımlamaktadır (Pew Research Center, 2018, s. 5). Ancak, kötü amaçlı oluşturulanlar özellikle bir arada çalıştıklarında ciddi tartışmaların gündeme gelmesine neden olabilmektedirler (Nimmo, 2017). Bu hesaplar, gerçek zamanlı olarak çeşitli konularla ilgili soruları yanıtlayarak veya haberler, olaylar hakkında otomatik güncellemeler sağlayarak sosyal medya ekosisteminde önemli bir rol oynayabilmektedirler. Aynı zamanda, sosyal medyadaki politik söylem algılarını değiştirmek, yanlış bilgi yaymak veya çevrimiçi değerlendirme sistemlerini (yorum yapma, puan verme, beğeni gibi) manipüle etmek için de kullanılabilmektedirler (Pew Research Center, 2018, s. 3). Bu tür manipülasyonlar neticesinde artan beğeni ve paylaşımlar insanlarda Bandwagon etkisine yol açabilmekte ve onların da bu manipülasyonun bir parçası haline gelmelerini kolaylaştırabilmektedir.

Algoritmalara bağlı olarak doğrulama yanlılığını kuvvetlendirebilecek bir diğer unsur ise filtre balonlarıdır (filter bubbles) (Ciampaglia ve Menczer, 2018). Sosyal medya

platformlarındaki, örneğin, Facebook'taki haber akışının (newsfeed) önemli bir kısmı kişilerin sosyal çevreleriyle benzer siyasi ve kültürel görüşleri paylaştıkları gönderilerden oluşmaktadır. Ayrıca birçok sosyal medya platformu, insanların haber değeri taşıyan veya ilginç buldukları makaleleri, yazıları, içerikleri paylaşmaları sayesinde dünyadaki olayları öğrenmeleri için de önemli bir kanal haline gelmiştir. Bunun yanı sıra kişiler, örneğin, favori bloglarını ve web sitelerini ziyaret ederek de bilgi alma ya da haber edinme ihtiyaçlarını karşılayabilmektedirler. Bu esnada yapılan aramalarda ya da ziyaret edilen sayfalarda, tarayıcıların ya da arama motorlarının kullandığı algoritmalar, kişilerin arama ve tıklamalarını filtreler yardımıyla kişiselleştirerek, yalnızca görmek istediklerini görme ihtimalini artırmaktadırlar (Nguyen, 2018a, s. 2; Nguyen, 2018b). Bu tür filtreler her zaman kötü amaçlarla kullanılmamakta, özellikle büyük bir bilgi evreni içerisinde insanların görece hızlı biçimde kendi bilgi ihtiyaçlarına en uygun olanlara erişmeleri açısından kolaylıklar sunmaktadırlar. Ancak, bu tür algoritmaların, doğru şekilde çalışmak için çeşitlilik ve genişliğe ihtiyaç duyduğu unutulmamalıdır. Aksi halde, kişilerin kendi görüşleriyle ve kendi arama örüntüleriyle sınırlandırılmış içeriklerle baş başa kalmalarına yol açabilmektedir. Bu da filtre balonunun gündeme gelmesi demektir. Filtre balonu Pariser (2011) tarafından, insanların çevrimiçi yaşamlarındaki kendilerine has, kişisel bilgi evrenleri olarak tanımlanmaktadır. Filtre balonunda ne olduğu, kişinin kim olduğuna ve ne yaptığına bağlı olmasına karşın filtre balonunda neyin yer alıp almayacağına kişinin kendisi karar verememektedir (Pariser, 2011). Platformların pek çoğu bu tür filtre balonlarına dair arka planda çalışan algoritmaya ilişkin şeffaf bir bilgi sunmamaktadır. Örneğin, Pariser, 2011 yılında yaptığı TED konuşmasında, Google'ın 57 farklı sinyale (kullanıcıların nerede olduğundan, hangi tür tarayıcı kullandığına kadar) bakarak kişiselleştirilmiş sonuçlar sunduğunu aktarmaktadır (Pariser, 2011). Günümüzde ise Google, listelenecek sonuçların kullanıcı ile olan ilgililik düzeyine karar verilirken 200'den fazla faktörün dikkate alındığını belirtmektedir ("Google Arama", 2019). Ancak, tam anlamıyla Google'ın başka ne tür bir algoritma kullandığı tamamen açıklanmamaktadır. Benzer biçimde Facebook'un da kendi içerisindeki haber akışında ne tür bir filtreleme uyguladığı tam olarak bilinmemektedir. Arama motorları, sosyal ağ platformları ve diğer büyük çevrimiçi araçların algoritmalarının filtre balonları aracılığıyla bireylerin erişebileceği bilgi çeşitliliğini azaltmasının ve bunu farklı amaçlarla kullanmasının demokrasi için de büyük bir tehdit oluşturabileceği belirtilmektedir (Bozdağ ve van den Hoven, 2015, s. 249). Kullanılan filtrelerin şeffaf olmayışı seçim özgürlüğünü sınırlamakta, kullanıcıların bilgi davranışları sonucunda

ortaya koydukları sayısız veri ile elde edilen içgörü sayesinde bireyler, tanımı şeffaf olmayan çeşitli kategorilerde sınıflanmaktadır. Öte yandan, vatandaşların, farklı seçenekler arasında değerlendirme yapabilmeleri, makul kararlar alabilmeleri için farklı görüş ve seçeneklerden haberdar olmaları gerekmektedir. Ancak, kendilerinin haberi olmadan, diğer içeriklerin ne olduğunu göremeden, erişilecek içeriklere kullanıcılar adına algoritmaların karar veriyor oluşu bunu engellemektedir.

Bireylerin, tercihler söz konusu olduğunda grup görüşleri ile paralel şekilde hareket etmesi, kararlarının çoğunlukla başkalarının (toplulukların) kararlarından etkilenmesi (Sundar ve Nass, 2001, s. 68; Sundar, Knobloch-Westerwick ve Hastall, 2007, s. 370, 376; Metzger ve Flanagin, 2011, s. 54) haberler hakkında yargıya varırken bunların ne derece paylaşıldığı ya da değerlendirildiğinden etkilenebileceklerini, bir başka deyişle, bu durumda bandwagon etkisinin söz konusu olabileceğini göstermektedir. Nitekim bir çalışmada, çevrimiçi haber tercihleri bağlamında bir değerlendirme yapılmış ve haber kullanıcılarının haber servisinin diğer kullanıcıları tarafından yoğunlukla tercih edilen hikayelerine bandwagon etkisiyle en yüksek puanları verdikleri görülmüştür (Sundar ve Nass, 2001, s. 68). Bu noktada, tercihleri algoritmalar aracılığı ile şekillenen bireylerin, içeriği bağımsız bir gözle değerlendirmek yerine kalabalıkların arkasından gitme eğilimi göstermenin yaratacağı tehlikeler konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiğinin altını çizmekte yarar vardır.

Bilişsel yanlılıkların toplumun kendisine bağlı olarak da ortaya çıkabildiği belirtilmektedir (Ciampaglia ve Menczer, 2018). Örneğin, sosyal çevreden edinilen bilgileri daha güvenilir kabul etme eğilimi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yankı fanuslarının oluşumuna katkı sağlayabilmektedir. İnsanlar genellikle kendisi ile aynı fikirde olan, kendisi gibi düşünen insanlarla bir aradaysa, karşıt görüş veya delillerle oldukça nadir olarak karşılaşmaktadır. Böylelikle, kişinin kendi inanç ya da tutumu sosyal uyum ile pekişmiş olmaktadır. Bu durum da kişilerin özümsemiş olduğu yanlış fikir, inanış veya tutumları değiştirmesini oldukça zorlaştırmakta hatta imkânsız hale getirmektedir (Sutherland, 2009, s. 44-45). İnsanların kendisi ile aynı fikirde olan, kendisi gibi düşünen insanlarla bir arada olduğu, sürekli benzer görüşlerin paylaşıldığı, konuşulduğu, tartışıldığı kısacası yankılandığı ortamlar yankı fanusu olarak adlandırılmaktadır. “Tarafların arasındaki mesafenin artması; uçlara, kutuplara gidilerek, aradaki uzaklığın büyümesi” olarak tanımlanan kutuplaşma kavramının ve bunun boyutlarının incelendiği bir çalışmada (Erdoğan ve Semerci, 2018, s. 7), Türkiye’deki kutuplaşmaya dair önemli sonuçlar ortaya konmuştur. Buna göre, Türkiye’de kutuplaşmanın birbiriyle ilişkili birden

fazla boyutu olduğu tespit edilmiştir. Siyasal kutuplaşmaya neden olan unsurlar incelendiğinde ise, çevresinde karşıt görüşlere sahip insanlarla karşılaşmayan, üstelik kendi düşüncesini de paylaşmayanların kendi yankı fanuslarında yaşadıkları görülmüştür. Diğerlerinin düşüncelerini görmeyen bireyler kendi görüşlerinin mutlak doğru olduğuna daha çok inanmakta, karşıt görüşlerle karşılaştığında ise bunları sapkınlık ya da yanlışlık olarak değerlendirebilmektedir. Bunun yanı sıra, kendi partisine yönelik aidiyet hissi kuvvetli olan, daha yüksek duygusal kutuplaşma skorlarına sahip olan ve kendi grubunu daha üstün görenlerin tartışmalara daha çok katıldığı görülmüştür. Ayrıca, çevresindekilerin kendisiyle aynı fikirde olduğunu düşünenler de tartışmalara daha çok katılmaktadır. Bu durum, kendi düşüncelerimizin ve sesimizin yankılandığı yankı fanuslarının varlığını ortaya koymaktadır (Erdoğan ve Semerci, 2018, s. 146-147).

Aktarılan örneklerden de anlaşılabilceği gibi bilişsel yanlılıklar farkında olursa da olunmasa da insanların kararlarını ve dolayısıyla yaşantılarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu etkiler içerisinde insanların sahte haberlere inanma motivasyonlarının tetiklenmesinin ve sahte haberin yayılmasının da var olduğu söylenebilir.

2.4. SAHTE HABERİN YAYILMASI

İnternet ve sosyal medya platformları bazıları için bir şakalaşma ve eğlenme ortamı, kimileri için kendi siyasi veya ticari kazancına yönelik dikkat çekme ortamı, bir başkası içinse, beğenileri ve takipçileri bir araya getirerek kendi yaptıkları paylaşımlar aracılığıyla çevrelerindekiilere kendilerini gösterme istekleri ve kendilerini ifade etme ihtiyaçlarını karşıladıkları bir ortam olarak kullanılabilir (Friedlander, 2019; Stearns, 2016). İnsanların sahte haber paylaşma motivasyonlarına ve nedenlerine bakıldığında, henüz kesin ve net bir yanıtı ulaşılabilmiş değildir. Sahte haber paylaşma nedenlerini tespit edebilmenin arka planında bazı metodolojik zorluklar olduğundan bahsedilmektedir. Bu zorlukların başında, sahte haberleri beğenen, paylaşan, bunlara yorum yapan kullanıcılardan kaçının yazıları gerçekten okuduklarına ait verilere çoğunlukla erişilemiyor oluşu gelmektedir. Buna bağlı olarak, insanların önceki zamanlarda neye inanıp neye inanmadıklarını belirlemek oldukça zordur (Friedlander, 2019). Tüm bunlara rağmen, insanların sahte haber paylaşma ve bunlara inanma motivasyonlarını anlamaya çalışmak, sahte haberlerle nasıl mücadele edilebileceği konusunda yol gösterici olabilir.

Herhangi bir trajedi karşısında ya da kriz anında birçok insan için yardım etme dürtüsü devreye girmektedir. Takipçilerine ya da önemsedikleri insanlara neler olup bittiğini anlatarak, önemli bilgileri ileterek, içinde bulunulan durumu anlayabilmeye yönelik çarpıcı fotoğrafları paylaşarak diğer insanlara yardım etmek istemektedirler. Bazen bunlara uyarılar, güvenlik önerileri ve etkilenebilecek arkadaşlara ve takipçilere yapılan özel çağrılar da eşlik edebilmektedir (Stempeck, 2013; Stearns, 2016). Öte yandan, son dakika haberleri sırasında bazen bilinmeyenler bilinenlerden daha fazla olabilmekte, söylentiler de bu bilgi eksikliğinde ortaya çıkabilmektedir. Söylentilerin, insanların dikkatlerini çekecek, akıllarındaki bazı hikâyeleri onaylayacakları veya olayları anlamlandırmalarına yardımcı olacak bazı ipuçları içerebilme ihtimali olduğu için insanlar genellikle son dakika haberleri sırasında söylentileri paylaşmada hızlı davranırlar. Ancak, bu gibi durumlarda bilgilerin geçerliliğini doğrulamadan paylaşmak için aceleci davranmanın, diğer insanlara yardımcı olmaktan ziyade zarar verebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte, kriz ve felaketin ortaya çıkardığı belirsizlik, üzüntü ve korku karşısında insanlar, çevrimiçi bağlantı kurarak, etiketler veya canlı yayınlar aracılığıyla dijital topluluklarda bir araya gelmektedirler. Bu anlarda yapılan paylaşımlar bir empati eylemi gibi düşünülebilir. Gerçekte paylaşma dürtüsü, karmaşık bir motivasyon ve duygu ağı tarafından yönlendirilmektedir. Bu nedenle, sosyal ağlar için artık bir bilgi ağı değil, duygusal bir ağıdır nitelenmesi yapılmaktadır (Cheese, 2015; Stearns, 2016). Kriz ya da felaket anı gibi gerçeği ve doğru bilgiyi aramanın zor olduğu durumlarda duygular, insanları paylaşmaya itmektedir. Ancak, insanların paylaştıklarının (duygu) ve bulmak istediklerinin (gerçekler) sıklıkla çelişki içinde olması hem duygusal hem de bilgi ağı olarak faaliyet gösteren sosyal ağlara yönelik sorunu ortaya koymaktadır. Zira, hükümet, basın gibi genellikle kriz anlarında ilk açıklamayı yapan yapı ve kurumlar, eleştirel, güvenilir ve zaman zaman hayat kurtarıcı bilgiler edinmek için sosyal medyaya yöneldiklerinde, sosyal ağların hem duygusal hem de bir bilgi ağı olması çelişkisi, bu yapıları yanlışla götürecek tehlikeler yaratabilir (Stearns, 2016).

Sosyal medya, kriz anlarında bilginin yayılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Kamu ve hükümet yetkilileri ile kriz yönetiminden sorumlu diğer kuruluşlar olayla ilgili bilgileri yaymak için, acil durum müdahalesi yapanlar ile halk ise kriz sırasında bilgi aramak, yaymak, sorgulamak ve anlamlandırmak için sosyal medya platformlarını kullanabilmektedir (Zeng, Starbird ve Spiro, 2016). Bununla birlikte, kriz anlarında bilgi aktarım hızının anlaşılması da önemlidir. Acil durum süreçlerinde, zamana duyarlı bilgilerin eskimeden, yakın bir tehlike uyarısı karşısında etkisiz veya önemsiz hale

gelmeden önce hedef kitleye ulaşması gerekir. Öte yandan, eğer bilgi çevrimiçi olarak hızlı bir şekilde iletilebiliyorsa, acil durum müdahalecileri acil durum hazırlığı, uyarı, müdahale ve kurtarma için önceden var olan bu altyapıyı kullanabilirler (Zeng, Starbird ve Spiro, 2016). Buna karşın, kriz anlarının sahte haberlerin yayılımı açısından da kritik bir yere sahip olduğuna dikkat çekilmektedir. Sahte haberlerin en çok ortaya çıktığı ve hızlı şekilde yayıldığı dönemlerin daha çok terör saldırıları, seçim dönemleri, kritik toplumsal olayların gerçekleştiği dönemler gibi kriz anları olduğu bilinmektedir (Ünveren, 2017). ABD başkanlık seçimlerinde rakip adayları karalamaya yönelik iddialar (Payton, 2016), Türkiye’de gerçekleştirilen 2019 yerel seçimlerinde İnternet’te yayılan yanlış bilgiler (Acanerler ve Arabacı, 2019), Türkiye’de hemen hemen her seçim döneminde oy pusulaları ve oy çuvaları ile ilgili ortaya atılan iddialar (Acanerler, 2019; Arabacı, 2018a; Foça, 2017b; Furuncı, 2019; Özer, 2017), seçim dönemlerinde mücadele edilen sahte haberlere örnek gösterilebilir. Öte yandan, propaganda amacıyla yayılan sahte haberlere örnek olarak 2017’de Arakan’da yaşanan saldırı sonrası Arakanlı Müslümanlar ile ilgili olanlar gösterilebilir. Yapılan incelemeler neticesinde bu haberlerin çoğunun ülkedeki etnik / dini grupları yaşanan şiddet olaylarından sorumlu tutmak için propaganda amaçlı olarak kullanıldığı ortaya çıkmış ve bazı haberler ile görüntülerin birbirinden farklı ülke (Çin, Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Endonezya, Hindistan, Kamboçya, Myanmar, Pakistan, Tayland, Tibet gibi) ve olaylardan (Çin depremi, Ruanda Soykırımı, Nargis Kasırgası, Haiti depremi, Myanmar’da feribot kazası gibi) alındığı anlaşılmıştır (Çavuş, Arabacı ve Foça, 2017; Savaş ve çatışmalara, 2018). Benzer şekilde, göçmenler ve mülteciler (örneğin, Suriyeli göçmenler (Çavuş, 2018b; Lacapria, 2016b)), terör olayları (örneğin, bombalı saldırılar (Özer, Selimoğlu ve Foça, 2016; Palma, 2017)), protestolar (Arabacı, 2018b), doğa olayları (örneğin, deprem, tsunami (Kasprak, 2017)) gibi konular ile ilgili de pek çok iddia ve sahte haber karşımıza çıkmaktadır.

Yanlış bilgilerin kolaylıkla yayıldığı mecralardan biri olarak bilinen Twitter’ı aktif biçimde kullananların, özellikle acil durumlarda bu yanlışlıkları tespit etmede ne kadar iyi olduklarını değerlendirmek üzere Buffalo Üniversitesinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, 2012’deki Sandy Kasırgası ve 2013’teki Boston Maratonu bombalaması sırasında atılan 20.000’den fazla tweet incelenmiştir. Araştırmacılar, Twitter kullanıcılarının yanlış haberi yaydığı, doğrulamayı istediği veya şüphe duyduğu üç tür davranışı incelemiştir. Kullanıcıların %86 ila %91’i, orijinal iletiyi retweetleyerek veya beğenerek yanlış haber yaymış, %5 ila %9’u bilgiyi tweetleyerek ve bilginin doğru olup olmadığını sorarak yanlış haberleri doğrulamaya çalışmış, %1 ila

%9'u ise, genellikle orijinal tweetin doğru olmadığını söyleyerek şüphesini dile getirmiştir. Yanlış haber Twitter'da ve geleneksel haber medyasında çürütüldükten sonra, yanlış haberi yayan kullanıcıların %10'undan azının hatalı retweetlerini sildiği, aynı kullanıcıların %20'sinden azının ise sahte tweeti yeni bir tweet ile açıklığa kavuşturduğu görülmüştür. Bu bulgular, insanların en savunmasız oldukları zamanlarda aldatılmalarını ve sosyal medya platformlarının bu aldatmacalarda oynadıkları rolü göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Öte yandan, Twitter kullanıcılarının söylentileri tespit edebilmek konusunda kötü performans gösterdiği ve söylentileri yaymak için acele ettikleri sonucuna varılmıştır. Buradan yola çıkarak, Twitter kullanıcılarının felaketler sırasında yanlış haberi yayma ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir (Nealon, 2018; Wang ve Zhuang, 2018, s. 1159).

Bir başka çalışmada ise kriz anlarında söylentilerin yayılımı ele alınmıştır. Bu kapsamda bilgi üretimi ve yeniden dağıtımı arasındaki zaman aralığı ölçülmüş ve bu "bekleme süresi" şeklinde açıklamıştır. Ayrıca, söylentiye yaymaya yardımcı olan ya da söylentiye destek veren tweetler "onaylayan", söylentinin tamamı ya da bir kısmına karşı çıkan ya da onları tartışan tweetler ise "reddeden" içerikler olarak tanımlanmıştır. Analiz sonuçları, söylentiye onaylayan / destekleyen içeriğin, söylentiye onaylamayan içeriğe göre daha uzun bekleme süresine sahip olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, söylentileri reddeden içerikler daha hızlı olarak yeniden paylaşılmaktadır. İnsanlar, reddetme söz konusu olduğunda daha hızlı yanıt verebildikleri için, yanlış söylenti veya hatalı bilgilendirmenin olduğu bu tip durumlarda, kalabalıkların yayılan yanlış bilgi silsilelerini önlemesi mümkün görünmektedir (Zeng, Starbird ve Spiro, 2016).

Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) bünyesinde gerçekleştirilen bir çalışmada, 2006-2017 yılları arasında Twitter'da dolaşımda olan doğruluğu veya yanlışlığı belirlenmiş (verified) haber hikâyelerinin tamamının farklı yayılımları incelenmiştir. Çalışmanın verileri, üç milyon kişi tarafından yaklaşık 4,5 milyon kereden fazla paylaşılmış (tweetlenmiş) yaklaşık 126.000 haber hikâyesinden oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, yanlış haberler (false news) gerçek haberlerden çok daha hızlı, derin ve geniş bir yayılım göstermektedir. Gerçek haberlerin 1.500 kişiye ulaşması, sahte haberlere oranla altı kat daha uzun sürmektedir. Yanlış haber konuları içerisinde en hızlı yayılanlar ise siyasi haberlerdir. Ayrıca, yanlış haberlerin gerçek haberlerden daha değişik ve alışılmamış (novel) olduğu görülmüştür. Bununla, insanların değişik ve alışılmamış olan haberleri paylaşma ihtimalinin daha yüksek

olduğu söylenebilir. İnsanların haberlere verdiği tepkilere bakıldığında, yanlış haberlerin korku, iğrenme ve şaşkınlık gibi daha olumsuz tepkiler yarattığı, gerçek haberlerin ise önceden tahmin etme, üzüntü, neşe ve güven uyandırdığı görülmüştür (Vosoughi, Roy ve Aral, 2018, s. 1146).

Örneklerden de anlaşılabileceği gibi ister sahte haberler ister yanlış bilginin farklı bir türü olsun, insanlar bilgi bozukluğuna maruz kaldıkça yanlış kararlar alabilmekte ve hatalı seçimler yapabilmektedir. Bu noktada, yanlış bilginin nasıl doğrulanabileceği sorusu önem kazanmaktadır. Bu soruya yanıt verebilmek için, son yıllarda dikkati çeken doğrulama platformları ve çeşitli doğrulama pratiklerinden bahsetmekte yarar vardır.

2.5. DOĞRULUK KONTROLÜ VE DOĞRULAMA PLATFORMLARI

Doğrulanması gereken haber / bilgi miktarının fazlalığının yanı sıra, her bir haberin doğrulama süreci de karmaşık ve uzun olabilmektedir. “Doğrulama El Kitabı”nda (Silverman ve Tsubaki, t.y., s. 98-102; Wardle, t.y., s. 26) bir haberin doğrulanması aşamasında araştırılması gereken unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- *Köken (provenance)*; haber içeriğinin gerçekliğinin,
- *Kaynak (source)*; haberi kimin eklediğinin / yayımladığının,
- *Zaman (date of the event)*; haber içeriğinin ne zaman üretildiğinin,
- *Yer (location)*; haber içeriğinin nerede üretildiğinin / nereye ait olduğunun sorgulanmasını ifade etmektedir.

Belirtilen unsurların araştırılması, içeriğine bağlı olarak bazı haberler için daha fazla zaman ya da uzmanlık bilgisi gerektirebilir. Bu durum, her şüpheli haberin bireyler tarafından doğrulanmasını zorlaştırabilmektedir.

Sahte haberin giderek artan varlığı ve yayılma hızı ile yüzleşmenin ardından bu sorun ile nasıl mücadele edilebileceğine yönelik çeşitli arayışlar gündeme gelmiştir. Doğrulama platformları (International Fact-Checking Network, 2020a), çeşitli yönlendirici nitelikteki kaynaklar (IFLA, 2020; Silverman, t.y.; Silverman, 2020), ülkelerin uygulama ve yaptırımları (Abay, 2019; Tezcan, 2019; The Digital, Culture, 2019), eğitim uygulamaları (Cockburn, 2019; “Finlandiya sahte haberle”, 2019) gibi alternatiflerin gündeme gelmesi, bu sorun ile mücadelede küresel anlamda arayışların olduğunu göstermektedir.

Sahte haberle mücadelede en çok öne çıkan yapıların başında doğrulama platformları gelmektedir. Öncelikle doğrulama kavramının haber doğrulama bağlamında ne anlama geldiğine bakıldığında, karşımıza bu kavramın karşılığı olarak kullanılan doğrulama (verification) ve doğruluk kontrolü (fact-checking) kavramları çıkmaktadır. Sözlük tanımlarına bakıldığında, doğrulama: “bir şeyin var olduğunu veya doğru olduğunu kontrol etme, bir şeyi doğrulama eylemi” (Verification, 2020a), “bir şeyin doğruluğunu veya gerçekliğini belirleme veya doğruluğunu kanıtlama” (Verification, 2020b) olarak ifade edilmektedir. Doğruluk kontrolü ise “bir yazıda, bir haberde, bir konuşmada vb. tüm gerçeklerin doğru olup olmadığını kontrol etme süreci” (Fact-Checking, 2020a), “genellikle araştırma veya yazım sürecinin bir parçası olarak konuşmada geçen veya yazılı olarak yapılan bir iddianın gerçekliğini teyit etmek” olarak tanımlanmaktadır. (Fact-Checking, 2020b). Bunların yanı sıra, Saka (2019), doğruluk kontrolünü haberdeki verileri doğrulama olarak ifade ederken, doğrulamanın ise daha çok sosyal medyada yayılan bilgilerin doğrulanmasına yönelik kullanılan bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan, Uluslararası Doğruluk Kontrolü Ağı (International Fact-Checking Network) ise doğrulamanın karşılığı olarak doğruluk kontrolü kavramını kullanmaktadır (International Fact-Checking Network, 2020a). Ayrıca, teyit.org (2020), Doğruluk Payı (2017b), Snopes (2020), PolitiFact (2020), Full Fact (2020) ve benzer bazı doğrulama platformlarının web sitelerine bakıldığında onların da doğruluk kontrolü kavramını kullandıkları görülmektedir. Buradan yola çıkarak, profesyonel anlamda doğrulama işini sürdüren platformların doğrulamanın karşılığı olarak doğruluk kontrolü kullanımını daha çok benimseme eğilimi gösterdiği söylenebilir.

Dünya çapında önemli sayılabilecek medya yapılarından biri olan Poynter bünyesinde bir oluşum olarak ortaya çıkan Uluslararası Doğruluk Kontrolü Ağı, dünya genelindeki doğrulama işini sürdüren diğer platformlarla birlikte görüşmeler gerçekleştirerek doğrulama alanında dürüstlüğü göz önünde bulunduran bir İlkeler Kılavuzu yayımlamıştır. Bu ilkeleri yerine getirdiğini düşünen doğrulama platformları, Uluslararası Doğruluk Kontrolü Ağına başvuruda bulunabilmekte ve değerlendirme süreci⁹ sonunda bu ilkeleri sağladığını kanıtlaması durumunda İlkeler Kılavuzunun imzacısı olma ve armasını sitesine koyma hakkını elde edebilmektedir (Doğruluk Payı, 2017b; International Fact-Checking Network, 2020b; teyit.org, 2020). İlkeler Kılavuzunda (International Fact-Checking Network, 2020b) belirtilen; tarafsızlık ve hakkaniyetli davranma, kaynakların, finansal ve organizasyonel yapının, metodolojinin

⁹ Uluslararası Doğruluk Kontrolü Ağına başvuru ve değerlendirme süreci hakkında daha detaylı bilgi için bkz. <https://ifcncodeofprinciples.poynter.org/know-more/the-commitments-of-the-code-of-principles>

şeffaf biçimde sunulduğu, herkese açık ve dürüst bir düzeltme politikasına sahip olma gibi ilkeleri sağlayarak Uluslararası Doğruluk Kontrolü Ağı imzacısı olmaya hak kazanma, bu hakkı kazanan doğrulama platformlarının uluslararası anlamda kabul gördüklerini kanıtlamaları açısından önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Bu ilkeler, doğrulama platformlarına yönelik güven unsurunun oluşumunu sağlama adına bir adım olmanın yanı sıra, şeffaflığı ve tarafsızlığı sürdürülebilir kılmak adına da önemlidir. Kendini doğrulama platformu olarak ifade etmesine rağmen bu standart ilkelere uygun (Uluslararası Doğruluk Kontrolü Ağı'nın üyesi olmasa dahi) bir yapılanma gösteremeyen platformların kullanıcılar üzerinde güven unsuru inşa etmesi güç görünmektedir.

Ağın güncel¹⁰ olarak, dünya genelinde onaylanmış 70 aktif imzacısı bulunmakta olup bunlar arasında Türkiye'den teyit.org ve Doğruluk Payı platformları da yer almaktadır (International Fact-Checking Network, 2020c). Türkiye'deki ilk doğrulama platformlarından biri olan Doğruluk Payı, takipçilerinin siyasi okuryazarlığını artırmayı hedefleyen bir siyasi doğrulama platformu olarak 20 Haziran 2014 yılında yayın hayatına başlamıştır. Bu platform, Türkiye'deki siyasete etki eden demeçleri kamuya açık veriler ile inceleyerek doğruluk derecesini ortaya koymaktadır (Doğruluk Payı, 2017a). Türkiye'nin önemli doğrulama platformlarından bir diğeri ise şüphenin ve korkunun hâkim olduğu kriz anlarında güvenilir bilgi kaynaklarının yetersiz oluşundan hareketle 26 Ekim 2016 tarihinde yayın hayatına başlayan teyit.org'dur (Foça, 2017a, s. 5). Teyit.org, sosyal medyada gündem olan şüpheli bilgiler, medyada gündeme gelen iddialar, yaygın bilinen yanlışlar ve şehir efsaneleri gibi farklı alanlarda doğrulama faaliyetlerini sürdürmekte olup, hedefleri arasında eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırma ile yeni medya okuryazarlığını artırma yer almaktadır (teyit.org, 2020).

Doğruluk Payı ve teyit.org'un yanı sıra, Türkiye menşeli doğrulama platformları arasında Yalansavar¹¹, Malumatfuruş¹², Evrim Ağacı¹³ ve benzer başka platformlar da bulunmaktadır. Ana amaçları arasında yer alan eleştirel düşünce alışkanlığını kazandırmaya yaptığı vurguyla dikkat çeken, temeli olmayan ve şüpheli iddiaları eleştirel düşünce ve bilimsel metodoloji çerçevesinde inceleyerek gerçekliğini değerlendiren ve bu işi gönüllü olarak yapan bir platform olarak karşımıza çıkan

¹⁰ İmzacı sayısının son kez kontrol edilerek metne eklendiği 02.05.2020 tarihi itibarıyla tüm imzacıların listesine şu adresten erişilebilmektedir: <https://ifcncodeofprinciples.poynter.org/signatories>

¹¹ <https://yalansavar.org/>

¹² <https://www.malumatfurus.org/>

¹³ <https://evrimagaci.org/>

Yalansavar ise 2009 yılında yayın hayatına başlamıştır. Özellikle bilim haberciliği, doğaüstü konular, eleştirel düşünce ve kuşkuculuk, komplo teorileri, mantıksal safsatalar, sözdebilim, tıp / sağlık gibi konularda iddiaları inceleyerek bilimsel değerlendirmelere yer verdikleri görülmektedir (Yalansavar, t.y.a; Yalansavar, t.y.b). Malumatfuruş ise 2009 yılında faaliyete geçen Muhtesip.com girişiminin devamı olarak 2015'ten itibaren faaliyet göstermeye devam eden ve esas olarak köşe yazarlarını ve sosyal medya paylaşımlarını inceleyerek yanlış olduğunu tespit ettikleri bilgilerin doğrularını yayımlayan bir girişimdir (Malumatfuruş, 2019). Evrim Ağacı ise 5 Kasım 2010'da kurulan bir popüler bilim oluşumu olmakla birlikte, 2018'den itibaren web sitesinde yer alan gerçeklik analizi araştırmaları başlığı altında kurgusal olmayan metinler, konuşmalar ve anlatılarda yer alan iddiaların doğruluğunu ya da yanlışlığını tespit etmeyi sürdürmektedir (Bakırcı, 2018a; Bakırcı, 2018b; Evrim Ağacı, 2020). Türkiye'de faaliyet gösteren doğrulama platformları ve oluşumlarına bakıldığında siyasi söylemler, sosyal medyada ve / veya medyada gündem olan içerikler, bilimsel iddialar, sözdebilim, bilim haberciliği, köşe yazılarındaki yanlış bilgiler gibi farklı konulardaki yalan / yanlış bilgilere / haberlere yönelik boşlukları doldurma potansiyeline sahip olmaları sevindiricidir. Bunlar, içerik olarak her ne kadar farklı odak noktalarına sahip görünseler de sahte haber söz konusu olduğunda aşı karşıtlığı, iklim değişikliği ve benzer konularda yolları sıkça kesişmektedir.

Doğruluk kontrolü çabaları, sahte haberle mücadelede önemli bir role sahip olmasının yanında bazı eleştirilere de maruz kalmaktadır. Buna yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmada (Uscinski ve Butler, 2013, s. 163), doğruluk kontrolü politik haberlerin önemli bir parçası haline gelse de, bu tip platformlarda birden fazla olguyu içeren bir ifadeye tek bir gerçekmiş gibi davranma ve henüz gerçekleşmemiş olayları doğru veya yanlış olarak kategorize etme gibi çeşitli sakıncalara sahip metodolojiler kullanıldığı ifade edilmektedir. Ele alınan metodolojik sorunlar arasında, seçim etkileri, birden fazla olguyu çürütmek veya bütünden ayrı olarak ele almak, nedensel iddialar, geleceği tahmin etmek ve net olmayan seçim ölçütleri yer almaktadır. Öte yandan, doğruluk kontrolü yapanların (fact-checkers) çoğu zaman doğru veya yanlış olarak doğrulanamayan ifadeleri kontrol etmeye çalıştıklarını dile getiren Uscinski ve Butler (2013, s. 163, 175), her ne kadar bir politikacının herhangi bir şey söylediğini ya da söylemediğini belirlemek basit bir iş gibi görünse de gerçekte, siyasi konuşmanın anlamının bazen "opak" olabildiği ve bu konuşmayı yorumlayan kişilerin bakış açısına göre şekillenebildiğine de dikkat çekmektedirler. Bir başka çalışmada ise, üç önemli (PolitiFact, FactCheck.org ve The Fact Checker) doğrulama platformunun yöntemleri

karşılaştırılarak aynı soruları inceleyip aynı sonuca ulaşip ulaşmadıkları araştırılmıştır. İklim değişikliği, ırkçılığın etkisi ve ABD ulusal borcunun sonuçları gibi konularda üç tartışmalı iddiayı ele alan yayımlanmış doğruluk kontrollerinin içerik analizine göre, sonuçlarda birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre, tartışılan gerçeklerin hangi versiyonuna inanacağına karar vermeye çalışan vatandaşlar için, sorulan sorular ve sunulan cevaplar arasında doğruluk kontrolünün yararlılığını sınırlayan önemli farklılıklar olduğu görülmüştür (Marietta, Barker ve Bowser, 2015, s. 577).

Doğrulama platformlarında kullanılan metodolojik farklılıklardan kaynaklı olarak gerçeğe yönelik farklı sonuçlar elde edilmesi vatandaşlarda güvensizliğe yol açabilir. Bu noktada, bilinçli vatandaşlar olarak, doğrulama platformlarının çalışmalarını doğrulayacak olan da yine vatandaşlar olacaktır. Bu noktada, haber okuryazarlığı bilgi ve becerilerine sahip olan bireylerin bu rolü daha rahat gerçekleştirebileceği söylenebilir.

Sahte haberlerin farklı amaçlarla kullanıldığı hatta ön plana çıkarıldığı günümüzde, haber doğrulama işi yapan kuruluşlara olan ihtiyacın artacağı ancak, Türkiye’de haber doğrulama konusunda mücadele eden Doğruluk Payı, Teyit.org, Malumatfuruş ve Yalansavar gibi platformların verdikleri bu mücadelenin kısa vadede sonuç alınabilecek bir şey olmadığı ifade edilmektedir (Foça, 2016). Ayrıca, bilgi kullanıcılarına, doğru bilginin önemli olduğu inancını ve bir gün herkesin gerçeklere ihtiyacı olacağı bilincini kazandırabilmek için daha aşılması gereken uzun bir mesafe olduğu belirtilmektedir (Foça, 2016). Bu süreçte, adı anılan haber doğrulama platformlarının çabalarının yanı sıra, karşılaştıkları haberlerin doğruluğunu sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri kazandırılması için bilgi kullanıcılarının eğitilmesi ve bu sayede farkındalık kazanmaları son derece önemli hale gelmektedir.

Nasıl ki aşırı bilgi ile baş başa kalan insanlar için bilgi okuryazarlığının önemi ciddi şekilde artmış ve okul / üniversite müfredatlarının ve hatta bilgi kurumlarında sunulan hizmetlerin merkezine oturmuşsa, aynı bağlantı haber okuryazarlığına duyulan ihtiyaç için de geçerlidir. Sahte haberlerin yayılma hızı ve buna maruz kalma durumu göz önünde bulundurulduğunda, haber okuryazarlığına duyulan ihtiyacın da artmakta olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

2.6. HABER OKURYAZARLIĞI

Bilgi kullanıcılarının farklı ortamlardan edindikleri haberlere eleştirel yaklaşabilmelerini sağlamaya odaklanan haber okuryazarlığı kavramı, sahte haberlerle mücadelede başvurulan yöntemlerden biri haline gelmeye başlamıştır (“Center for News Literacy”, 2016a). Öncesine bakıldığında, literatürdeki çalışmalar haber okuryazarlığının 2000’lerin başında gelişmeye başlayan ve o dönemde yeni ortaya çıkmış bir konu olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır (Ashley, Maksı ve Craft, 2017, s. 80; Beyerstein 2014; Powers, 2014; Tayie, 2019, s. 25). Stony Brook Üniversitesi bünyesinde oluşturulan Haber Okuryazarlığı Merkezi, 2006 yılında John S. ve James L. Knight Vakfı’nın başlangıç finansmanı ile ABD’nin haber okuryazarlığı alanındaki ilk lisans dersini geliştirmiş ve ders 2007’den itibaren de uygulanmaya başlamıştır (“Center for News Literacy”, 2016b). 2008 yılında ise Alan Miller tarafından ortaokul ve lise öğrencileri üzerine odaklanan Haber Okuryazarlığı Projesi hayata geçirilmiştir (“The News Literacy Project”, 2017b). Yine 2008 yılında gazete editörleri, Poynter Enstitüsü’nde haber okuryazarlığını anlamaya ve geliştirmeye yönelik bir seminer dizisi başlatmışlardır. Aynı yılın ilerleyen zamanlarında düzenlenen “Haber Yeniden Başlatma: 21. Yüzyıl Vatandaşlık Eğitimi için Gündemi Yeniden Düşünmek” (Rebooting the News: Reconsidering An Agenda for 21st Century Civic Education) başlıklı konferans da haber okuryazarlığı çalışma konusunu ilerletmeye yönelik benzer bir misyon üstlenmiştir. 2009 ve 2010’da Stony Brook Haber Okuryazarlığı Merkezi, önde gelen gazeteciler, üniversite rektörleri, gazetecilik okulu dekanları ve diğer akademisyenlerin lisans ve lise öğrencilerine haber okuryazarlığı öğretme stratejilerini incelemek üzere bir araya geldikleri toplantılara sponsor olmuştur (Powers, 2014, s. 21). Özellikle Knight ve McCormick Vakıfları gibi fon sağlayıcıların bu tür programları desteklemeye başlamasıyla haber okuryazarlığı konusuna ilgi daha da artmıştır (Ashley, Maksı ve Craft, 2017, s. 80). McCormick tarafından finanse edilen ve Poynter Enstitüsü tarafından düzenlenen 2014 Haber Okuryazarlığı Zirvesi (News Literacy Summit), alanın ilerlemesini ve geleceğini tartışmak üzere ilgili tarafları bir araya getirmiştir (Beyerstein 2014). Tüm bu çalışmalar, haber okuryazarlığının ayrı bir okuryazarlık türü ve ayrı bir çalışma konusu olarak ele alındığı temel adımlar olarak nitelendirilebilir.

Haber okuryazarlığı, başlangıçta, haber içerikleri medyanın bir türü olarak değerlendirildiğinden medya okuryazarlığı kapsamında ele alınmıştır (Powers, 2010, s.

7). Medya okuryazarlığı¹⁴ bağlamında haber okuryazarlığına, yalnızca haber içeriğine odaklanan bir medya okuryazarlığı alt dalı olarak yaklaşılmaktadır. Öte yandan, UNESCO (2011, s. 19), medya okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı¹⁵ yeterliliklerini birleştirerek, ilgili becerileri “medya ve bilgi okuryazarlığı”¹⁶ biçiminde tek bir şemsiye terim altında toplamıştır. Haber okuryazarlığı, bu yaklaşımda da alt okuryazarlık türleri içerisinde yer almaktadır. Bununla birlikte, haber okuryazarlığının ölçülmesi, pedagojik uygulamalara entegre edilmesi ve etkinliğinin pragmatik olarak değerlendirilmesi için gerekli görülen haber okuryazarlığı tanımlamaları ve hedefleri ile ilgili tartışmalar halen devam etmektedir (Tayie, 2019, s. 25). Tartışmaların bir kısmı, haber okuryazarlığının temelde yeni bir fikir ve arayış mı, yoksa sadece uzun zamandır devam eden medya eğitimi geleneğinin bir uzantısı mı olduğu üzerine odaklanmaktadır (Hobbs, 2011b; Potter, 2010). Bu tartışmalarda her ne kadar direkt haber okuryazarlığı kavramının adı anılmasa da söz konusu kavramın özellikleri, medya okuryazarlığı bağlamında ele alınmaktadır. Bazı çalışmalarda haber okuryazarlığının haber medyası okuryazarlığı (news media literacy) olarak anıldığı da görülmektedir (Ashley, Maksı ve Craft, 2013; 2017; Maksı, Ashley ve Craft, 2015; Vraga, Tully, Kotcher, Smithson ve Broeckelman-Post, 2016). Buna göre, haber medyası okuryazarlığının, medya okuryazarlığının medyaya erişme, onu analiz etme, değerlendirme ve oluşturma gibi temel hedeflerini benimsediği ve bunları özellikle haber üretimi bağlamına odaklanarak haber içeriğine uyguladığı belirtilmektedir (Ashley, Maksı ve Craft, 2017, s. 81; NAMLE, 2007).

Haber okuryazarlığını diğer okuryazarlık türlerinden ayrı tutan tanımlardan birinde haber okuryazarlığı, gazetelerden, dergilerden, televizyondan veya İnternet’ten elde edilen haberlerin güvenilirliğini ve itibarını değerlendirmek üzere, eleştirel düşünme becerilerini kullanma yeteneği olarak ifade edilmektedir (“Digital Resource Center”, t.y.a). Bir başka tanıma göre haber okuryazarlığı, haber tüketmek değerlendirmek ve haber üretimine katılmak için gerekli temel becerilere sahip olabilmektir (Malik, Cortesi

¹⁴ RTÜK, medya okuryazarlığını “çeşitli türden (görsel, işitsel, basılı vb.) medya mesajlarına erişebilme, erişilen medyaları eleştirel bakış açısıyla çözümleyip değerlendirebilme ve kendi medya iletilerini üretebilme becerisi” olarak tanımlanmaktadır (RTÜK medya okuryazarlığı, 2016).

¹⁵ Kurbanoğlu’na göre (2010, s. 743) bilgi okuryazarlığı, bilgi becerileri (bilgi ihtiyacını fark etme, tanımlama, bilgi arama, bulma gibi), üst düzey düşünme becerileri (analitik, eleştirel, yaratıcı düşünme gibi), bireysel beceriler (ekip çalışması, iş birliği, uyum sağlama gibi) ve çeşitli okuryazarlık becerilerinin (medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi) birleşiminden oluşan, sosyal, ekonomik ve toplumsal konuların (insan hakları, ifade özgürlüğü gibi) yanı sıra, etik ve yasal konularla da (bilimsel etik, fikri mülkiyet hakları gibi) ilişkisi olan ve bağımsız öğrenme ile yaşam boyu öğrenmeye temel oluşturan okuryazarlık türüdür.

¹⁶ Medya ve bilgi okuryazarlığı, UNESCO’nun bu iki okuryazarlık türünü birleştirerek aktardığı raporda, “(a) medya, kütüphaneler, arşivler ve demokratik toplumlardaki diğer bilgi sağlayıcıların işlevleri, (b) haber medyası ve bilgi sağlayıcıların bu işlevleri etkin bir şekilde yerine getirebileceği koşullar ve (c) sundukları içerik ve hizmetleri değerlendirerek bu işlevlerin performanslarını değerlendirmek” olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2011, s. 16).

ve Gasser, 2013, s. 6). Bir başka bakış açısına göre (Ashley, 2020) ise, haber okuryazarlığı, bilginin içeriğinin yanı sıra, üretildiği ve tüketildiği bağlamın da eleştirel bir değerlendirmesidir. Haber okuryazarlığı, bir bireyin kişisel bilgi tüketimine ve haber medyasının yapısına ilişkin anlayışına kattığı bilgi, beceri ve tutumlar kümesi olarak düşünülebilir (Ashley, 2020).

Haber okuryazarlığı kavramı, başlangıçta aslında potansiyel haber üreticisi olarak görülen, gazetecilik mesleğini yapacak olan bireyler için gerekli bir beceri olarak öne çıkarılmış ve amacı; gazetecilerin, değişen bilgi ve medya ortamındaki haber kaynaklarını anlamalarını, tanımlarını ve oluşturulacak haber içeriğinde hem üretici hem tüketici olarak doğru içeriğe yönelmelerini sağlayacak becerilerin kazandırılması olarak ortaya konmuştur (Powers, 2010).

Öte yandan, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ile haber üreticisi yalnızca gazeteci olmaktan çıkmıştır. Haber tüketicisinin, bir başka deyişle, sıradan vatandaşın da haber üreticisi olmasının yolu açılmış, hatta haberin tanımında bir anlam kayması söz konusu olmuştur (Robinson ve DeShano, 2011). Örneğin, daha önceden haber; gazetecilik mesleğini yapanların haber yazma kurallarını ve haber değerini (Atmaca, 2009; T.C. Milli Eğitim, 2013) göz önünde bulundurarak kaleme aldıkları bilgilendirici içerikler iken, özellikle sosyal ağların insan yaşamlarının merkezine yerleşmesi ile ortaya çıkan yurttaş gazeteciliği kavramı (Wall, 2015), sıradan insanların cep telefonları ile şahit oldukları olayları çoğunlukla herhangi bir kural gözetmeksizin kitlelere ulaştırması sonucu ortaya çıkan ürünler için de haber kavramının kullanılabilmesine yol açmıştır. Bu durum, haber okuryazarlığına yönelik anlayışı da değiştirmiştir. Bu değişim, böyle bir ortamda bu okuryazarlık becerisinin, yalnızca gazetecilerin mesleklerini yerine getirmeleri için sahip olmaları gereken bir mesleki beceri değil, haberi tüketen, yayan ve bazen de üreten kişiler olarak haber kullanıcılarının da sahip olması gereken önemli beceriler arasında yer almasına yönelik tartışmaları başlatmıştır (Ashley, 2020; Hobbs, 2010; 2011b).

Haber okuryazarlığının güçlendirilmiş vatandaşlara (empowered citizens) ulaşma amacı taşıdığı da ifade edilmekte ve buna yönelik olarak haber okuryazarlığı konusunda tek bir tanım sunmak yerine, tanımın içermesi gereken unsurlara dikkat çekilmektedir (Malik, Cortesi ve Gasser, 2013, s. 8-9). Bu çerçevede ortaya konan unsurlar şu şekildedir:

- Haberlerin toplumda oynadığı rolü anlayış: Güçlendirilmiş vatandaşlara dönüşme yolunda haberlerin toplumu nasıl etkilediğinin farkında olabilmektir.
- Haber aramadaki motivasyon: İnsanların, ancak önemi konusunda bir anlayışa sahip olduklarında haberin en doğru şekilde nasıl üretilbileceği ya da işlenebileceği konusuna kafa yorabilecekleri unutulmamalıdır. Haber okuryazarlığı eğitimi, haberi takip etmenin önemi konusunda bireyleri bilinçlendirse de eğitim içeriği hazırlanırken farklı yaş gruplarının özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Haber bulma / tanımlama / tanılama becerisi: İnsanlara haber tanımlamayı öğretmenin en iyi yolu, tanımları ezberlemek değil, güncel olaylarla ilgili bilgi arayarak neyi başarmak istediklerine ilişkin eleştirel düşüncelerini ve bireysel ihtiyaç ve koşullarına bağlı olarak neyin haber sayılıp sayılmayacağına karar vermelerini sağlamaktır.
- Haberi eleştirel değerlendirme becerisi: Bu, haber okuryazarlığı tanımlarının çoğunun odaklandığı boyuttur. Burada amaç, öğrencilerin önyargılı kaynakları reddetmelerini veya yalnızca tarafsız kaynaklar kullanmalarını sağlamaya çalışmak yerine, her kaynağın önyargılı ve öznel olduğunu anlamalarını ve bu önyargıları konunun tüm öğeleriyle ele alma becerisini göstermelerini sağlamak olmalıdır.
- Haber yaratma becerisi: Bu, ilk etapta bilinçli haber tüketicisi olmak için kesinlikle gerekli gibi görünmeyebilir. Ancak, haber perspektifi, kanıtları ve sunumundaki karmaşa ve incelikleri öğrenmenin en iyi yolu da haber oluşumuna ilk elden dâhil olmaktan geçmektedir. Ayrıca, vatandaş gazeteciliği, sivil katılım için kuvvetli bir itici güç olabilir. Bu konuda özgüvene ve ilgili araçlara sahip olmak, haberlerin nihai hedeflerine ulaşmasına daha da fazla yardımcı olabilir (Malik, Cortesi ve Gasser, 2013, s. 8-9).

Modern toplumlar için, haber okuryazarlığı fikri öncelikli olarak (doğrulanmış ve doğru bilgileri sağlama ideali üzerinde duran) gazetecilik profesyonelliğine atıfta bulunduğu için birincil önem taşımaktadır. Bir kavram olarak “haber okuryazarlığı” ayrıca, haberdeki doğruluğu ve dolayısıyla profesyonelliği teşhis etmek için insanların ihtiyaç duydukları bilinçli katılım ve motivasyon ile ilgilenir. Bu nedenle, haber okuryazarlığı, etkileşimli medyada ve sosyal ağlarda dolaşımdaki, sözde, özgür bilginin ardında ne olduğu, yani medyanın, siyasetin veya bir işletmenin hangi çıkarlara sahip olabileceği konusunda halkın farkındalığını ve anlayışını artırmada özel bir öneme sahiptir (Balçytienė ve Wadbring, 2017, s. 42).

Dijital çağda katılımcı, bilinçli bir vatandaş olmak; çevrimiçi bilgi portallarının labirentinde gezinme, kaynakların güvenilirliğini değerlendirme, bilginin doğruluğunu kontrol etme ve tanıtım materyalleri ile haberler, fikir ile olgu, orijinal raporlama ile geri dönüştürülmüş içerik arasındaki farkın anlaşılması becerilerini giderek daha fazla gerektirmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcı, bilinçli bir vatandaş olmak, sağlam kaynaklardan güvenilir ve aynı konuyla ilgili farklı bakış açıları sunan çeşitli haberler bulmak için fazla bilgiyi filtrelemeyi, belirgin birtakım eleştirel düşünme stratejileri ve ölçütleri ile haberlere erişmek sırasında karşılaşılan seçeneklerin tüketilen içeriği nasıl şekillendirebileceği ile ilgili farkındalık sahibi olmayı gerektirir (Powers, 2014, s. 11-12). “Haber okuryazarlığı”nın, bilinçli vatandaşlık ve profesyonel gazeteciliğin klasik ideallerini ve vizyonlarını yeniden kullanan ve değişen medya koşullarında karşılaşılan tüm güçlükleri yenecek şekilde bunları yeniden keşfeden kavramsal bir anlayış inşasına, bir başka deyişle ihtiyaç duyulan toplumsal birleşmeye, yardımcı olacağı öngörülmektedir (Balčytienė ve Wadbring, 2017, s. 42). Nitekim, bu konuda yapılan bir araştırmanın sonuçları, bir bireyin haber okuryazarlığı seviyesinin gerçekten siyasi ve sivil hayatı nasıl deneyimlediğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle çalışma, haber okuryazarlığı eğitimi ile siyasi katılım arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymakta ve sağlam bir demokrasinin bu konuda iyi eğitilmiş bir vatandaşlığa bağlı olduğunu hatırlatmaktadır (Ashley, Maksı ve Craft, 2017, s. 90-91). Haber tüketimi ile ilgili olarak eleştirel bir bakış açısı kazanmak, neyin “haber” olarak kabul edilip edilemeyeceğini değerlendirebilmeye yardımcı olur. Haber okuryazarlığı kapsamındaki eleştirel yaklaşım aynı zamanda haberin hangi bağlamda üretilip paylaşıldığıyla da ilgilenmektedir. Vatandaşlar, bu süreci etkileyen ve aralarında gazetecilerin günlük iş rutinleri, medya sahiplerinin ve politika yapımcıların rolleri, arka planda işleyen bilgisayar algoritmaları ve kâr mekanizmalarının bulunduğu haber çevrelerinin (news media environment) işleyişine dair bilgi sahibi olurlarsa, edindikleri haberleri ve bunların kalitesini değerlendirmeleri de kolaylaşacaktır (Ashley, 2020). Vatandaşlar, her ne kadar kanun yapamaları ya da suçluları doğrudan cezalandıramaları da kolektif olarak ses vererek toplumun nasıl bir düzene kavuşması gerektiği konusunda katkı sağlayabilirler. Örneğin, bunu gerçekleştirmenin en önemli yollarından biri de seçimlerde oy kullanarak kendilerini temsil edecek yetkilileri seçmektir (Ashley, 2020). Ancak, bu ve benzeri süreçlerde doğru haberlere ulaşmak ve doğru bilgilendirilmek vatandaşların alacağı kararları doğrudan etkileme potansiyeline sahip olduğu için haber okuryazarlığının önemi bu noktada devreye girmektedir.

Literatürde yer alan haber okuryazarlığı tanımlarından yola çıkarak haber okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken özellikler, bilgi ve beceriler ana hatlarıyla şu şekilde listelenebilir:

- Eleştirel düşünebilen ve eleştirel değerlendirebilen,
- Bilginin güvenilirliğini değerlendirebilen,
- Bilgi kirliliğini ve dezenformasyonu önlemeye nasıl katkı sağlayabileceğini öğrenen,
- Bilgiyi filtreleyebilen / süzebilen, yani seçebilen,
- Bilgi seçimine bağlı olarak seçilen kaynakların tüketilen içeriği şekillendirebileceğinin farkında olan,
- Haber, fikir / görüş, olgu, reklam, orijinal raporlama ve geri dönüştürülmüş içerik arasındaki farkı anlayabilen,
- Haber içeriklerinin kalitesi hakkında bilinçli olan,
- Haber kaynağını değerlendirebilen,
- Gazetecilerin amaç ve rollerini bilen,
- Haberlerin toplumdaki rolünü anlayabilen,
- Haber arama, bulma, tanımlama becerisine sahip,
- Gerekğinde haber üretebilen / yaratabilen,
- Haber okuryazarlığı ile ilişkili diğer okuryazarlıklar hakkında farkındalık kazanabilen bireyler, haber okuryazarı olarak nitelendirilebilir.

Belirtilen bu nitelikler çerçevesinde gerçekten haber okuryazarı bir birey olabilmek için, bu nitelikleri geliştirmeye yönelik içeriklerle desteklenmiş bir eğitime ihtiyaç vardır.

2.6.1. Haber Okuryazarlığı Eğitimi Veren Platformlar

Haber okuryazarlığı eğitiminin geliştirilmesine ve uygulanmasına yönelik farklı çabalar söz konusudur (“Center for News Literacy”, 2016b; “Civic Online Reasoning”, t.y.; “Common Sense Education”, t.y.; “Poynter News University”, 2020; “The News Literacy Project”, 2017b). Bu çabaların bir kısmı üniversite öğrencilerini, bir kısmı ise daha çok ilk ve orta öğretim düzeyindeki öğrencileri hedef almaktadır. Çabaların çoğu öğrenci odaklı olsa da içeriklerin tüm vatandaşların yararlanabileceği nitelikte olduğu söylenebilir.

Haber okuryazarlığı eğitiminin detaylı biçimde ele alınışı, 2007 yılında Stony Brook Üniversitesi Gazetecilik Okulu bünyesinde bir Haber Okuryazarlığı Merkezi kurulması

ve haber okuryazarlığı dersi verilmeye başlanmasıyla olmuştur (“Center for News Literacy”, 2016b). Genel olarak medya okuryazarlığı eğitimi, kültürel manipölasyonlar (cinsiyet kalıpları, şiddet kullanımı vb.), medya mesajlarının toplum ve bireyler üzerine olan etkisi gibi konular üzerine odaklanırken, Stony Brook’un haber okuryazarlığı eğitimi daha çok haberlerin toplumdaki rolünü temel almıştır (Powers, 2010, s. 8-9). Geliştirilen bu haber okuryazarlığı dersi sadece gazetecilik bölümü öğrencilerine değil tüm lisans öğrencilerine yönelik olarak tasarlanmıştır (Fleming, 2012, s. 4).

İnternet aracılığıyla özgürce dolaşan ham ve aracısız bilgi ile doğrulanmış gazeteciliği ayırt edebilecek bir haber tüketicisi kuşağının, kendi kendine haber ile propagandayı, doğrulama ile salt iddiayı, kanıt ile çıkarımı, önyargı ile adaleti ve medya önyargısı ile izleyici önyargısını nasıl ayırt edeceğini öğrenebilmesi gerekmektedir. Haber okuryazarlığı, her yaştan öğrencinin bu kavramlar ve içerikler arasındaki farkları anlamasına yardımcı olabilir (“Center for News Literacy”, 2016a; Schneider, 2007). Bu doğrultuda planlanan haber okuryazarlığı dersi ile öğrencilere, haber medyasında neye güvenip neye güvenmeyecekleri, bilgiye yönelik ne zaman eyleme geçecekleri ve ne zaman şüphelenecekleri konusunda bilgi vermek, bir başkan, tartışmalı bir ilaç ya da bir haber “markası” seçerken değerlendirme yapabilme yeteneği kazandırmak hedeflenmiştir (Schneider, 2007). Sunulan haber okuryazarlığı eğitim programının temel öğrenim çıktıları, anahtar beceriler ve anahtar kavramlar olmak üzere iki grupta sınıflanmıştır (Fleming, 2012, s. 196). Buna göre;

Anahtar beceriler;

- Gazetecilik bilgisi ile diğer türdeki bilgiler ve gazeteciler ile diğer bilgi tedarikçileri arasındaki farkı tanıyabilme,
- Gazetecilik bağlamında, haber ve görüş arasındaki farkı tanıyabilme,
- Haber hikâyeleri bağlamında, iddia ve doğrulama ile kanıt ve çıkarım arasındaki farkı analiz etme,
- Sunulan kanıtlar ve kaynakların güvenilirliğine dayalı haberleri değerlendirebilme ve analiz edebilme (bu ilkeleri anlayabilme ve tüm medya platformları karşısında uygulayabilme),
- Haber medyası önyargısı ile izleyici önyargısı arasındaki farkı ayırt edebilme olarak ifade edilmiştir.

Anahtar kavramlar ise;

- Güvenilir bilginin gücünü ve demokratik bir toplumda özgür bilgi akışının önemini kavrama,
- Amerikan basınının doğasını ve misyonunu, devlet ile olan ilişkisini anlama, dünyadaki diğer sistemlerle karşılaştırma ve kıyaslama,
- Gazetecilerin nasıl çalıştığını, karar aldığını ve neden hata yaptıklarını anlama,
- Dijital devrimin nasıl olduğunu ve haber medyasındaki yapısal değişimin haber tüketicilerini nasıl etkileyebileceğini kavrama, yayıncılar ve aynı zamanda tüketiciler olarak yeni sorumluluklarımızı anlama,
- Haberin neden önem taşıdığını ve daha seçici bir haber tüketicisi haline gelmenin bireysel ve toplumsal yaşamı nasıl değiştirebileceğini anlama şeklinde ortaya konmuştur.

Başlangıçta, Stony Brook Üniversitesi tarafından ortaya konan bu strateji, özellikle üniversite düzeyinde haber okuryazarlığını tanıtmaya odaklanmıştır. Bu stratejinin ardında, araştırma üniversitelerine çok da dâhil edilmeyen mesleki okullar olarak kabul edilen gazetecilik okullarının, her mezuna analitik haber ve bilgi becerileri öğretmek yönünde yeni bir misyon edinmesi ile kendilerini bu alanda yeniden konumlandırması umudu yatmaktadır (Klurfeld ve Schneider, 2014, s. 20). Stony Brook Üniversitesi Gazetecilik Okulunun kurucu dekanı Schneider, haber okuryazarlığını medya okuryazarlığının bir alt kümesi olarak konumlandırmıştır (Fleming, 2014, s. 150). Haber okuryazarlığı dersinin nihai hedefi; öğrencileri, belirli bir sonuca varmak, karar vermek veya bir eylemde bulunmak için bilginin yeterince güvenilir olup olmadığını belirleyebilen, daha düzenli ve daha şüpheci haber okuyucuları, gözlemciler ve dinleyiciler haline getirebilmek olarak belirlenmiştir (Fleming, 2014, s. 150).

Stony Brook Üniversitesi Gazetecilik Okulu, haber okuryazarlığı eğitimi vermeye devam etmekte olup, eğitimi ayrıca, Hong Kong Üniversitesi iş birliği ile kitlesel çevrimiçi açık ders formatında (Massive Open Online Courses - MOOC) Coursera¹⁷ platformuna da taşımıştır ("Center for News Literacy", 2016c).

Haber okuryazarlığı eğitimine ilişkin bir diğer önemli girişim ise 2008 yılında Alan Miller tarafından hayata geçirilmiş olan Haber Okuryazarlığı Projesi'dir (News Literacy Project). Bu proje, eğitimciler ve gazetecilerle birlikte ortaokul ve lise öğrencilerine dijital çağda gerçeği kurgudan nasıl ayıracaklarını öğretmek için çalışan, partizan

¹⁷ Bkz. <https://www.coursera.org/learn/news-literacy>

olmayan ve kâr amacı gütmeyen ulusal bir eğitim projesi olarak tanımlanmaktadır (Freeman, 2015, s. 71; “The News Literacy Project”, 2017b). Haber Okuryazarlığı Projesi’nde, eğitimin yanlış bilginin yayılmasını durdurma zararlarını ortadan kaldırmaya yönelik en etkili yaklaşım olduğu inancıyla hareket edildiği ifade edilmektedir. Ayrıca, eğitim içeriğinin hedefinin, yarının seçmenleri ve karar vericileri olacak öğrencilere gerçeği kurgudan güvenle ayıklamanın yollarını ve hangi bilgilere güvenebileceklerini, neleri paylaşabileceklerini belirlemek için kullanabilecekleri araçları öğretmek olduğu belirtilmiştir (News Literacy Project, t.y.; “The News Literacy Project”, 2017b).

2016 yılına gelindiğinde bu proje çerçevesinde, sınıftaki öğrencilerin, okul sonrası programlara (etütler vb.) ve kütüphanelere, kısacası İnternet bağlantısı olan her yere ulaşmasını sağlayan modern bir e-öğrenme platformu oluşturulmuştur. Checkology® adı verilen bu sanal sınıflar ile öz-ilerleme hızı (self-pacing), karma ve deneyimsel öğrenme, kişiselleştirme, biçimlendirici süreç değerlendirmesi (formative assessment), iyileştirme ve öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar gibi e-öğrenme ile ilgili en iyi uygulamaların pek çoğu bir araya getirilmektedir (“The News Literacy Project”, 2017a). Bu platform aynı zamanda, öğrencilerin çalışma ile ilgili paylaşımda bulundukları, yorum yaptıkları, anahtar sorular üzerine düşündükleri ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları haber ve bilgilerle ilgili kendi konuşmalarını başlattıkları bir sınıf tartışması ortamı da içermektedir. Checkology kapsamında yapılan etki değerlendirmesine göre dersi tamamladıktan sonra öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının kaliteli gazetecilik standartlarını saptayabildiği belirtilmiştir. Ayrıca, bu platformda aktif olarak eğitim veren eğitimcilerin de tamamı Checkology’nin öğrencilerin haber okuryazarlığı becerilerini geliştirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir (News Literacy Project, 2020).

Common Sense Education oluşumu bünyesinde dijital vatandaşlık müfredatı (Digital Citizenship Curriculum) başlığıyla sunulan bir başka haber okuryazarlığı eğitimi ise anaokulu seviyesinden 12. sınıf seviyesine kadar farklı düzeylerde eğitim içeriğine sahiptir. Harvard Eğitim Enstitüsü’nde Project Zero iş birliği ile birlikte tasarlanan eğitim, öğrencilerin karşılaştıkları gerçek zorlukları ve dijital ikilemleri ele alarak yarının dijital öğrencileri, liderleri ve vatandaşları olarak başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, ABD’deki okulların yarıdan fazlasının bu eğitim içeriğini kullandıkları belirtilmektedir (“Common Sense Education”, t.y.).

Bir başka haber okuryazarlığı eğitim girişimi ise, Stanford Tarih Eğitim Grubu'nun (Stanford History Education Group), gençlerin dijital bilgi düzeyine yönelik gerçekleştirdiği araştırma sonucunda başlatılmıştır. Buna göre, lise düzeyindeki çoğu öğrencinin çevrimiçi platformlardaki içeriğin gerçekliğini değerlendirmek için gerekli becerilere sahip olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada (Breakstone, Smith, Wineburg, Rapaport, Carle, Garland ve Saavedra, 2019, s. 3), 2020'de gerçekleşecek ABD başkanlık seçimlerinde ilk kez oy kullanacak kesim içerisinde yer alan 3.446 lise öğrencisine uygulamaya dayalı altı soru verilerek öğrencilerin İnternet'teki açık dijital kaynakları değerlendirme yetenekleri ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin %52'sinin 2016 ABD seçimlerinde oy pusulası doldurulduğu iddiasını içeren pürüzlü görüntüye sahip bir videonun (video aslında Rusya'da çekilmiş) ABD'deki seçmen sahtekârlığının güçlü bir kanıtı olduğuna inandığı belirlenmiştir. Hızlı bir arama ile videonun kurgusal (ruse) olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma bulunsa da öğrencilerden yalnızca 3'ü videonun kaynağını izlemiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin üçte ikisinin Slate adlı sitede yer alan haber hikâyeleri ile “sponsorlu içerik” kelimeleriyle belirlenmiş olan reklamlar arasındaki farkı anlayamadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %96'sının ise bir iklim değişikliği web sitesi ile fosil yakıt endüstrisi arasındaki bağların bu web sitesinin güvenilirliğini neden azaltabileceğini düşünmediği anlaşılmıştır. Öğrencilerin, sitenin arkasında kimin olduğunu araştırmak yerine, sitenin estetiği, kendisini nasıl tanımladığı, üst düzey alanı (top-level domain) gibi daha yüzeysel güvenilirlik belirleyicilerine odaklandıkları görülmüştür. Çalışma sonunda ortaya çıkan tablo, öğrencilerin neredeyse tamamının bocaladığını ve altı uygulamanın dördünde başarılı olamadıklarını göstermiştir (Breakstone ve diğerleri, 2019, s. 3). Bu durum, demokratik vatandaşlık görevini yerine getirmek üzere seçimlerde oy kullanacak bu gençlerin birtakım dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırıldığı bir eğitim müfredatına ihtiyaçları olduğu yönünde yorumlanabilir.

Belirtilen çalışmayla bağlantılı olarak, “Civic Online Reasoning” (COR) müfredatı Stanford Tarih Eğitim Grubu (SHEG), Poynter Enstitüsü ve Yerel Medya Derneği ortaklığıyla MediaWise'in bir parçası olarak geliştirilmiştir. MediaWise iş birliği, Google News Initiative'in bir parçası olarak Google tarafından desteklenmektedir. MediaWise'in amacı, eğitimcilere çevrimiçi bilgileri değerlendirmelerine yardımcı olacak bilgi ve beceriler sağlamaktır. Müfredatta, öğrencilerin çevrimiçi içeriği okurken veya izlerken “bu bilgilerin arkasında kim var”, “kanıt nedir” ve “diğer kaynaklar ne diyor” sorularını sorarak irdelleyebilir hale gelmeleri hedeflenmiştir (“Civic Online Reasoning”, t.y.; Tugend, 2020).

Poynter Enstitüsü bünyesinde faaliyet gösteren News University içerisinde de gazetecilik ile ilgili 100'ün üzerinde etkileşimli ders yer almaktadır. Bunlar içerisinde doğruluk kontrolüne ilişkin dersler de bulunmaktadır ("Poynter News University", 2020). Bunun yanı sıra, kritik anlarda toplumları doğru bilgilerle güçlendirme, bilginin nasıl keşfedildiği, paylaşıldığı ve halka sunulduğu konusunda öncü teknikler, araçlar ve eğitim içeriği geliştirip sunarak dünyanın bilgi ekosisteminin bütünlüğünü sağlama misyonuyla faaliyet gösteren First Draft bünyesinde de doğruluk kontrolüne ilişkin ders yer almaktadır. Bu derste, haberin temel kökeni, kaynağı, zamanı ve konum kontrolleri dâhil olmak üzere çevrimiçi medyayı doğrulamanın ilk adımları öğretilmektedir. Ders, herkesin dijital okuryazarlık becerilerini hızla geliştirmek için kullanabileceği yaklaşık bir saatlik bir giriş dersi olarak tasarlanmış olup on farklı dilde erişilebilir niteliktedir ("First Draft", 2020a; "First Draft", 2020b).

Tüm bu oluşumların yanı sıra, Coursera¹⁸, EdX¹⁹, Udemy²⁰ gibi çeşitli kitlesel çevrimiçi açık ders platformlarında da sahte haber, eleştirel düşünme becerileri, hakikat sonrası gibi haber okuryazarlığı ile ilgili konularda dersler yer almaktadır. Sıralanan tüm bu eğitim platformlarının ve oluşumların büyük çoğunluğunun öğrencilere (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde) yönelik olduğu görülmektedir. Özellikle anaokulundan itibaren yaş gruplarına uygun nitelikte eğitim içeriklerinin oluşturulması ve bunların müfredata adapte edilmesinin, sonrasında bu eğitimin üniversite düzeyinde de devam edebilmesi, haber okuryazarlığı bilgi ve becerilerinin kazanılması ve bir alışkanlığa, bir diğer deyişle yaşam biçimine dönüşmesi açısından son derece önemlidir.

2.6.2. Haber Okuryazarlığı Eğitimi ile İlgili Literatürde Yer Alan Çalışmalar

Haber okuryazarlığına yönelik olarak eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte bu konuda yapılan çalışmaların da sayıca artmaya başladığı görülmektedir. Dünyada bu eğitimin özellikle ABD'de ortaya çıkması ile birlikte, yoğun olarak orada öncü çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı (Ashley, Maksl ve Craft, 2013; Beyerstein, 2014; Craft, Maksl ve Ashley, 2013; Fleming, 2012; 2014; Head, Fister ve MacMillan, 2020; Head, Wihbey, Metaxas, MacMillan ve Cohen, 2018; Maksl, Craft, Ashley ve Miller, 2017; Powers, 2010; 2014; 2017; Powers ve Koliska, 2016; Weber, 2012) öğrencilerin haber, sahte haber ve bunlarla ilişkili unsurlara yönelik

¹⁸ Bkz. <https://www.coursera.org/learn/empowering-yourself-post-truth-world>

¹⁹ Bkz. <https://www.edx.org/course/fake-news-facts-and-alternative-facts> ayrıca bkz. <https://www.edx.org/course/the-story-of-fake-news>

²⁰ Bkz. <https://www.udemy.com/course/introduction-to-critical-thinking/>

farkındalıklarını, verilmekte olan haber okuryazarlığı eğitimlerini ve yansımalarını değerlendiren ve buradan yola çıkarak haber okuryazarlığı eğitimlerinin içeriğinin şekillenmesine katkı sağlayacak nitelikte çalışmalardır. Bu tür çalışmaların bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi diğer okuryazarlık türleri kapsamında da gerçekleştirildiği görülmektedir. Bir grup çalışma (Ashley, 2020; Hobbs, 2010; 2011a) ise haber okuryazarlığı eğitiminin nasıl şekillendirilmesi gerektiği, bu eğitimin verilisinde dikkat edilmesi gereken noktalar gibi konular üzerine odaklanmaktadır.

Haber okuryazarlığı eğitiminin verilisine yönelik yaşanabilecek engellere değinilen çalışmada (Powers, 2010, s. ii), haber okuryazarlığına yönelik adımlar her ne kadar öğretmenler, fakülteler, medya profesyonelleri ve çeşitli kuruluşlar tarafından desteklense de haber okuryazarlığı derslerini müfredata entegre etme ve öğrencilerin haber okuryazarlığı eğitimine erişimini artırma konusunda birtakım kurumsal engeller ile karşılaşılabilirdiği de belirtilmektedir. Çalışmada (Powers, 2010, s. ii), saptanan engellerin birkaç temel nokta üzerinde yoğunlaştığı vurgulanmaktadır. Bunlardan ilki, eğitim sistemi içerisinde hali hazırda çok sayıda temel içerik gereksinimine ihtiyaç olduğu için bunların yanı sıra, bir de medya eğitimine ayrılacak yeterli zaman bulunamaması olarak ifade edilmektedir. Buna göre; haber okuryazarlığı gibi bir derse temel gereksinimler arasında yer verilememektedir. Ayrıca, öğretmenlerin haber okuryazarlığı kapsamında verilecek eğitim içeriğine yeterince aşina olmamaları da bir başka sorun olarak belirlenmiştir. Bu durum, eğitimin yeterli ve doğru şekilde verilip verilemeyeceğinin de sorgulanmasına neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra, eğitim müfredatında haber okuryazarlığı derslerine yer verilmesi konusunda okul yetkilileri, veliler ve diğer topluluk üyelerinden yeterli destek alınamamasının da birtakım zorluklara yol açtığı ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak, haber okuryazarlığı savunucularının, ortaokul müfredatına dâhil olmaya değer olan bu eğitime karşı kayıtsız olanları ikna etme zorluğuyla karşı karşıya kaldığı belirtilmektedir. Öte yandan, okul kurullarının, yöneticilerin ve velilerin, genellikle eğitimin politik olduğu korkusuyla bu eğitimi müfredata entegre etmekten endişe duydukları belirlenmiştir. Son olarak dikkat çekilen bir diğer engel ise, öğretmenlerin genellikle sınıfta haber okuryazarlığı öğretmek için gerekli teknolojiye yeterince erişemiyor olmaları olarak ifade edilmiştir (Powers, 2010, s. 31-44).

Stony Brook Üniversitesinde verilen haber okuryazarlığı eğitime yönelik yapılan bir çalışmada (Weber, 2012, s. 1-9), öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Ankete katılanlar içerisinde haber okuryazarlığı dersini almış olanlar “haber okuryazarlığı grubu”, bu

dersi almamış olanlar ise “kontrol grubu” biçiminde tanımlanmıştır. Anket, 2010 göz döneminin başı, 2010 göz döneminin sonu ve bir yıl sonra 2011 göz döneminin sonu olmak üzere gruplara üç kez uygulanmıştır. Güvenilir bilgileri güvenilir olmayanlardan ayırt etmek için yapılan birkaç testten oluşan ankette, medya t keticimi, vatandaşlık ve sivil katılım ile ilgili bir dizi soru da bulunmaktadır. Çalışmada, haber okuryazarlığı grubu için I. ve II. uygulamalar karşılaştırıldığında, grubun medya t keticiminde bir artış olduğu görülmekle birlikte, II. uygulamadan III.’ye kadar olan süreçte ise azalma olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, medyanın bekçi rolü (watchdog) oynadığına inananlar haber okuryazarlığı grubunda %69’dan %84’e yükselirken, bir yıl sonra bu oranın % 79’da kaldığı gözlenmiştir. Haber okuryazarlığı dersi alanların, medyanın  n yargısız şekilde demokrasiyi koruduğuna, hükümet içlerinde uygun miktarda etkiye sahip olduğuna daha fazla inandığı anlaşılmıştır. Yine I. ve II. uygulamalar karşılaştırıldığında, haber okuryazarlığı grubu, ilk yılın sonunda güvenilir haberleri daha rahat ayırt edebilir durumdayken, bir yıl sonra bununla ilgili bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, dersi alan öğrencilerin, soruların hepsinde olmasa da bazılarında önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiklerini ancak, dersi almanın etkisinin zamanla azaldığını göstermiştir (Weber, 2012, s. 1-9).

Gerçekleştirilen bir diğer çalışmada (Fleming, 2012, s. ii-iii), Stony Brook  niversitesi bünyesinde oluşturulan haber okuryazarlığı dersinin kavramsallaştırılması ve uygulanması üzerinde durulmuştur. Bir  rnek olay incelemesi (case study) olarak gerçekleştirilen çalışmada kanıt olarak, görüşme transkriptleri, ders dokümanları ve gözlem notları kullanılmıştır. Eğitimin değerlendirilmesine üç farklı bakış açısıyla yaklaşılmıştır. Kuram oluşturma (grounded theory) yöntemiyle haber okuryazarlığı eğitim çalışması, haberleri diğer bilgi kaynaklarından ayıran ve haberlerin analizinde kullanılacak kavramları ve  er evesleri tanımlayan, dikkatli, deneysel ve iyi finanse edilen bir eğitim olarak değerlendirilmiştir. Medya okuryazarlığı bakış açısına göre değerlendirildiğinde, haber okuryazarlığının sadece haberlerin analizine odaklandığı için medya okuryazarlığının ayrı ve son derece uzmanlaşmış bir çeşidini temsil ettiği ayrıca, eğitimin uzmanlık bilgisi gerektirdiği belirtilmiştir. Felsefi açıdan bakıldığında ise, haber okuryazarlığı mimarlarının, gazeteciliğin dijital geleceğini, basılı ortam ağırlıklı geçmişine dair ilke ve uygulamalarla birleştirerek vatandaşlık eğitiminin gelişimine de katkıda bulunduğu ifade edilmiştir (Fleming, 2012, s. ii-iii).

Stony Brook  niversitesi bünyesinde yer alan haber okuryazarlığı programı ile ilgili bir başka çalışma ise (Fleming, 2014, 156-158), araştırmacının programa dair saha

ziyareti sırasında gerçekleştirdiği gözlem ve görüşmeler ile elde ettiği değerlendirmelere dayanan bir örnek olay incelemesi olarak tasarlanmıştır. Öğrencilere yönelik gözlem notları ve görüşme verilerinin analizi yoluyla, haber okuryazarlığı eğitimine ilişkin; katılım (engagement), güncel olayların farkındalığı ve basın ilke ve uygulamaları bilgisi biçiminde olmak üzere üç grup sonuç ortaya çıkmıştır. Buna göre, eğitim sonucunda öğrencilerin yüksek düzeyde katılım, güncel olaylar hakkında daha fazla farkındalık ve gazeteciliğe yönelik daha derin bir anlayış geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin haber okuryazarlığı derslerinin dinamik atmosferinden ve haber başlıkları ile TV'lerde yer alan güncel örneklerin yaygın kullanımından, gazetecilerin haber okuryazarlığı derslerinde gerçek hayattaki bilgi ve deneyimlerine yer vermelerinden memnun kaldıkları belirlenmiştir. Görüşme yapılan tüm öğrenciler, aldıkları haber okuryazarlığı eğitimine bağlı olarak haberleri daha düzenli takip etmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilere göre eğitim, haberlere nasıl farklı ve daha eleştirel bakılacağını öğretmiştir. Öte yandan, haber okuryazarlığı eğitimine dair öğrencilerin getirdiği eleştiriler arasında, bir birinci sınıf dersi için çok fazla çalışma veriliyor olması, son dakikada verilen bazı ödevlerin öğrencileri acele etmeye zorlaması bulunmaktadır. Çalışma sonucunda araştırmacılar, bulguların diğer haber okuryazarlığı programlarına yönelik olarak genellenemeyeceğini ifade etmişlerdir (Fleming, 2014, 156-158). Öte yandan, çalışmanın bulguları bu tip bir eğitimin öğrenci bakış açısına göre nasıl değerlendirilebildiğini göstermesi açısından değerlidir.

McCormick Vakfı desteğiyle 2013 yılında gençlerin haber okuryazarlığı düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme projesi yürütülmüştür (Craft, Maksı ve Ashley, 2013, s. 2). Çalışmada, haber okuryazarlığı, kaliteli gazeteciliği tanımlamak, değerlendirmek ve kaliteli gazetecilikle yakından ilgilenmek için gerekli bilgi ve motivasyonlar olarak tanımlanmıştır. Bir medya okuryazarlığı modeli (James Potter'ın Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli), haber okuryazarlığına özel olarak uyarlanarak, haber okuryazarlığı düzeyini ölçmeye yönelik bir anket oluşturulmuş ve ABD Chicago'da 500'den fazla gence uygulanarak test edilmiştir. Ankette, haber okuryazarlığı, haber tüketimi, haberlere yönelik şüphecilik ve güncel olaylara dair bilgiler yer almıştır. Ayrıca, bir grup gençle birlikte odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve ankete yönelik düzenlemelerin yapılmasında bu görüşme sonuçlarından yararlanılmıştır. Projenin raporunda belirtilen odak grup görüşmesi sonuçlarına göre, gençlerin bilinçli şekilde değil de tesadüfen haber tükettikleri, haber değerinin ortak unsurlarını (önem, zamana uygunluk, yenilik gibi) tanısalar da ekonomik, politik ve diğer güçlerin haber içeriğini nasıl etkileyebileceğini sadece bazı

öğrencilerin açıklayabildiği anlaşılmıştır. Ayrıca, haber takibinin kendileri için araştırmanın yapıldığı dönem için değil belki ama ilerleyen yıllarda önem kazanacağını düşündükleri belirlenmiştir. Geliştirilen haber okuryazarlığı ölçeğinin, haber okuryazarlığı becerileri yüksek gençleri, bu becerileri daha düşük olanlardan ayırabildiği tespit edilmiştir. Haber okuryazarlık düzeyi daha yüksek olan gençlerin dikkatli düşünme süreçlerine katıldıkları (mindful thought processes), haber endüstrisi ve yapıları hakkında yüksek derecede bilgi sahibi oldukları, haber tüketme konusunda motivasyona sahip oldukları ve bunu kimliklerinin bir parçası olarak görme eğilimlerinin bulunduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, yine bu gençlerin daha az okuryazar olanlara göre haberlerden daha fazla şüphe duyma eğilimine sahip oldukları görülmüştür (Craft, Maksı ve Ashley, 2013, s. 2, 11).

Bir diğer çalışmada ise, yukarıda anılan ölçeğin nasıl geliştirildiği ve teknik ayrıntıları aktarılmıştır (Ashley, Maksı ve Craft, 2013). Öte yandan, geliştirilen bu ölçeğe yönelik bazı eleştiriler de mevcuttur (Beyerstein, 2014). Bu eleştirilere göre ölçek, haber okuryazarlığından öte, daha geniş bir kapsama sahip olan medya okuryazarlığına dayanmaktadır. Dolayısıyla ölçek, öğrencilerin bir haber hikâyesinin kaynağını ne kadar iyi analiz edebildiklerini veya herhangi bir iddiayı doğrulama becerilerine sahip olup olmadıklarını ölçmemekte, yalnızca gençlerin biliş ihtiyacı (need for cognition) ile haber tüketimi ve haber endüstrisi hakkındaki bilgilerini değerlendirmektedir. Öte yandan, “biliş ihtiyacı”nın, haber okuryazarlığıyla ilişkilendirilmesi şart olmayan bir kişilik özelliği olduğu ifade edilmektedir. Yüksek bir biliş ihtiyacı olan bir kişinin, mutlaka bir haber hakkında eleştirel veya derin düşünmek zorunda olmadığı savunulmuştur. Çalışmada ayrıca, ölçeğin, doğru bilgiye ulaşma konusundaki yeteneklerine daha fazla güvenen bir kişiyi medya okuryazarı olarak tanımladığı, ancak haber okuryazarlığı söz konusu olduğunda, özgüvenin, yetkinliğin güvenilir bir göstergesi olmayabileceği belirtilmiş, medya okuryazarlık düzeyi daha yüksek olan bir kişinin, gerçekleri elde etme yeteneğinden daha az emin olabilesinin de mümkün olabileceği vurgulanmıştır (Beyerstein, 2014).

Konuyla ilgili bir diğer çalışmada (Powers, 2014), resmi olarak haber okuryazarlığı eğitimi almamış olan öğrencilerin kendi rutinlerini kullanarak haber arama pratikleri, ilgilendikleri bir konu hakkındaki haberleri filtreleme ve değerlendirme süreçleri ile haberlere erişirken yaptıkları seçimlere yönelik farkındalıklarının düzeyi, 244 öğrenciye uygulanan bir anket ile incelenmiştir. Sonuçlar, katılımcıların çoğunlukla dijital platformlar aracılığıyla video izlemek ve yazılı haber tüketmek için bilgisayarda önemli

miktarda zaman harcadıklarını, çoğunlukla belirli bir haber aramaktansa, tarama yaparken haberlere çevrimiçi olarak rastladıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, başkalarıyla haber hikâyeleri paylaşmaktan hoşlandıkları ve sıklıkla tükettikleri haberleri filtrelemek için sosyal ağlara ve teknolojilerine güvendikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte, ankete katılanların bir kısmıyla (37 öğrenci) sesli düşünme tekniği (think aloud) kullanılarak yapılan görüşmeler, öğrencilerin çevrimiçi haberlere eriştikleri ve filtreledikleri sürece dikkat etmediklerini, bu süreci eleştirel düşünme becerilerini kullanmak yerine otomatik şekilde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, haber aramalarının altında yatan düşünce süreçlerini açıklamaları istendiğinde, öğrencilerin önemli bir kısmının tüketilen haberlerin güvenilirliğini etkileyen değerlendirme ölçütleri hakkında bilinçli bir farkındalığa veya anlayışa sahip olmadığı anlaşılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin çevrimiçi haber alışkanlıklarının genellikle onları büyük miktardaki haber yığını içerisinde güvenilir olmayan haberleri tüketme riskiyle karşı karşıya bıraktığı ortaya konmuştur (Powers, 2014).

Haber okuryazarlığına yönelik geliştirilen ölçeğin (Ashley, Maksı ve Craft, 2013) uygulandığı bir başka çalışma, 2014 yılında Stony Brook Üniversitesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde haber okuryazarlığı dersi, üniversitenin genel eğitim müfredatında yer almakta olup gazetecilik bölümünün yanı sıra, diğer bölümlere de açıktır. Dört bin öğrenciden oluşan rastgele bir örneklem belirlenmiş ve bu öğrencilere e-posta ile gönderilen çevrimiçi ankete %13,6'lık bir yanıt oranı elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, haber okuryazarlığı dersini almış olanlar almayanlara kıyasla daha yüksek puanlar almış olsalar da tek değişkenli analizler, dersi alan ve almayanlar arasında sadece bilgi yapısı (knowledge structure) ve medya denetim odağı (media locus of control) şeklinde tanımlanan boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusu olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, dersi alanların, almayanlara kıyasla haber tüketimi konusunda daha fazla motivasyona sahip oldukları ve güncel olaylar ile ilgili soruları doğru şekilde yanıtladıkları belirlenmiştir. Öte yandan, araştırma kapsamında incelenen bir diğer unsur olarak, öğrencilerin dersi almasından itibaren geçen dönem sayısı arttıkça, haber okuryazarlık düzeylerinin azaldığına yönelik bir bulguya ulaşılmamıştır. Bu sonucun, Stony Brook'un müfredatının daha önceki değerlendirmesinde (Weber, 2012) dersi almanın etkisinin zamanla azaldığı yönünde birtakım sonuçlar elde edilmesiyle örtüşmediği belirtilmiştir. Ancak, bu noktada iki çalışmanın yöntemlerinin aynı olmadığına da dikkat etmek gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, haber okuryazarlığı dersini almanın etkilerinin en az bir yıl sürdüğü ifade edilmiştir. Bu nedenle, dersin haberlerle

ilgili olumlu alışkanlıkların oluşturulmasına yardımcı olabileceği düşünülmüş ve konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir (Maksl, Craft, Ashley ve Miller, 2017).

Haber okuryazarlığı eğitiminin rolünü ortaya koyma açısından önemli bulgulara işaret eden çalışmalardan birinde (Powers ve Koliska, 2016) ise bir ABD üniversitesinde farklı disiplinlere yönelik eğitim alan öğrencilerin haberleri bulma, haber kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme ve haber medyası hakkındaki görüşlerini oluşturmada kişisel etkinin rolü araştırılmıştır. Çalışmada özellikle, kanaat önderlerinin (arkadaşlar, aile, öğretmenler gibi) ve birincil sosyalleşme kaynaklarının (sosyal çevre gibi), öğrencilerin haberleri anlamaları ve kullanmalarını nasıl şekillendirdiğini araştırılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin uzun zamandır Amerikan haber ekosisteminin merkezinde bulunan kaynaklara yöneldiklerini ve onlara güvendiklerini göstermiştir. Öğrencilerin, blogları daha az güvenilir bulduğu ve gazeteleri en güvenilir haber kaynağı olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin evde görmeye alışık oldukları ulusal dergileri ve TV kanallarını da haber kaynağı olarak gördüğü belirlenmiştir. Buna dayanarak, kaynaklara olan aşinalığın öğrencilerin görüşlerini yönlendirdiği anlaşılmıştır. Bu bulguların, haber okuryazarlığının öğrencilere, habere eleştirel düşünme becerileri yardımıyla bağımsız olarak nasıl erişeceklerini, bunları nasıl doğrulayacaklarını ve değerlendireceklerini öğretebilmenin önemini ortaya koyduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin, özellikle “isim yapmış” haber kaynaklarına güvenme eğilimi sergilemesi, haber okuryazarlığı eğitiminin rollerinden birinin, öğrencilere gazetecilikteki en büyük isimlerden gelen haberlere bile körü körüne güvenmemeyi ve haber tüketicisi olarak ayırt etme becerisine sahip olmanın önemini öğretmek olduğunu bir kez daha göstermektedir (Powers ve Koliska, 2016, s. 105, 117).

Haber okuryazarlığı eğitimlerinin içeriğini şekillendirmeye katkı sağlayacak çalışmalardan bir diğerinde (Powers, 2017, s. 1315) ise dijital medya kaynakları tarafından yaygın olarak kullanılan kişiselleştirme algoritmalarının uyguladığı filtreler üzerinde durulmuştur. Çalışmada, bilinçli medya tüketicilerinin, içeriklerin haberleri tüketicisinin tercihlerine göre uyarlanması için kişiselleştirme algoritmalarına dayanan teknolojilerin nasıl kullanıldığının farkında olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu düşünceden yola çıkılarak iki aşamalı olarak gerçekleştirilen çalışmada, ABD’li üniversite öğrencilerinin haber kişiselleştirmesinin ne ölçüde farkında oldukları, haber kaynaklarındaki haber seçimini ve önceliklendirmeyi etkileyen eylemler ile bunlara yönelik ölçütlerin neler olduğu incelenmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde 37 öğrenci ile

görüşmeler yapılmış ve haber aramaya başlamak için en sık kullandıkları haber kaynakları sorgulanmıştır. İkinci bölümde ise araştırma 147 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve eşik bekçisi olarak değerlendirilen Google ve Facebook üzerine odaklanılmıştır. Çalışmanın her iki bölümünde de elde edilen sonuçlar, öğrencilerin haber kaynaklarının kullanıcı verilerini izleyip izlemediği ve kişisel sonuçları elde etmek için editoryal yargıları uygulayıp uygulamadığı konusunda büyük ölçüde farkındalık sahibi olmadıklarını ortaya çıkarmıştır (Powers, 2017, s. 1322, 1325).

Son yıllarda sahte haber ve haber algısı konularının bilgi okuryazarlığı çevrelerinde de dikkat çekmeye başladığı görülmektedir. Buna yönelik olarak, Bilgi Okuryazarlığı Projesi (Project Information Literacy) son yıllarda özellikle üniversite öğrencilerinin okulda, günlük yaşamda ya da iş alanında bilgiyle nasıl bir etkileşim içerisinde oldukları, son dönemde ise haberleri nasıl edindikleri üzerine yoğunlaşan geniş çaplı çalışmalar yürütmektedir. 2018 yılında yayımladıkları rapor (Head, Wihbey, Metaxas, MacMillan ve Cohen, 2018, s. 15), öğrencilerin habere olan güvensizliğini ortaya koyarken, sahte haber olgusunun farkında oldukları ve bu durumun onları haberlere şüpheyle yaklaşmaya ittiği belirlenmiştir. Bunun da ötesinde, öğrencilerin neredeyse yarısının (%45) gerçek haberi sahte haberden ayırt edebilme konusunda güvene sahip olmadığı, sadece %14'ünün sahte haberleri tespit edebilme konusunda kendilerinden oldukça emin oldukları belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin haber doğrulama eğitimine ihtiyaçları olduğu yönünde yorumlanabilir.

Bilgi Okuryazarlığı Projesi'nin 2020 yılında yayımlanan son raporunda, dünyanın içinde bulunduğu sahte haber krizinin ardından bilgi okuryazarlığının, haber okuryazarlığını içerir hale geldiğine değinilmektedir (Head, Fister ve MacMillan, 2020, s. 1). Raporda; Google, YouTube, Instagram, Facebook gibi platformların gördüklerimizi, öğrendiklerimizi, ne düşündüğümüzü ve nihayetinde kim olduğumuzu nasıl etkilediği sorununa vurgu yapılmakta, bu soruna bilgi okuryazarlığı perspektifiyle nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda henüz bir yol haritası bulunmadığına işaret edilmektedir. Bunun için öncelikle öğrencilerin algoritma tabanlı platformlarla nasıl etkileşime girdiklerinin anlaşılması gerekmektedir. Nitekim bu rapor, Google, YouTube, Instagram, Facebook gibi İnternet devlerinin nasıl çalıştığı ve toplum üzerindeki yansımaları konusunda öğrencilerin ne kadar bilgi sahibi olduklarını değerlendirmeye odaklanmıştır. Çoğu öğrencinin, bilgi her yerde bulunur hale geldikçe, sonuçları kişiselleştiren ve bizi seçilen bilgilere doğru iten algoritmaların, basitlik ve verimlilik görünümünün ardındaki karmaşıklığının farkında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin

birçoğunun bunun temsili demokrasiyi, bilinçli ve katılımcı toplulukların yetiştirilmesini tehdit edebileceğinin de ayırında olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan, öğrencilerin algoritmik güdümlü reklamlara, haberlere ve bilgilere her ne kadar tepki duysalar da Google, YouTube, Instagram ve Facebook gibi birçok siteden oldukça yararlandıkları için bunları terk etmeyi göze alamadıkları da anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin, bir ürün satmaya çalışmak için çevrimdışı konuşmalarına kulak misafiri olan algoritmaların kullandıkları bu yöntemin “ürkütücülüğünden” dolayı kaygılandıkları, bazılarının ise toplumsal eşitsizlikleri pekiştiren otomatik karar destek sistemlerinin (automated decision support systems) gerçek yaşamdaki yansımaları ile ilgili endişe duydukları belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin hikâyesinin tamamını elde etmek için farklı içerikleri okuma gerekliliğinin ve bunun zaman ve çaba gerektirdiğinin farkında olduklarını söylemek mümkündür. Ayrıca, algoritmalar çağının bilgi okuryazarlığını yeniden tanımladığı, aynı zamanda öğretim stratejilerinin de yeniden değerlendirilmesini gerektirdiği, çalışmanın sonuçları arasında dile getirilmiştir (Head, Fister ve MacMillan, 2020, s. 27-28).

Literatürdeki çalışmalar içerisinde ayrıca, haber okuryazarlığı eğitiminin nasıl şekillendirilmesi gerektiği ve veriliş biçimine yönelik birtakım öneriler getiren çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en çok dikkat çekenler, Hobbs (2010; 2011a) ile Ashley’e (2020) aittir.

Haber okuryazarlığı eğitiminin nasıl verilmemesi gerektiği konusunda öneriler sunan Hobbs (2010; 2011a), üç temel sorunlu nokta üzerinde durmaktadır. Dikkat çektiği ilk nokta, bazı eğitim uygulamalarının haber okuryazarlığı eğitimi, “gazeteci olmayanlar için bir gazetecilik sınıfı” olarak değerlendirerek vermesidir. Çalışmada, haber okuryazarlığının, her ne kadar birbiriyle ilişkili yönleri bulunsalar da haber üretenlerden çok, haber tüketenlere odaklanan farklı bir dizi becerinin öğretilmesi olarak düşünülmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Haberleri ve güncel olayları sadece bir gazetecinin bakış açısıyla öğretme yaklaşımı da bir diğer sorunlu uygulama olarak değerlendirilmiştir. Gazetecilerin öğrencilere ilham verebileceği ancak, hikâyeleri sadece tek bir bakış açısıyla aktarmanın öğrencilerin eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirme konusunda işe yaramayacağı ifade edilmektedir. Uygulamadaki diğer sorunun ise, bazı haber okuryazarlığı girişimlerinin gazeteciliğin ideallerini öğretmeye büyük önem vermeleri olduğu belirtilmektedir. Gazeteciliğin idealleri hakkında konuşmak önemli olsa da gazeteciliğin öğrencilere anlamlı gelen gerçekçi yollarla sunulması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Örneğin, gazeteciler doğru ve adil

olmalı, vatandaşlar haber camiasına (news neighborhood) güvenebilmeli, haberler ise insanların vatandaş olarak demokratik yaşama katılma becerilerine katkıda bulunmalıdır (Hobbs, 2010; 2011a). Vurgulanan bu üç husus doğrultusunda, haber okuryazarlığı eğitiminin öğretme yönteminde, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için olaylarla ilgili farklı bakış açılarını yansıtabilmenin ve gazeteciliğe ilişkin yaklaşımları anlaşılır ve tarafsız şekilde aktarabilmenin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Hobbs (2010; 2011a) ayrıca, haber okuryazarlığı programlarının temel olarak, günümüz dünyasındaki haberlere, güncel olaylara yönelik öğrencilerin eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu sağlanabilirse, haber kullanıcılarının, haberlerin adil olup olmadığını, şeffaflığını ve doğruluğunu değerlendirmek için öğrendikleri araçları kullanırken haberleri daha iyi anlayacakları ve eleştirebilecekleri vurgulanmaktadır.

Ashley (2020) ise haber okuryazarlığının sadece aldatmacaları tespit etme ve bilgi doğrulamaya odaklanma eğilimi göstermesine eleştirel yaklaşmakta ve bunun dar bir bakış açısı olduğunu dile getirmektedir. Bunlar her ne kadar hayati beceriler olsa da haberlerin, bilgilerin üretildiği ve tüketildiği siyasi, ekonomik, tarihi ve kültürel kapsamının da bir o kadar önemli olduğu dile getirilmektedir. Haber içeriğine dar bir bakış açısıyla yaklaşıldığında, haber kapsamının örüntülerinin, pazarların ve izleyicilerin etkisinin, algoritmik sıralamalar tarafından yaratılan baskıların, dijital devlerin tekel gücünün veya insan tanıma rolünün yeterince ele alınamayacağı veya açıklanamayacağı ifade edilmektedir.

Özetlenen çalışmaların başında da belirtildiği gibi, bu bölümde anılan çalışmaların bir kısmı öğrencilerin haber okuryazarlığı çerçevesindeki konulara yönelik farkındalıkları ve var olan eğitim programlarının değerlendirilmesi, bir kısmı ise haber okuryazarlığı eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği olmak üzere iki temel gruba ayrıldığı söylenebilir. Öğrencilerin haber platformları, haberlere erişim ve algoritmalara dayalı filtreleme süreçlerine ilişkin farkındalıklarının son yıllarda yavaş yavaş artmaya başladığı yönünde birtakım sonuçlar elde edilse de bu farkındalığın henüz tam anlamıyla yaygınlık kazanmadığı anlaşılmaktadır. Önceki yıllarda yapılan çalışmalarda, öğrencilerin bu konudaki farkındalıkları daha düşükken, son yıllarda, öğrencilerin konuyla ilgili bilinç düzeylerinin arttığı görülmektedir (Head, Fister ve MacMillan, 2020; Powers, 2014; Powers, 2017). Bununla birlikte, her ne kadar sahte haberler olgusunun farkında olsalar da öğrencilerin sahte haberleri ayırt edebilme konusunda kendilerine güvenmedikleri ortaya çıkmıştır (Head, Wihbey, Metaxas, MacMillan ve Cohen, 2018).

Bu sonuçlar, öğrencilerin haber okuryazarlığı eğitimine olan ihtiyaçlarını gözler önüne sermektedir. Uygulanan haber okuryazarlığı eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarda, öğrencilerin derslerde güncel örnekler kullanılmasından ve gerçek hayat hikâyelerine dayanan örneklerden hoşnut kaldıkları, böyle bir durumda eğitimden sağladıkları verimliliğin arttığı görülmüştür (Fleming, 2014). Öte yandan, haber okuryazarlığı eğitiminin kısa vadede yararlı olduğu ve öğrencilerin bilgi ve becerilerinde bir değişim meydana gelmesine olumlu katkı sağladığı görülse de bu yararlılığın uzun vadede farklılık gösterebildiği gözlenmiştir (Maksl, Craft, Ashley ve Miller, 2017; Weber, 2012). Aksinin de gözlenebildiği durumlar olmakla birlikte, eğitimin daha kalıcı hale gelmesini sağlamak için eğitimle ilgili değerlendirmelerin mutlaka uzun vadeli olarak da gerçekleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Literatürde haber okuryazarlığı düzeyini belirlemeye yönelik ölçümler üzerinde de durulduğu, bununla ilgili bir ölçek geliştirildiği dikkati çekmektedir. Ancak, bu ölçeğin öğrencilerin doğrulama becerilerine sahip olup olmadıklarını ölçmemesi başta olmak üzere birtakım eleştiriler aldığı görülmüştür (Ashley, Maksl ve Craft, 2013; Beyerstein, 2014; Craft, Maksl ve Ashley, 2013, s. 2). Bununla birlikte, literatürde bu ölçeğin yaygın kullanımına yönelik çalışmalara da rastlanmamış olması eleştirilerin haklılığını akla getirmektedir.

Haber okuryazarlığı eğitiminin alt yapısı, bir diğer deyişle, nasıl şekillendirilmesi gerektiği ile ilgili olarak, eğitimin verilisinde dikkat edilmesi gereken noktalara odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarından, söz konusu eğitimin okul müfredatlarına dâhil edilebilmesi için birtakım engellerin aşılmasının gerekebileceği anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili çalışmalarda öncelikle, karar vericilerin bu eğitimin gerekliliği ve önemi konusunda farkındalık sahibi olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Özellikle bu eğitimi verecek eğitimcilerin de bu konuda gerekli bilgi ve becerilere sahip kişiler olmasının eğitimin niteliği açısından önemli olduğu farklı çalışmalarda dile getirilmiştir (Hobbs, 2010; 2011a; Fleming, 2012). Öte yandan, eğitimin gerekliliklerini yerine getirebilecek içerikte bir eğitim sunulabilmesi için ihtiyaç duyulan teknolojik altyapının eğitim ortamlarında sağlanmış olmasının da gerekli olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, haber kullanıcılarının haberlerin objektifliğini ve doğruluğunu değerlendirebilir hale gelmeleri için eğitim programlarının eleştirel düşünme becerileri ve iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanarak tasarlanmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Hobbs, 2010; 2011a). Bunun yanı sıra, haber

üretiminden tüketimine kadar olan sürece dair unsurların da (haber kaynağı, haberin sunumu, haber tüketiminin kullanıcılar üzerindeki etkileri, haber üretim ve tüketim süreçlerine etki eden yapılar gibi) eğitim içeriğinde yer aldığı bütüncül bir bakış açısıyla eğitim programlarının hazırlanmasının ve uygulanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ashley, 2020). Dikkat çekilen tüm bu unsurlar, hem yeni geliştirilecek haber okuryazarlığı eğitim programları açısından hem de var olan programların gözden geçirilmesi aşamasında yol gösterici niteliktedir.

2.6.3. Haber Okuryazarlığı ile İlgili Türkiye’deki Durum

Türkiye’de doğrudan haber okuryazarlığı ile ilgili çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar araştırıldığında, “haber okuryazarlığı” kavramının genelde medya okuryazarlığı konusunda yapılan çeşitli araştırmalarda kısaca anıldığı, ancak konuyla ilgili kapsamlı bir araştırmanın literatürde yer almadığı görülmüştür. Temeline medya okuryazarlığını alan bu çalışmaların ise, okullarda siber zorbalığın önlenmesinde medya okuryazarlığının etkisi (Akca, Sayımer, Salı ve Başak, 2014), okul öncesi çocukların teknoloji kullanımı ile ilgili ebeveynlerinin tutumları (Saltuk ve Erciyes, 2020), öğretmenlerin medya algıları (Bozkurt ve Coşkun, 2018), yeni medya okuryazarlığı çerçevesinde kazanılacak yeni becerilerin irdelenmesi (Karaduman, 2019), iletişim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Geçer ve Bağcı, 2018), medya okuryazarlığının dijital vatandaşlık (Orhon, 2019) ve katılımcı kültür (Sezen, 2011) bağlamında değerlendirilmesi, yetişkinler için yeni medya okuryazarlığı eğitimi (Buluş, 2017), sahte ve kaynağı belirsiz Facebook iletilerinin medya okuryazarlığı çerçevesinde sorgulanması (Dikbaş Torun, 2019) gibi konulara odaklanmış oldukları görülmektedir.

Öte yandan, araştırmamıza kavramsal açıdan görece daha yakın olarak değerlendirilebilecek beş çalışma belirlenmiştir (Çömlekçi ve Başol, 2019; Eroğlu ve Çakmak, 2020; Gurbanova, 2018; Ünal, 2018; Yağmur, 2019). Bunlardan biri, iletişim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin haber okuryazarlığı düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir (Ünal, 2018). Haber görsellerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yürütülen çalışmaya 103 kişi katılmıştır. Çevrimiçi medya ortamından alınan ekran görüntülerinin yalan ya da gerçek haber olup olmadıkları, katılımcıların içeriklere güvenme durumları ve içeriklerin reklam mı yoksa haber mi olduğunu ayırt edebilme becerileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcıların, özellikle geleneksel reklam tanımından aykırı şekilde sunulan, dijital ortamda sıklıkla karşılaşılabilecek türdeki haber veya yorum çağrıştıran reklamları ayırt ederken güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, iletişim fakültesi öğrencilerinin, özellikle de gazetecilik alanında eğitim alanların, haber okuryazarlığı eğitimi almasının önemi vurgulanmıştır.

Bir diğer çalışma ise bu tez çalışmasının kapsamına benzer şekilde Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir (Eroğlu ve Çakmak, 2020). Direkt olarak haber okuryazarlığı becerileri ya da eğitimini konu almamakla birlikte, değişen bilgi ekolojisini odağına alan çalışma kapsamında, söz konusu öğrencilerin, bilgi paylaşımı ile ilgili motivasyonları, karşılaştıkları bilgileri doğrulama ihtiyaçları, bilgi bozukluklarının giderilmesi konusundaki görüşleri gibi, bilgi paylaşımı ve doğrulamaya yönelik bakış açıları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin sosyal ağlar aracılığı ile elde ettikleri içeriklerden şüphelendikleri ve bu platformları bilgi bozukluklarına en fazla katkı sağlayan mecralar olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu durumu önleme konusundaki en temel önerileri arasında bireylerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi olduğu görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin, sosyal çevreleri aracılığı ile paylaşılan bilgilerle herhangi bir şekilde etkileşimde bulunmadan önce sorgulama ve şüphelendikleri bir içeriği otantikasyon açısından kontrol etme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin eğitim aldıkları alanın etkisiyle bu konudaki becerilerini geliştirmiş olabileceklerini düşündürmektedir.

Bunların yanı sıra, sosyal medyada yer alan haberlere duyulan güven ve kullanıcıların doğrulama alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmış bir çalışmaya da rastlanmıştır (Çömlekçi ve Başol, 2019). Kırklareli Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 763 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, farklı sosyal medya platformları aracılığıyla alınan haberlere duyulan güven düzeylerinin ölçülmesine yönelik bir araç tasarlanması hedeflenmiştir (Çömlekçi ve Başol, 2019). Bu çerçevede, profesyonel gazetecilerin ürettikleri ile kullanıcı üretimi olan ya da sosyal medyada paylaşılan haberlere duyulan güven arasında farklılık olup olmama durumu araştırılmış, kullanıcıların sosyal medyadan aldıkları haberleri paylaşmadan önce araştırma yapma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla uygulanan anketin ilk bölümünde, demografik bilgiler ile sosyal medya platformları ile ilgili sorulara, ikinci bölümde, sosyal medyaya güven düzeyini ölçmek amacıyla yazarlar tarafından geliştirilen ölçeğe yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin, geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kurumsal platformlara bireysel platformlardan daha fazla güven duydukları ve sosyal medyayı haber almak için kullananların doğrulama eğilimlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Bu durum, öğrencilerin sosyal medya aracılığıyla eriştikleri haberlerin sahte olabileceği ve bunların doğrulanması gerekliliği ile ilgili bir farkındalıklarının olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Bir başka çalışma ise, değişen haber tüketim tercihleri ve haber doğrulama davranışları üzerinedir (Yağmur, 2019). Çalışmada, basit rastlantısal örnekleme ile belirlenen 300 katılımcıya anket uygulanarak elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, haber alma amacıyla İnternet'in etkin kullanıldığı, habere ulaşma ve haber paylaşımı için en çok kullanılan sosyal medya platformunun Twitter olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yarıdan fazlasının haber içeriklerini takip ederken siyasi görüşlerine yakın kaynakları (kurum, kuruluş ve kişi) tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öte yandan, katılımcıların haber doğrulama platformlarından yeterince yararlanmadıkları anlaşılmış ve haber doğrulama sitelerinin bilinirlik oranının katılımcılar arasında yarı yarıya olduğu ortaya çıkmıştır (Yağmur, 2019, s. 3, 84-85).

Türkiye'nin çeşitli il ve ilçelerinde yaşayan vatandaşların medyaya güven duyma durumu ile yalan haber üretimine tepkisini konu alan çalışmada (Gurbanova, 2018) ise veriler, 600 kişiye uygulanan bir anket ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcıların bir habere güven duyabilmeleri için o haberin tarafsız olmasını önemsediklerini göstermiş, ayrıca, katılımcıların İnternet ve sosyal medyada daha fazla yalan haber yayımlandığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra katılımcıların, geleneksel medyanın yalan haber yayımlama nedenleri arasında, patron ve muhabirin ideolojik yakınlığı ile çıkar ilişkilerinin yer aldığını düşündükleri belirlenmiştir (Gurbanova, 2018, s. iv, 85).

Literatürde ayrıca, doğrulama platformlarına yönelik olarak yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların, doğrulama platformları ile yalan haber kavramlarına yönelik içeriklerin medyadaki yansımaları (Şener, 2018), doğru haber alma hakkı ve sosyal medya dezenformasyonunun Doğruluk Payı ve Yalansavar platformları üzerinden tartışılması (Yegen, 2018), siyasal iletişimde dezenformasyon ve sosyal medya ilişkisinin teyit.org doğrulama platformu aracılığıyla ele alınması (Erkan ve Ayhan, 2018), üniversite öğrencilerinin doğrulama platformlarını kullanımı (Kavaklı, 2019a), haber doğrulama platformlarının konumu, önemi ve çözüm üretme potansiyelinin irdelenmesi (Kavaklı, 2019b), sosyal medyada dezenformasyon ve haber doğrulama platformları pratiklerinin teyit.org ve Snopes doğrulama platformları üzerinden değerlendirilmesi (Çömlekçi, 2019) gibi konular üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür.

Bu başlıkta anılan çalışmalardan yola çıkarak, Türkiye’de doğrudan haber okuryazarlığına yönelik çalışmaların henüz yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. İncelenen çalışmaların bir kısmının medya okuryazarlığına yönelik olduğu ve haber okuryazarlığının bu çalışmalar içerisinde sadece ismen anıldığı görülmüştür. Bunların yanı sıra, doğrulama platformlarına yönelik çalışmalara ağırlık verildiği belirlenmiştir. Haber okuryazarlığı konusuna yakın sayılabilecek çalışmalarda ise gazetecilik eğitimi alan bir grup üniversite öğrencisinin haber, reklam, yorum gibi içerikleri ayırt etmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Bilgi ve Belge Yönetimi alanında eğitim alan bir diğer grup üniversite öğrencisinin ise sosyal medya aracılığıyla edindikleri bilgilere şüpheyle yaklaştıkları ve bu içerikleri doğrulama eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmalar, farklı bölümlerde eğitim alan öğrencilerin haber okuryazarlığı gereksinimlerinin farklılık gösterebileceğini düşündürmüştür.

3. BÖLÜM

ARAŞTIRMA TASARIMI

Bu çalışma kapsamında, üniversite düzeyindeki öğrenciler için bir haber okuryazarlığı eğitim programı tasarlanması ve bu eğitim ile aktarılanların, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinde ne gibi bir değişim yarattığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için deneysel tasarım yöntemi benimsenmiş ve araştırma tasarımı bu çerçevede kurgulanmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle tezde kullanılan deneysel yöntem, daha sonra tez çerçevesinde geliştirilen haber okuryazarlığı eğitiminin tasarımı ile ilgili izlenen adımlar hakkında bilgi verilmiştir. Son aşamada ise, geliştirilen eğitimin değerlendirilmesinde uygulanan yöntem ve eğitim içeriğinin test edilmesi süreci açıklanmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma tasarımında yarı deneysel tasarım (quasi-experimental design) modeli esas alınmıştır. Deneysel tasarım modelinde olması beklenen unsurlar arasında yer alan, katılımcıların gruplara rastlantısal şekilde atanması unsuru (Neuman, 2016, s. 370) bu çalışma kapsamında gerçekleştirilmemiş ve grupların oluşturulmasında katılımcıların gönüllük durumları esas alınmıştır. Bu durumda araştırmacı (deneyi gerçekleştiren kişi), bağımlı değişkenin ölçümü üzerinde kontrole sahip olsa da katılımcıların çalışmanın farklı koşullarına nasıl atandığı konusunda tam olarak kontrole sahip değildir (Field ve Hole, 2019, s. 85). Bu nedenle araştırma tasarımı, klasik deneysel tasarımın çeşitlemelerinden biri olan yarı deneysel tasarım olarak belirlenmiştir (Neuman, 2016, s. 371). Bunun yanı sıra, deneysel tasarım modelinde yer alması beklenen unsurların tamamı tez çalışmasında şu şekilde ele alınmıştır:

- Müdahale (bağımsız değişken): Eğitim programının uygulanması
- Bağımlı değişken: Ön ve son testten alınan puanlar
- Ön test uygulaması
- Son test uygulaması
- Deney grubu: Haber okuryazarlığı eğitimi verilen grup
- Kontrol grubu: Eğitim almayan grup

Tez kapsamında verilen eğitim, ön ve son test uygulamaları, iki farklı dönemde iki farklı deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Tez boyunca, iki farklı döneme dair

uygulamaların ilki HOY-1, ikincisi ise HOY-2 olarak anılmaktadır. Araştırma, deneysel yönteme uygun şekilde tasarlanırken, deneysel yöntem için dikkat edilmesi gereken iç ve dış geçerlik de dikkate alınmıştır. Buna göre, iç geçerlik tehditleri arasında yer alabilecek ve bu araştırma için değerlendirilebilecek unsurların; *seçim yanlılığı (grup tehditleri)*, *müdahalenin yayılması*, *deney yapanın beklentisi*, *test etme* ve *istatistiksel gerileme* olduğu belirlenmiş (Neuman, 2016, s. 378-382) ve bunlara yönelik olarak yapılanlar aşağıda özetlenmiştir:

Seçim yanlılığı (grup tehditleri), araştırmada yer alan katılımcıların birbirine denk gruplar oluşturmamasını ifade etmektedir (Field ve Hole, 2019, s. 77; Neuman, 2016, s. 378). Bu çalışma kapsamında, tüm grupların ön test puanları karşılaştırılmış ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (bkz. Ek 10 Tablo 10.2 ve Tablo 10.3). Ulaşılan bu sonuç, çalışmaya katılan tüm katılımcıların haber okuryazarlığı bilgi ve becerileri açısından denk olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, seçim yanlılığı tehdidinin bu çalışma için söz konusu olmadığı söylenebilir.

Müdahalenin yayılması tehdidi ise farklı gruplarda yer alan katılımcıların birbiri ile iletişime geçerek birbirlerinin müdahalesini öğrenmesi anlamına gelmektedir (Neuman, 2016, s. 382). Bu çalışma kapsamında yer alan deney ve kontrol gruplarının eğitim içeriğine yönelik birbiri ile iletişime geçmesini, geçseler bile eğitim içeriği ile ilgili bilgi paylaşımında bulunmalarını önlemek adına, eğitimde kullanılan ders içerikleri (örneğin, ders slaytları, uygulama soruları gibi) eğitim alan gruptaki öğrenciler (deney) ile direkt paylaşılmamıştır. Bunun dışında, (varsa) öğrencilerin kendi tuttukları notları kontrol grubundakiler ile paylaşmaları ya da eğitim içeriğindeki konular üzerine fikir alışverişinde bulunmalarını kontrol altında tutabilmek pek mümkün olmamıştır.

Deney yapanın beklentisi, eğitiminin yani deneyi yapan kişinin dolaylı olarak eğitime katılan öğrencileri hipotezlerden ya da elde edilmesi amaçlanan sonuçlardan haberdar etmesiyle ortaya çıkan bir tehdittir (Neuman, 2016, s. 382). Buna yönelik olarak eğitmen, sadece grupların belirlenmesi aşamasında tüm öğrencilere bilgilendirme yaparken, yeni geliştirilmiş bir haber okuryazarlığı eğitimi verilmesi planlandığı ve buna yönelik iki farklı gruba ihtiyaç olduğunu aktarmıştır. Bu gruplardan beklenenin ise, deney grubu için hem eğitim öncesi ve sonrası uygulanacak testlere hem de eğitime katılmak, diğer grup içinse sadece eğitim öncesi ve sonrası uygulanacak testlere katılmak olduğu açıklanmış ve başka detay verilmemiştir. Dolayısıyla, gruplarda yer alan öğrenciler, çalışmanın hipotezleri ve elde edilmesi amaçlanan sonuçlar ile ilgili hiçbir şekilde bilgilendirilmemiştir.

Test etme tehdidi (tepkililik ve araştırmacı etkileri olarak da geçmektedir), ön test uygulamasının deneyi etkilemesi olarak ifade edilmektedir (Field ve Hole, 2019, s. 79; Neuman, 2016, s. 380). Bir diğer deyişle, öğrenciler ön testte sorulan soruları hatırlıyorsa ve bu durum son testte sorulan soruları yanıtlayma durumlarını etkiliyorsa bir test etme tehdidinden söz edilebilmektedir. Çalışma kapsamında uygulanan ön ve son test soruları her ne kadar aynı unsurların değerlendirilmesi hedeflenerek birbirine benzer şekilde hazırlandı ise de soru içeriklerindeki ifadeler ve kullanılan örnekler değiştirilerek öğrencilerin soruları ezberlemesi ya da hatırlaması ve buna bağlı olarak son test yanıtlarının etkilenmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

İstatistiksel gerileme ise “grup sonuçlarını ortalamaya doğru çekmek için rastlantısal hatalara yönelik bir eğilim ya da uç değerler sorunu” olarak ifade edilmektedir (Neuman, 2016, s. 381). Buna yönelik olarak, öğrencilerin ön testleri incelenmiş ve bazı öğrencilerin bazı konulara yönelik sorularda (örneğin, Modül 3 soru 9²¹) yüksek puanlara sahip oldukları görülse de öğrencilerin genelinin son testlerinde ortaya çıkan puan değişimleri üzerinden değerlendirme yapmak mümkün olmuştur.

Dış geçerlik ise, bulguların bu çalışmanın ötesine genellenebilmesi olanağıdır (Neuman, 2016, s. 384). Bu çerçevede değerlendirilen unsurlar; *gerçekçilik*, *tepkisellik* ve *talep özelliğidir*.

Gerçekçilik tehdidi ile ilgili olarak, çalışma kapsamında yer verilen eğitim içeriğinin doğası gereği çalışmadan elde edilen sonuçların tüm üniversite öğrencilerine genellenmesi uygun görünmemektedir. Öte yandan, bu tip bir eğitimin tasarlanması, test edilmesi ve yarattığı etkilerin değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçların gelecekte yapılabilecek çok farklı çalışmalara temel oluşturabileceği düşünülmektedir. Bununla ilgili detaylar, Bölüm 5’te Sonuç ve Öneriler başlığı altında tartışılmıştır.

Tepkisellik, öğrencilerin bir deneyde yer aldıklarının ve incelendiklerinin farkında olmalarına bağlı olarak ortaya çıkan tehdittir (Neuman, 2016, s. 385). Buna göre, deneyin bir parçası olduklarını düşündüklerinde öğrencilerin normalde sergileyecekleri davranışları sergilememe ihtimali bulunmaktadır. Eğitimin iki farklı yılda uygulanması sayesinde iki farklı öğrenci grubundan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, tepkiselliğe yönelik herhangi bir tehdit gözlenmemiştir.

²¹ Bkz. Ek 11 Şekil 11.6.

Talep özelliği ise, öğrencilerin çalışmanın amacına ve hipotezlerine yönelik ipucu yakalayarak bunu destekler yönde davranış değişikliği göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Neuman, 2016, s. 385). Daha önce de belirtildiği gibi, çalışma boyunca öğrenciler ile hiçbir şekilde çalışmanın amacı ve hipotezleri hakkında bilgi paylaşılmamıştır. Başka bir şekilde de öğrencilerin bu bilgilere ulaşması mümkün görünmemektedir. Öte yandan, çalışma kapsamında verilen eğitim esnasında derslerde sunulan tartışma ortamında öğrencilerin serbestçe dile getirdikleri görüşler, eğitimci tarafından dikkatle takip edilmiş ve bunlarda araştırmanın amacını destekleyecek bilinçli bir davranış eğilimi gözlenmemiştir.

Araştırma tasarımına yönelik iç ve dış geçerlik unsurları ele alındıktan sonra araştırma kapsamında geliştirilen haber okuryazarlığı eğitim programı ve bunun aşamaları hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.2. HABER OKURYAZARLIĞI EĞİTİM PROGRAMI TASARIMI

Bir eğitim programı tasarısı geliştirme süreci; hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Demirel, 2017, s. 111). Hedef; öğrencilere kazandırılması planlanan davranışları, içerik; eğitim programında hedeflere uygun nitelikteki konular bütünü, öğrenme-öğretme süreci; hedeflere ulaşmada hangi öğrenme-öğretme modellerinin, stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin uygulanacağını, ölçme-değerlendirme ise; hedef davranışların test edilerek bunların ne kadarının kazandırıldığı ve verilen eğitimin kalite kontrolünü ifade etmektedir (Demirel, 2017, s. 5).

Bu bölümde, haber okuryazarlığı eğitim programı tasarısı geliştirme süreci, adı anılan dört temel öge kapsamında ayrıntılandırılmaya çalışılmıştır.

3.2.1. Tasarlanan Haber Okuryazarlığı Eğitim Programının Amacı

Bu başlık altında, tasarlanan haber okuryazarlığı eğitim programının hedef kitesinden bahsedilmekte ve genel amaçlarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.2.1.1. Hedef Kitle

Tasarlanan haber okuryazarlığı eğitim programı üniversiteye yeni başlamış, İnternet kullanan gençleri hedeflemektedir. Eğitim programının uygulanacağı denekleri oluşturan öğrencilerin hangi bölümden olduğu çalışma açısından önemli değildir. Ancak, tasarlanan eğitim programının değerlendirilmesine yönelik çalışmanın temelini

oluşturan deneysel yöntemin daha rahat uygulanabilmesi, verilecek eğitimin daha rahat planlanabilmesi ve deneklerle iletişimin daha kolay sağlanarak çalışmanın kontrollü biçimde yürütülebilmesi daha kolay olduğu için²² Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü birinci sınıf öğrencileri ile çalışılması tercih edilmiştir. Deneklerin haber okuryazarlık düzeylerindeki değişimin sağlıklı şekilde tespit edilebilmesi için eğitimin, henüz Bölüm dersleri yoğunlaşmamış ve konuyla ilgili mesleki bilgi ve becerileri²³ artmamış olan birinci sınıf öğrencilerine uygulanması tercih edilmiştir.

3.2.1.2. Genel Amaçlar

Tasarlanan haber okuryazarlığı eğitim programı kapsamında, haber ve haber okuryazarlığına ilişkin kavramların öğretilmesinin yanı sıra, haberlerin doğruluğunu ve haberlerle ilişkili kavramların anlamlarını, farklılıklarını, etkilerini değerlendirmeye yönelik bazı temel becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir. Diğer haber okuryazarlığı eğitim programları ve literatürden yola çıkılarak (bkz. 2.6, s. 35) ortaya konan haber okuryazarlığı eğitim programının genel amaçları doğrultusunda öğrenciler:

- Haber okuryazarlığı ile ilgili temel kavramlar hakkında bilgi edinecektir.
- Haber okuryazarlığı ile ilişkili diğer okuryazarlıklar arasındaki bağlantıları algılama becerisini kazanacaktır.
- Haber okuryazarlığının neden gerekli olduğunu kavrama becerisi kazanacaktır.
- Bilginin ve haber kaynaklarının önemini kavrama becerisi kazanacaktır.
- Bilgi ve haber kaynaklarını değerlendirme becerilerini kazanacaktır.
- Basının doğasını ve misyonunu kavrama becerisi kazanacaktır.
- Haber doğrulama, araştırma yapma, bilgi kullanma becerisi kazanacaktır.
- Bilgiyi / haberi seçebilme, filtreleyebilme bilgisi kazanacaktır.
- Bilgi seçimine yönelik eleştirel düşünme stratejileri ve ölçütleri ile birlikte, bilgi seçimi neticesinde tercih edilen seçeneklerin tüketilen içeriği şekillendirebileceğini kavrama becerilerini kazanacaktır.
- Dijital devrimin nasıl olduğunu ve haber medyasındaki yapısal değişimin haber kullanıcılarını nasıl etkileyebileceğini kavrama becerisi kazanacaktır.

²² Araştırmacı, tez çalışmasını yürüttüğü sırada Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

²³ HÜ BBY öğretim programı gereği öğrencilerine bilgi kaynakları, bilgi kullanımı, bilgi okuryazarlığı, medyada bilgi yönetimi vb. konularla ilgili çeşitli dersler sunmaktadır (ayrıntılı bilgi için bkz. <https://tinyurl.com/y8yaj4sq>).

3.2.2. Tasarlanan Haber Okuryazarlığı Eğitim Programının İçeriği

Bu kısımda, haber okuryazarlığı eğitim programının tasarımı aşamasında izlenen yaklaşım ile hangi program geliştirme modelinin esas alındığından bahsedilmekte, eğitim içeriğinde yer alan modüllere yönelik detaylı bilgiler sunulmaktadır.

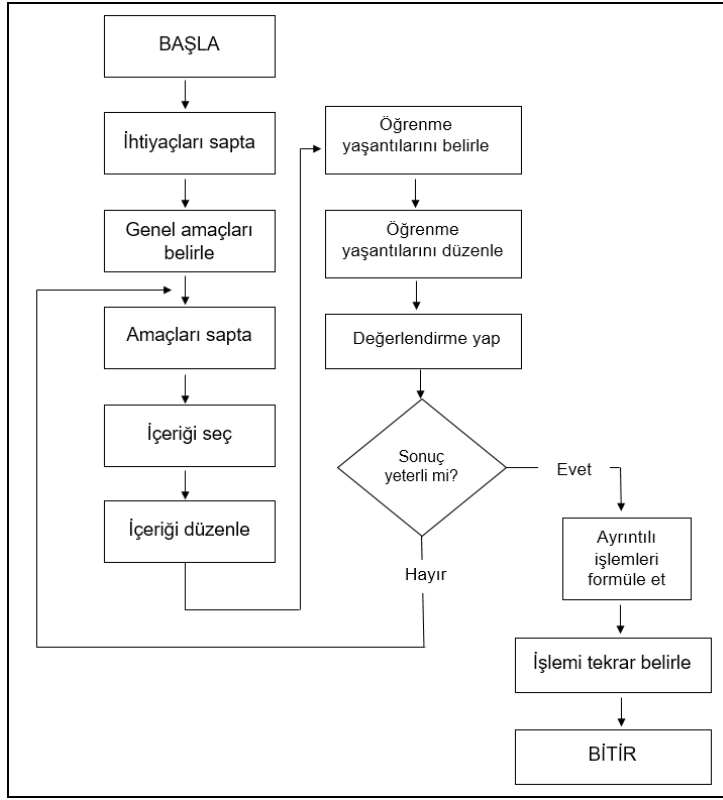
3.2.2.1. Programın Tasarımında İzlenen Yaklaşım ve Program Geliştirme Modeli

Haber okuryazarlığı eğitim programının tasarımına ilişkin ihtiyaç analizi aşamasında haber okuryazarlığına ilişkin literatür taraması yapılmış ve konuyla ilgili dünyadaki ve Türkiye’deki yönelimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Haber okuryazarlığı ve ilgili konularda yapılmış yayınlar ile Stony Brook Üniversitesi Gazetecilik Okulu bünyesinde geliştirilmiş haber okuryazarlığı eğitim programı (“Center for News Literacy”, 2016a) ile Haber Okuryazarlığı Projesi’nin (“The News Literacy Project”, 2017c) içeriği incelenmiş ve Türkiye’de bu konuyla ilgili ne tür bir eğitim içeriği geliştirilebileceği saptanmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak, eğitim içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınmak üzere, literatüre dayalı olarak haber okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Haber okuryazarlığı eğitim programının hedeflerinin yazılmasında modüler hedef yazma yaklaşımı; içeriğinin düzenlenmesinde, modüler içerik düzenleme yaklaşımı benimsenmiştir. Modüler içerik düzenleme yaklaşımı ile hazırlanan programda, “bireye kazandırılması amaçlanan davranışların / yeterliklerin modüler birimler olarak tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi” olarak tanımlanmakta ve bu yaklaşımın, okul içi öğrenmeler ile mesleki yaşamdaki yeni gelişme ve değişimlerden kaynaklanan eğitim gereksinimlerinin giderilmesinde esnek ve etkili bir yol olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2017, s. 51). Buna göre, haber okuryazarlığı eğitim programı tasarımı ilk etapta altı modül olarak tasarlanmıştır. Her modüle ait hedefler, konular, süre, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci kendi içerisinde tanımlanmaktadır (bkz. Ek 1). Modüller, sırası ile takip edilebileceği gibi birbirinden bağımsız olarak da izlenebilmektedir. Ancak, geliştirilen eğitim programının uygulanması esnasında programın uygulanacağı kitleyi oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin konuyla ilgili temel bilgi ve beceri alt yapısının henüz olmadığı varsayıldığı için modüllerin sırasıyla uygulanması tercih edilmiştir.

Haber okuryazarlığı eğitim programı tasarısının geliştirilmesinde temel alınan model Taba ve Tyler’a ait program geliştirme modelidir (bkz. Şekil 1). Bu model, Taba Modeli

ile Tyler Modelinin ortak yönleri bir araya getirilerek oluşturulmuştur (Demirel, 2017, s. 66).



Şekil 1. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli (aktaran: Demirel, 1992, s. 34; White, 1988, s. 26)

Taba-Tyler Modeline göre ilk aşamada, ihtiyaçlar ve amaçlar belirlenmekte, içerik buna uygun biçimde seçilip düzenlenmektedir. Sonraki aşamada ise, öğrenme durumlarına ilişkin ayrıntılar tespit edilerek düzenlenmekte ve bu sürece yönelik bir değerlendirme yapılmaktadır. Eğer değerlendirme sonucu yetersiz bulunursa amaçların gözden geçirilerek sürecin yinelenmesi gerekmektedir. Sonuç yeterliyse işlem ayrıntıları formüle edilerek süreç tamamlanmaktadır. Geliştirilen haber okuryazarlığı eğitim programında da bu modelde yer alan adımlar uygulanmıştır.

3.2.2.2. Modüller, Hedefler, Öğrenme Çıktıları ve Zaman Dağılımları

Geliştirilen haber okuryazarlığı eğitim programı tasarımında yer alan modüllere ait hedefler ve öğrenme çıktısı²⁴ sayıları, eğitim tarihleri ile ders saatleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

²⁴ Öğrenme çıktısı, haber okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonra öğrencilerin gerçekleştirebileceği bilgi ve becerileri ifade etmektedir.

Bir hedefin gerçekleştirilme süresi, başta öğrencilerin seviyesi olmak üzere birçok değişkene bağlıdır. Bu nedenle, programdaki hedeflere yönelik olarak planlanan ders saatleri için tahmini süreler ile yola çıkılmıştır. Çalışmanın deneysel yöneme dayalı oluşu sebebiyle, eğitimin uygulanması aşamasında modül içerikleri ile ilgili öğrencilerden alınacak geri bildirimlerin, ders saatlerinin netleştirilmesinde belirleyici olması hedeflenmiştir. HOY-1'in planlama safhasında, ders içeriğinin aktarılması ve dersin işleniş süresi için iki saatlik bir süre öngörülmüş ancak, eğitimin uygulanması sürecinde her modül için ders süresi yaklaşık üç saat sürmüştür. Buna bağlı olarak HOY-2'nin planlanması sırasında dersler için ayrılan süre üç saat olarak güncellenmiştir. Uygulamada da dersin işleniş süresi üç saat olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 1'de görülebileceği gibi, ilk yıl uygulanan haber okuryazarlığı eğitiminde (HOY-1), haber doğrulama konusuna yönelik tek modül yer almıştır. HOY-1 sonucunda elde edilen bulgular ve öğrencilerden alınan geri bildirimler neticesinde ikinci yıl verilen eğitim (HOY-2) içeriğinde güncellemeler yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu güncellemelerde haber doğrulama konusuna yönelik uygulamaların artırılması ihtiyacı nedeniyle modül sayısı ikiye çıkarılmış ve bunlar; Modül 4: "Haber Doğrulama I", Modül 5: "Haber Doğrulama II" olarak ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak, konuyla ilgili ders saati ve hafta sayısı da iki katına çıkmıştır.

Geliştirilen haber okuryazarlığı eğitim programı tasarısında yer alan modüllere göre programın genel amaçları, modüllerin hedefleri ile modüllere ait öğrenme çıktılarının dağılımı ise ayrıntılı olarak Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Eğitim Programı Tasarımında Yer Alan Modüllere Göre Hedef ve Öğrenme Çıktısı Sayıları ile Eğitim Tarihleri ve Ders Saati Dağılımları (HOY-1 ve HOY-2)

HOY-1							HOY-2						
Modül No	Konular	Hedef Sayısı	Öğrenme Çıktısı Sayısı	Planlanan Ders Saati	Eğitim Tarihleri	Uygulanmada Gerçekleşen Ders Saati	Modül No	Konular	Hedef Sayısı	Öğrenme Çıktısı Sayısı	Planlanan Ders Saati	Eğitim Tarihleri	Uygulanmada Gerçekleşen Ders Saati
1	Haber okuryazarlığının önemi	5	5	2	23 Mart 2018	3	1	Haber okuryazarlığının önemi	5	5	3	31 Ekim 2018	3
2	Bilgi ve haber kaynakları	1	1	2	30 Mart 2018	3	2	Bilgi ve haber kaynakları	1	1	3	7 Kasım 2018	3
3	Basının doğası ve misyonu	3	3	2	6 Nisan 2018	3	3	Basının doğası ve misyonu	3	3	3	14 Kasım 2018	3
4	Haber doğrulama	6	6	2	17 Nisan 2018	3	4	Haber doğrulama I	6	6	3	21 Kasım 2018	3
5	Bilgi seçme ve filtreleme	5	4	2	27 Nisan 2018	3	5	Haber doğrulama II	6	6	3	28 Kasım 2018	3
6	Yeni medya ve ifade özgürlüğü	2	2	2	4 Mayıs 2018	3	6	Bilgi seçme ve filtreleme	5	4	3	5 Aralık 2018	3
-	-	-	-	-	-	-	7	Yeni medya ve ifade özgürlüğü	2	2	3	12 Aralık 2018	3
Toplam		21	20	12	-	18	Toplam		21	20	21	-	21

Tablo 2

Modüllere Göre Program Tasarımının Genel Amaçları, Modüllerin Hedefleri ile Modüllere Ait Öğrenme Çıktılarının Dağılımı

Modül No	Konular	Programa ait Genel Amaçlar	Modüle ait Hedefler	Modüle ait Öğrenme Çıktıları
1	Haber okuryazarlığı nedir?	Bu program sonunda öğrenciler, - Haber okuryazarlığı ile ilgili temel kavramlar hakkında bilgi edinecektir. - Haber okuryazarlığının neden gerekli olduğunu kavrama becerisi, - Haber okuryazarlığı ile ilişkili diğer okuryazarlıklar arasındaki bağlantıları algılama becerisini kazanacaktır.	Bu modül sonunda öğrenciler, “Haber, bilgi, okuryazarlık, haber okuryazarlığı, görüş, olgu, reklam, medya” kavramlarını tanımlayabileceklerdir. - Bu kavramlar arasındaki farklılıkları gerekçeleriyle açıklayabileceklerdir. - Haber okuryazarlığı kavramını tanımlayabileceklerdir. - Haber okuryazarlığının neden gerekli olduğunu kavrayabileceklerdir. - Haber okuryazarlığı ile ilişkili diğer okuryazarlıklar arasındaki farklılıkları ve ilişkileri değerlendirebileceklerdir.	Bu modül sonunda öğrenciler, “Haber, bilgi, okuryazarlık, görüş, olgu, reklam, medya” kavramlarının tanımlarını ayırt edebilirler. - Bu kavramlar arasındaki farklılıkları gerekçeleriyle yazıp söyleyebilirler. - Haber okuryazarlığı kavramını tanımlayabilirler. - Haber okuryazarlığının neden gerekli olduğunu yorumlayabilirler. - Haber okuryazarlığı ve ilgili diğer okuryazarlıklar arasında ilişki kurabilir ve bunları değerlendirebilirler.
2	Bilgi ve haber kaynakları	Bu program sonunda öğrenciler, - Bilginin ve haber kaynaklarının önemini kavrama, - Bilgi ve haber kaynaklarını değerlendirme becerilerini kazanacaktır.	Bu modül sonunda öğrenciler, Haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını (örneğin, birincil-ikincil kaynaklar) ayırt edebilecek ve karşılaştırabileceklerdir.	Bu modül sonunda öğrenciler, Haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilir ve karşılaştırabilirler.
3	Basının doğası ve misyonu	Bu program sonunda öğrenciler, Basının doğasını ve misyonunu kavrama becerisi kazanacaktır.	Bu modül sonunda öğrenciler, - Basının doğasını ve misyonunu açıklayabilecek ve tartışabileceklerdir. - Gazeteciliğin ve haberlerin toplumsal rolünü değerlendirebileceklerdir. - Yurttaş ve İnternet gazeteciliği kavramlarını ve etkilerini kavrayabileceklerdir.	Bu modül sonunda öğrenciler, - Basının doğasını ve misyonunu açıklayabilir ve tartışabilirler. - Gazeteciliğin ve haberlerin toplumsal rolünü tanımlayabilir ve değerlendirebilirler. - Yurttaş ve İnternet gazeteciliği kavramlarını ve etkilerini tartışabilir ve değerlendirebilirler.

Tablo 2 (devamla)

Modüllere Göre Program Tasarımının Genel Amaçları, Modüllerin Hedefleri ile Modüllere Ait Öğrenme Çıktılarının Dağılımı

Modül No	Konular	Programa ait Genel Amaçlar	Modüle ait Hedefler	Modüle ait Öğrenme Çıktıları
4-5	Haber doğrulama I-II	Bu program sonunda öğrenciler, Haber doğrulama, araştırma yapma, bilgi kullanma becerisi kazanacaktır.	Bu modül sonunda öğrenciler, - Bilginin / haberin güvenilirliğini sorgulayabileceklerdir. - Haber arama ve bulma becerisi kazanabileceklerdir. - Haber doğrulama adımlarını uygulayabileceklerdir. - Sahte haberlere ilişkin şüphe etme becerisi kazanabileceklerdir. - Sosyal medya hesaplarının orijinalliğini sorgulayabileceklerdir. - İddia, doğrulama ve çıkarım arasındaki farkı ayırt edebileceklerdir.	Bu modül sonunda öğrenciler, - Bilginin / haberin güvenilirliğini sorgulayabilirler. - Haber arayabilir ve bulabilirler. - Haber doğrulama adımlarını uygulayabilirler. - Sahte haberlere ilişkin şüphe etme becerisi kazanabilirler. - Sosyal medya hesaplarının orijinalliğini sorgulayabilirler. - İddia, doğrulama ve çıkarım arasındaki farkı ayırt edebilirler.
6	Bilgi seçme ve filtreleme	Bu program sonunda öğrenciler, - Bilgiyi / haberi seçebilme, filtreleyebilme bilgisi kazanacaktır. - Bilgi seçimine yönelik eleştirel düşünme stratejileri ve ölçütleri ile birlikte, bilgi seçimi neticesinde tercih edilen seçeneklerin tüketilen içeriği şekillendirebileceğini kavrama becerilerini kazanacaktır.	Bu modül sonunda öğrenciler, - Bilgi bozukluğunu değerlendirebileceklerdir. "Misinformation" ve dezenformasyonu ayırt edebileceklerdir. - Haber içeriklerinin niteliğini karşılaştırarak değerlendirebileceklerdir. - Filtre balonları, yankı fanusları, doğrulama yanlılığı, eşik bekçisi, geri tepme etkisi, hakikat sonrası gibi kavramları ayırt edebileceklerdir. - Bu kavramlar arasındaki ilişkileri değerlendirebileceklerdir.	Bu modül sonunda öğrenciler, - Bilgi bozukluğunu değerlendirebilirler. "Misinformation" ve dezenformasyonu ayırt edebilirler. - Haber içeriklerinin niteliğine eleştirel yaklaşabilir ve bunları değerlendirebilirler. - Filtre balonları, yankı fanusları, doğrulama yanlılığı, eşik bekçisi, geri tepme etkisi, hakikat sonrası gibi kavramları ayırt edebilir ve aralarındaki ilişkileri açıklayabilirler.
7	Yeni medya ve ifade özgürlüğü	Bu program sonunda öğrenciler, Dijital devrimin nasıl olduğunu ve haber medyasındaki yapısal değişimin haber kullanıcılarını nasıl etkileyebileceğini kavrama becerisi kazanacaktır.	Bu modül sonunda öğrenciler, - Yeni medya araçlarını ayırt edebilecekler ve değerlendirebileceklerdir. - Kitle iletişim araçlarının ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki rolünü yorumlayabileceklerdir.	Bu modül sonunda öğrenciler, - Yeni medya araçlarını ayırt edebilir, değerlendirebilir ve bunlara örnek verebilirler. - Kitle iletişim araçlarının ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki rolünü tartışabilirler ve değerlendirebilirler.

3.2.2.3. Eğitim Modülleri

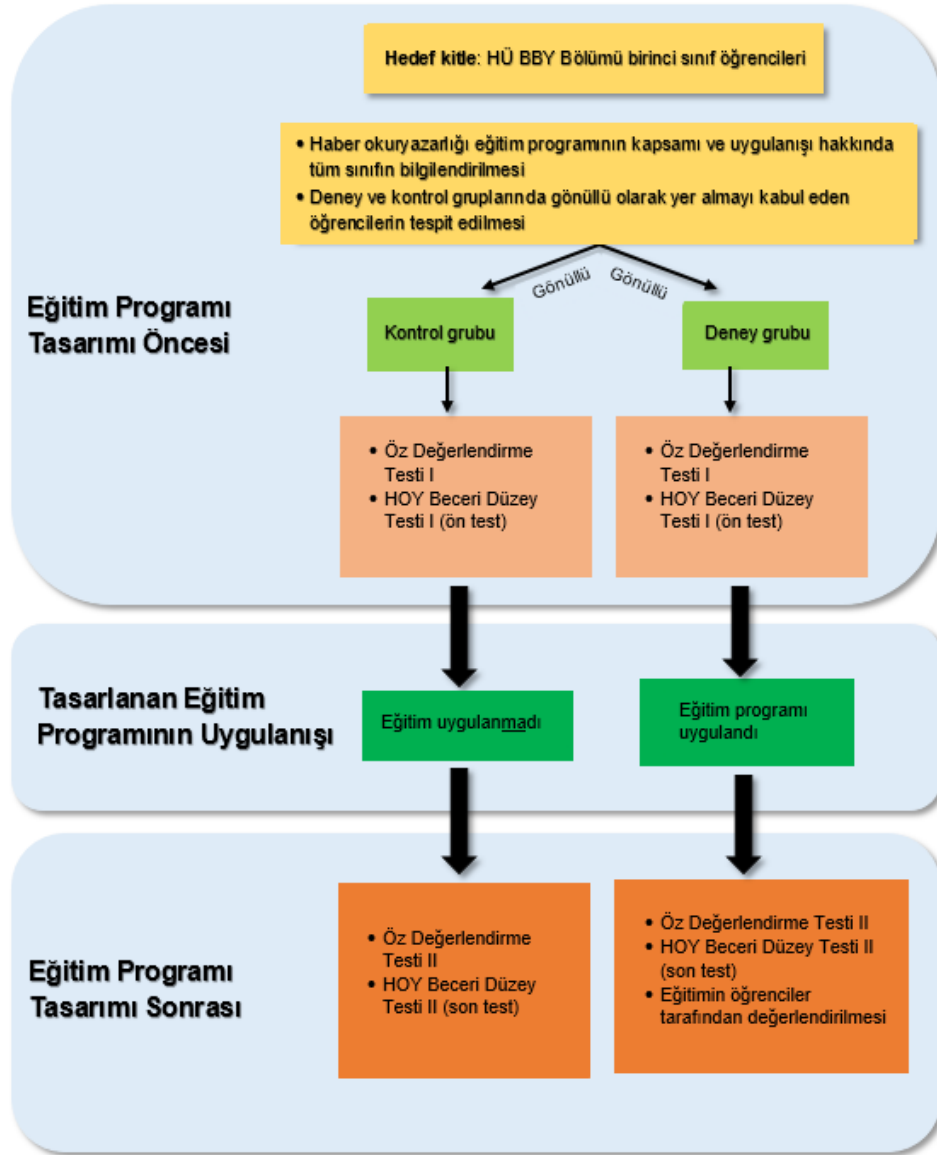
Eğitim modüllerinin sunumunda, Stony Brook Üniversitesi tarafından tasarlanan haber okuryazarlığı eğitim içeriğinin Flores-Koulish'ten (2005, s. 93) adapte edilerek geliştirilen gösterim biçimi (Fleming, 2012, s. 197-210) tercih edilmiştir. Bu gösterimde yer verilen başlıklar, eğitim içeriğini özetleyen hemen hemen tüm bilgileri kapsamaktadır. Her bir modüle ilişkin detaylar EK 1'de sunulmuştur.

3.2.3. Haber Okuryazarlığı Eğitim Programı Tasarımının Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı

Bu programın başarı ile uygulanabilmesi için öğrencinin, öğrenme sürecinde etkin katılımcı olması hedeflenmiştir. Öğrenciler eğitim sonunda edindikleri bilgi, beceri ve düşünceleri, yeni deneyim ve durumlara anlam yüklemek için kullanabileceklerdir. Ayrıca, öğrencilerin kazandıkları yeni bilgileri, eski bilgilerle ilişkilendirerek yorumlamaları önemlidir.

Haber okuryazarlığı eğitim programında öğrenme modeli olarak Bloom'un *Tam Öğrenme Modeli* temel alınmıştır. Bu modelin ana değişkenleri, öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin niteliği ve öğrenme ürünleri olarak sıralanmakta, modelin esas olarak geri bildirim ve düzeltme etkinliklerini kapsadığı belirtilmektedir (Demirel, 2017, s. 159; Senemoğlu, 1987). Modelde, öğrencilere planlı öğretim ve olumlu öğrenme koşullarının sağlanması, yeterli zamanın ayrılması, sınıf içi uygulamalarda ipucu geliştirerek dönüt ve düzeltmeye yer verilmesi, öğrenci katılımının sağlanması, tam öğrenme ölçütünün belirlenmesi ve bir modül tamamlanmadan diğerine geçilmemesi gibi ilkeler temel alınmaktadır (Demirel, 1991, s. 7). Modelde belirtilen ilkeler, geliştirilen haber okuryazarlığı eğitiminde de uygulanmıştır. Uygulanan haber okuryazarlığı eğitiminin sınıf içi uygulamalarında eğitimci, ihtiyaç duydukları noktalarda ipuçları vererek öğrencilere destek olmaya çalışmıştır. Ancak, uygulamalara yönelik öğrencilere birebir geri bildirim verilmemiştir. Tam öğrenme ölçütü ise öğrencilerin son testten en az 90 puan (100 puan üzerinden) alması olarak belirlenmiştir.

Haber okuryazarlığı eğitim programı içeriği iki farklı yılda (2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi: HOY-1 ve 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi: HOY-2 olarak anılmaktadır) uygulanmıştır. Eğitimin HOY-1 ve HOY-2 kapsamında uygulanışı ile ilgili süreç, Şekil 2'de özetlenerek sunulmaya çalışılmıştır.



Şekil 2. Haber okuryazarlığı eğitim programı tasarımının uygulamasına (HOY-1 ve HOY-2) yönelik deneysel yöntem akış şeması

Tasarlanan eğitim programının uygulanabilmesi için öncelikle, Şekil 2’de eğitim programı tasarımı öncesi kısımda da görülebileceği gibi, hedef kitle ile iletişime geçilmiştir. Eğitimin verileceği hedef kitleyi temsil eden Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin bir arada olduğu sınıf ortamında kendilerine tasarlanan haber okuryazarlığı eğitim programı hakkında genel (eğitimin gerekçesi, süre, kazanımlar ve benzer konularda) bilgi verilmiş ve çalışmanın iki grupta gerçekleştirileceği açıklanmıştır. İlk grupta (deney grubu) yer almaya gönüllü olan öğrencilerden, hem eğitim öncesi ve

sonrasında uygulanacak testlere hem de verilecek haber okuryazarlığı eğitimine eksiksiz biçimde katılmalarının beklendiği açıkça anlatılmıştır. Bu koşulları kabul eden ve gönüllü olan öğrencilere (deney grubu) “Gönüllü Katılım Formu ve Yönergesi” (bkz. Ek 2) ile “Haber Okuryazarlığı Eğitim Programı Uygulamasına Gönüllü Katılım Formu” (bkz. Ek 3) dağıtılarak onayları alınmıştır. Kontrol grubunda yer almaya gönüllü olan öğrencilere ise kendilerinden sadece eğitim öncesi ve sonrasında uygulanacak testlere eksiksiz biçimde katılmalarının beklendiği anlatılmıştır. Bunu kabul eden ve gönüllü olan öğrencilere de “Gönüllü Katılım Formu ve Yönergesi” (bkz. Ek 2) dağıtılarak öğrencilerin onayları alınmıştır. Sonuç olarak, HOY-1’de (ilk yıl) deney grubunda 20, kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 32 öğrenci ile çalışılmıştır. HOY-2 (ikinci yıl) uygulamasında ise deney grubunda 16, kontrol grubunda ise 22 öğrenci yer almış ve toplam 38 öğrenci ile çalışılmıştır²⁵. Çalışmada, kontrol grubuna ihtiyaç duyulmasındaki temel amaç, çalışma çerçevesinde verilen eğitim dışında, öğrencilerin herhangi bir dış unsur (başka bir ders içeriğinde, sertifika programı ile ya da bağımsız biçimde) aracılığıyla haber okuryazarlığına yönelik herhangi bir bilgi / beceri edinip edinmediklerini de kontrol altında tutabilmektir. Bu sayede, elde edilecek sonuçlarda bunların da göz önünde bulundurulması ve daha sağlıklı değerlendirmeler yapılması hedeflenmiştir.

Deney grubu öğrencileri ile HOY-1’de altı hafta, HOY-2’de ise yedi hafta süren eğitim programı, sınıf ortamında öğrencilerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Eğitimci, ilgili modülün konusuna yönelik temel bilgileri öğrencilere anlatmış ve çeşitli sorularla öğrencilerin fikirlerini paylaşımlarını ve tartışmalarını sağlamıştır. Ayrıca, Haber Doğrulama I-II (Modül 4-5) konusu, içeriğine bağlı olarak kavramsal bilgilerin uygulamada kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, adı anılan konu sınıfta anlatıldıktan sonra, bu konulara ilişkin bilgi ve becerilerini daha kalıcı hale getirmek amacıyla öğrencilere çeşitli haber örnekleri verilerek, kendilerinden, bilgisayar başında bu haberleri doğrulamaya yönelik uygulama yapmaları istenmiştir.

²⁵ Tasarlanan haber okuryazarlığı eğitim içeriği, HÜ BBY öğrencilerinin zorunlu olarak alması gereken eğitim müfredatından ayrı bir ders olarak verilmiştir. Dolayısıyla, eğitime ve uygulanan testlere gönüllü katılımın sürekliliğinin sağlanabilmesi çalışma açısından ayrı bir önem arz etmiştir. Bu nedenle ikinci yıldaki uygulamada gönüllü olmak isteyen öğrenciler zorlanmamış, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayıları sırasıyla, 16 ve 22 olmuştur. İlk yılki uygulamada ise gruplarda yer alan öğrenci sayıları başlangıçta sınıf mevcuduna uygun şekilde ve daha dengeli olarak planlanmasına karşın, ön ve son teste katılmayan öğrenciler olması nedeniyle kontrol grubundaki öğrenci sayısı 12’ye düşmüş, deney grubuna ise 20 öğrenci dâhil olmuştur.

Öğretme yöntemi olarak, öğrencilerin konular üzerine daha derinlemesine düşünmesine yardımcı olmak, derse aktif katılımlarını sağlamak, işlenen konuların daha iyi pekiştirilmesini mümkün kılmak ve öğrencilerin olası farklı öğrenme stillerine hitap edebilmek gibi amaçlarla, sıklıkla haber metinleri ile görsel-işitsel materyaller kullanılmıştır. Bu, eğitiminin, sınıfa iyi yapılandırılmış etkinlikler planlayarak gelmesini gerektirmiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı için probleme dayalı öğrenme²⁶, örnek olay, tahmin-gözlem-açıklama (TGA)²⁷, beyin fırtınası, argümantasyon²⁸, tartışma, soru cevap, sunuş yoluyla öğretim gibi öğrenme-öğretme yaklaşımları, strateji, yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.

3.2.4. Haber Okuryazarlığı Eğitim Program Tasarımının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Öğrencilerin, tasarlanan programda belirlenen genel amaçlara ve modüllere ilişkin öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini belirleyebilmek için çeşitli ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Bu araçların çeşitlendirilmesi ile öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerinin ölçülmesinin mümkün olacağı, böylece çok yönlü bir değerlendirme yapılabileceği öngörülmüştür.

Eğitim programının uygulamasına geçilmeden önce, deney ve kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere yönelik bir mevcut durum analizi çalışması gerçekleştirilmiştir (bkz. Şekil 2). Bu kapsamda, öz *değerlendirme testi* I (bkz. Ek 4) ile *haber okuryazarlığı (HOY) beceri düzeyi testi* I (ön test)²⁹ (bkz. Ek 5) uygulanmıştır. Testlerin Google Formlar (Google Forms) ile hazırlanmış olması ve doldurulması için İnternet'e bağlı bir bilgisayar gerektirmesi, ayrıca, ön testte İnternet kullanarak araştırma yapmayı gerektiren bazı soruların bulunması nedeniyle testler, Üniversite bünyesindeki bilgisayar laboratuvarında

²⁶ Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler, gerçek hayat problemlerini tespit eder, kendilerini söz konusu problemin sorumlusu olarak varsayar ve uygun bir çözüm için nelerin gerekli olduğunu araştırarak öğrenirler (Torp ve Sage, 2002, s. 15).

²⁷ Tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yöntemi, öğrencilere belirli bir konuyla ilgili kavram öğretmede ve öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır (Yaşar ve Baran, 2020, s. 424).

²⁸ Toulmin tarafından ortaya konan ve veriye dayalı iddiaların tartışıldığı argümantasyon modeline göre, her argümantasyon iddia, gerekçe ve varsayım olmak üzere üç temel bölümle başlamaktadır ("Purdue University", 2020). Bu çalışmada da "iddia", "çıkarım", "doğrulama" gibi kavramlar ele alınırken ve sahte haber örnekleri incelenirken bu yöntemden yararlanılmıştır.

²⁹ Mevcut durum analizine yönelik testler HOY-1 için 22 Mart 2018 tarihinde, HOY-2 için 24 Ekim 2018 tarihinde uygulanmıştır.

uygulanmıştır. Bu testler ile hem deneklerin mevcut haber okuryazarlık düzeyleri, hem de haber okuryazarlık düzeyleri ile ilgili farkındalıklarının ortaya konulması planlanmıştır.

Bu kapsamda ilk olarak, öğrencilerin konuyla ilgili farkındalıklarını anlayabilmek için kendilerine haber okuryazarlığı (HOY) becerilerini değerlendirmelerine yönelik bir soru formu verilerek *öz değerlendirme testi I* uygulanmıştır (bkz. Ek 4). Bu testin uygulanma amacı, eğitim öncesinde, hem deneklerin kendi kişisel ya da önceki eğitim yaşamlarında HOY'a ilişkin herhangi bir bilgi edinip edinmediklerini öğrenmek hem de mevcut HOY bilgi ve becerileri ile ilgili farkındalıklarını tespit etmektir. Bu kapsamda, öğrencilerin haber okuryazarlığına yönelik eğitim geçmişleri olup olmadığını ve haber takibine yönelik temel alışkanlıkları ile haber, sahte haber kavramlarına yönelik bilgi düzeyleri ve bunları tespit edebilme bilgisi / becerisi açısından kendilerini nasıl gördüklerini anlamaya yarayan sorular sorulmuştur. Test, çoktan seçmeli - tek yanıt, çoktan seçmeli - çoklu yanıt ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Mevcut durum analizinin ikinci aşamasında ise, eğitim programı uygulaması öncesinde, öğrencilerin HOY düzeylerinin genel anlamda ne durumda olduğunu tespit etmeye yönelik olarak öğrencilere *HOY beceri düzeyi testi I* (ön test) uygulanmıştır (bkz. Ek 5). Bu test de çoktan seçmeli - tek yanıt, çoktan seçmeli - çoklu yanıt, evet / hayır, doğru / yanlış ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular, öğrencilere kazandırılması hedeflenen her bir öğrenme çıktısını değerlendirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Özellikle uygulamaya / araştırmaya dayalı bazı öğrenme çıktıları (bu çıktıların, doğaları gereği, birden fazla bilgi ve / veya beceri sahibi olmayı gerektirmeleri nedeniyle) daha iyi değerlendirebilmek için birden fazla soruya yer verilmiştir. Ayrıca, haber doğrulama ile ilgili sorular uygulamaya / araştırmaya dayalı olduğu için İnternet'te araştırma yapmayı gerektirmektedir. Bunu yaparken, öğrencilerin doğrulama sürecini nasıl gerçekleştirdiklerini daha yakından görebilmek için "Camtasia"³⁰ adlı yazılım kullanılarak ekran görüntüleri kaydedilmiştir. Daha sonra bu görüntüler eğitimci tarafından izlenerek öğrencilerin doğrulama adımlarına ve doğrulama sürecine ilişkin eğilimleri incelenmiştir.

Deney grubuna verilen eğitimin tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına, eğitim sonrası durum analizi kapsamında (bkz. Şekil 2), *öz değerlendirme testi II* (bkz. Ek

³⁰ <https://www.techsmith.com/video-editor.html>

6) ile *HOY beceri düzeyi testi II* (son test)³¹ (bkz. Ek 7) uygulanmıştır. Testler, yapı itibarıyla mevcut durum analizi kapsamında uygulanan testlerle aynı olduğu için yine Üniversite bünyesindeki bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir.

Mevcut durum analizi kapsamında uygulanan *öz değerlendirme testi I*'den öğrencilerin haber takibine yönelik temel alışkanlıklarını içeren sorular çıkarılarak benzer bir test (*öz değerlendirme testi II*) eğitim sonrası durum analizi kapsamında tekrar uygulanmıştır (bkz. Ek 6). Bu testin tekrar uygulanmasındaki amaç, eğitimin verildiği süre içerisinde öğrencilerin haber, sahte haber kavramlarını biliyor olma durumları ve bunları tespit edebilme bilgisi / becerisi açısından kendilerini nasıl gördükleri ile ilgili düşüncelerinde herhangi bir değişim olup olmadığını tespit edebilmektir. Testin kontrol grubuna da tekrar uygulanmasındaki amaç ise, bahsedilen değişikliklerin verilen eğitim dışında herhangi bir başka unsura bağlı olarak gerçekleşme ihtimalini kontrol ederek, yapılacak değerlendirmelerde bunu da göz önünde bulundurabilmektir.

HOY beceri düzeyi testi II'de (son test) ise (bkz. Ek 7), tıpkı ön testte olduğu gibi, öğrencilere kazandırılması hedeflenen her bir öğrenme çıktısını değerlendirmeye yönelik sorular yer almaktadır. Bir diğer deyişle, son testte yer verilen sorular, ön testteki soruların doğası korunmaya çalışılarak aynı amacı ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Son testte de İnternet'te araştırma yapmayı gerektiren haber doğrulama sorularında öğrencilerin doğrulama sürecine ilişkin adımlarını takip edebilmek için yine "Camtasia" programı yardımıyla ekran görüntüleri kaydedilmiştir.

Öz değerlendirme testi II ve *HOY beceri düzeyi testi II*'den (son test) elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde de *öz değerlendirme testi I* ve *HOY beceri düzeyi testi I*'de (ön test) uygulanan değerlendirme süreci takip edilmiştir.

Deney grubuna ayrıca, eğitim sonunda aldıkları eğitimi değerlendirmeleri için açık uçlu soruların yer aldığı bir test (bkz. Ek 8) daha uygulanmıştır. Böylelikle, verilen eğitime yönelik herhangi bir sorun olup olmadığı, eğitim verilen konularda hangi noktaların açıkta kaldığı ve geliştirilmesi gerektiği, öğretim yöntemi ve benzer konularda öğrencilerden geri bildirim alınmıştır.

³¹ Eğitim sonrası durum analizine yönelik testler HOY-1 için 10 Mayıs 2018 tarihinde, HOY-2 için 9 Ocak 2019 tarihinde uygulanmıştır.

Uygulanan testlerde yer alan açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilen nitel veriler, nicel veriler aracılığıyla ulaşılan sonuçları desteklemeye ve / veya nicel veriler ile ulaşılan sonuçların nedenini daha iyi anlayabilmeye katkı sağlamıştır. Ayrıca, eğitimin değerlendirilmesi ile ilgili sorulan sorulara yönelik yapılan değerlendirmelerle, eğitim programının gözden geçirilmesi ve bir sonraki uygulamaya (HOY-2) kadar gerekli düzenleme ve değişikliklerin yapılması mümkün olmuş, HOY-2’den alınan geri bildirimler de eğitim içeriğinin ve uygulamaların son şeklini almasına katkı sağlamıştır.

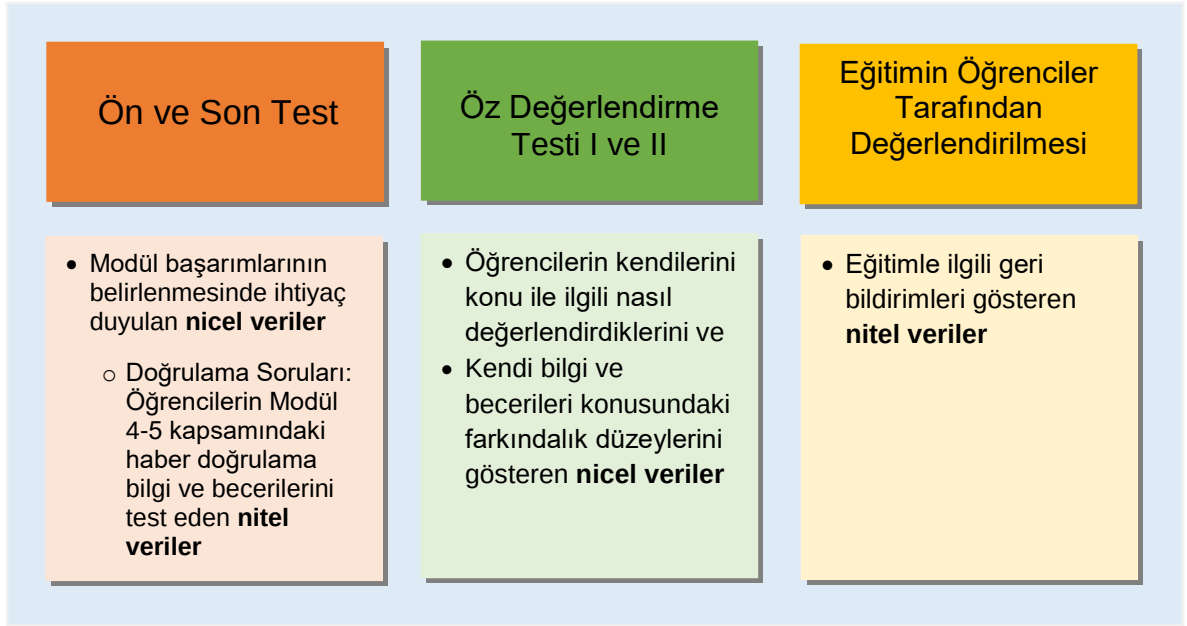
3.3. TASARLANAN HABER OKURYAZARLIĞI EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Tasarlanan programın geliştirme modeline dayalı olarak programın etkililiğini belirlemek amacıyla hedefe dayalı değerlendirme modeli kullanılmıştır. Program hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı geliştirilen ölçme araçları yoluyla test edilmiştir. Programda yer alan her bir öğrenme hedefinin gerçekleştirilme düzeyi en az bir soru ile ya da birkaç hedef birleştirilerek bir soru içerisinde test edilmiştir. Ön ve son testin değerlendirilmesi aşamasında ilk olarak, her iki teste de katılan kontrol ve deney grubu öğrencilerine birer tekil ID atanmıştır. Böylece değerlendirme sürecinde öğrenci isimleri yerine bu ID’ler kullanılmıştır. Ön ve son testte yer alan soruların her biri için, başarımlar değerlendirilmesi aşamasında kullanılmak üzere, doğru yanıtlara karşılık gelecek şekilde tam puanlar belirlenmiştir. Puanların hesaplanması aşaması Microsoft Excel üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler daha sonra SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programına (21. sürüm) aktarılmıştır. Gerek sorulara ilişkin doğru yanıt oranlarının hesaplanması gerekse istatistiksel testlerin gerçekleştirilmesinde SPSS programından yararlanılmıştır.

3.3.1. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamındaki verilerin toplanması ile ilgili süreç “3.2.4. Haber Okuryazarlığı Eğitim Program Tasarımının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” başlığı altında aktarılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında, birbirini tamamlayıcı veriler elde etmek amacıyla çeşitleme yaklaşımına (Morse, 1991, s. 120; Patton, 2014, s. 57) başvurulmuş ve bu amaçla nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Şekil 3’te, çalışma

çerçevesinde uygulanan her teste yönelik toplanan veri türleri hakkında bilgi sunulmaktadır.



Şekil 3. HOY eğitimi uygulaması sürecinde toplanan verilerin türleri

Modüllere yönelik başarımların değerlendirilmesinin hedeflendiği ön ve son testte sorulan sorular³² (bkz. Ek 5 ve 7) ile öğrencilerin bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerindeki değişim, her iki testte de benzer soru türleri ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Her modül için ön ve son testlerde kullanılan soru türleri Tablo 3'te yer almaktadır.

³² Ön test 25, son test ise 24 sorudan oluşmaktadır.

Tablo 3

Ön ve Son Test ile Öz Değerlendirme Testi I-II'de Yer Alan Soru Türleri

ÖN TEST – SON TEST						
Soru türleri	Modül 1 “Haber Okuryazarlığı Nedir?”	Modül 2 “Bilgi ve Haber Kaynakları”	Modül 3 “Basının Doğası ve Misyonu”	Modül 4-5 “Haber Doğrulama I ve II” ³³	Modül 6 “Bilgi Seçme ve Filtreleme”	Modül 7 “Yeni Medya ve İfade Özgürlüğü”
Çoktan seçmeli (tek yanıt)	✓			✓	✓	✓
Çoktan seçmeli (çoklu yanıt)	✓	✓				
Doğru/Yanlış	✓	✓	✓	✓		✓
Evet/Hayır				✓		
Açık uçlu	✓			✓*	✓	

ÖZ DEĞERLENDİRME I-II VE EĞİTİMİN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ TESTLERİ

Soru türleri	Öz Değerlendirme I	Öz Değerlendirme II	Eğitimin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi
Çoktan seçmeli (tek yanıt)	✓	✓	✓
Çoktan seçmeli (çoklu yanıt)	✓		
Evet/Hayır	✓		✓
Açık uçlu	✓	✓	✓

* Modül 4-5 kapsamında yer alan haber doğrulama sorularının değerlendirilmesinde başvuru ekran görüntüsü kayıtları da bu tabloda açık uçlu kategorisinde sayılmıştır. Detaylar “Haber Doğrulama Soruları” başlığı altında aktarılmaktadır.

3.3.1.1. Ön ve Son Test

Ön ve son testte yer alan soruların puanlanmasında, beklenen her yanıt, bir başka deyişle doğru yanıt, 1 puana, yanlış yanıt ise 0 puana karşılık gelecek şekilde hesaplama yapılmıştır. Örneğin, dört önermeden oluşan bir doğru / yanlış sorusunda, her önerme için işaretlenmesi beklenen yanıt (önermenin doğru yanıtı) 1'er puan olacak şekilde tanımlanmıştır. Böyle bir durumda, tüm önermelere beklenen yanıtı veren bir öğrenci bu sorudan 4 puan almıştır. Bir başka deyişle, bu sorudan alınabilecek maksimum puan 4'tür. Ön ve son testte yer alan tüm sorular bu mantığa dayalı olarak puanlanmıştır. Sorulardan alınabilecek tam puanlar Tablo 4'te yer almaktadır. Öte yandan, Modül 4-5 ile ilgili olarak sorulan haber doğrulama sorularının (ön test soru 19 ve 23; son test soru 18 ve 22) puanlanmasında biraz daha farklı bir yol izlenmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi, bu soruların değerlendirilmesinde ekran görüntüleri ve haber doğrulama unsurları göz önünde

³³ Modül 4-5'in içeriğinde haber doğrulama soruları yer aldığı için tez boyunca bu iki modül birlikte değerlendirilmiştir.

bulundurulduğu için puanlama da bu unsurlara yönelik arama yapıp yapılmadığına göre belirlenmiştir.

Tablo 4

Ön (ÖT) ve Son Testlerde (ST) Yer Alan Soruların Modüllere Göre Dağılımı ve Puanları

Modül Numaraları ve Başlıkları*	ÖT Soru No	ST Soru No	Tam puan	%
Modül 1 “Haber Okuryazarlığı Nedir?”	S1+S8**	S1	5	7,4
	S2	S2	2	2,9
	S4+S5	S4+S5	4	5,9
	S14	S13	3	4,4
	Toplam		14	20,6
Modül 2 “Bilgi ve Haber Kaynakları”	S6	S6	6	8,8
	S7	S7	3	4,4
	Toplam		9	13,2
Modül 3 “Basının Doğası ve Misyonu”	Toplam (S9)	(S8)	10	14,7
Modül 4-5 “Haber Doğrulama I-II”	S15	S14	2	2,9
	S17	S16	1	1,5
	S18	S17	1	1,5
	S19+S23	S18+S22	10	14,7
	S21	S20	1	1,5
	S22	S21	1	1,5
	S12	S11	3	4,4
	S13	S12	4	5,9
	Toplam		23	33,8
Modül 6 “Bilgi Seçme ve Filtreleme”	S10	S9	1	1,5
	S11	S10	2	2,9
	Toplam		3	4,4
Modül 7 “Yeni Medya ve İfade Özgürlüğü”	S3	S3	5	7,4
	S16	S15	4	5,9
	Toplam		9	13,2
Tüm modüller	Toplam		68	100,0

* Her modüle ait puan dağılımı farklıdır. Çalışmanın amacına bağlı olarak her modül kendi içerisinde değerlendirilmiştir.

** (+) işareti iki sorunun birlikte değerlendirildiğini ifade etmektedir (örneğin: S1+S8).

Puanlara yönelik olarak yapılan değerlendirmelerde, minimum ve maksimum puan, ortanca değer, standart sapma, dağılım genişliği gibi değerler yorumlanmıştır. Ayrıca, her soru için deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla, normal dağılım gerektiren parametrik test varsayımlarından biri olan “denek sayısının 30’dan büyük olması” (Field, 2013) bu çalışma kapsamında yer alan deney ve kontrol

gruplarındaki öğrenci sayıları³⁴ açısından sağlanmadığı için, parametrik olmayan (nonparametric) testlere başvurulmuş ve parametrik olmayan bağımlı iki örneklem testlerinden Wilcoxon İşaretli Sıra Testi uygulanmıştır. Ayrıca, her soru için hem her iki grubun (deney ve kontrol) ön ve son test puanları karşılaştırılarak gruplar arasındaki bilgi düzeyinde benzerlik ya da farklılıklar olup olmadığı hem de yıllar arası gruplar karşılaştırılarak farklı yılların aynı grupları arasında farklılıklar olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, bağımsız iki örneklem testinin parametrik olmayan karşılıklarından biri olan Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Uygulanan testlerden elde edilen tüm sonuçlar Ek 10'da (bkz. Tablo 10.1, Tablo 10.2, Tablo 10.3, Tablo 10.4 ve Tablo 10.5) sunulmuştur. Tez kapsamında uygulanan istatistiksel testlerin tamamında güven düzeyi %95'tir.

Haber Doğrulama Soruları

Araştırma kapsamında toplanan nitel verilerden bir diğeri, ön ve son testte Modül 4-5 kapsamında yer alan haber doğrulama sorularına ilişkin ekran görüntüsü kayıtlarıdır. Bu kayıtlar diğer nitel verilerden (açık uçlu sorulardan) farklı olarak, birkaç adımdan oluşan daha detaylı bir analiz gerektirmiştir. Haber doğrulamaya yönelik olarak ön ve son testte ikişer olmak üzere toplamda 4 doğrulama sorusu bulunmaktadır. Bu soruların her birinde farklı içerikte / konuda bir haber örneği mevcuttur (bkz. Ek 5 ve 7). Haber doğrulama sorularında, öğrencilerin bu sorulara ilişkin yaptıkları aramaları ve doğrulama sürecini aktaran ekran görüntülerinin değerlendirilebilmesi için öncelikle ekran görüntüleri eğitimci tarafından izlenmiş, her bir adım metne dönüştürülerek deşifresi yapılmıştır. Ekran görüntülerinin analizinde temel olarak, her bir soru için hangi sorgu terimleri ile arama yapıldığına odaklanılmıştır. Bu değerlendirme ile öğrencilerin haber doğrulama adımlarını uygulayabilme durumlarını tespit edebilmek amaçlanmıştır.

Sorularda verilen örneklerin araştırılmasında hangi doğrulama adımlarının uygulanması gerektiğine dair, ön test öncesinde eğitimci tarafından "Doğrulama El Kitabı"nda (Silverman ve Tsubaki, t.y., s. 98-102; Wardle, t.y., s. 26) belirtilen unsurlar referans

³⁴ HOY-1 deney grubu: 20 öğrenci, kontrol grubu: 12 öğrenci; HOY-2 deney grubu: 16 öğrenci, kontrol grubu: 22 öğrenci.

alınarak, bir yanıt anahtarı³⁵ oluşturulmuştur. Belirtilen kaynaktaki yer alan doğrulama kontrol unsurları, *köken*, *kaynak*, *zaman* ve *yer* olarak ifade etmektedir.

Belirtilen unsurlardan yola çıkılarak hazırlanan yanıt anahtarında, arama esnasında kullanılan hangi sorgu teriminin hangi doğrulama unsuruna karşılık gelebileceği her soru özelinde tanımlanmıştır. Buna göre, her bir soruda yer alan haber örneğinin içeriğine bağlı olarak irdelenmesi beklenen unsurlar *köken* ve *kaynak*tır. Ayrıca, ön testte yer alan ilk doğrulama sorusundaki haber örneğinde spesifik bir *zaman (tarih)* bilgisi bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, bu haber ile ilgili araştırma yapılırken *zaman (tarih)* unsurunun da araştırılması beklenmiştir. Diğer sorularda yer alan haber örneklerinde ise direkt belirtilmiş bir *zaman (tarih)* ya da *yer (konum)* bilgisi bulunmadığından, bu unsurların öğrenciler tarafından araştırılması beklenmemiştir. Sadece öğrencilerin ekran görüntüsü kayıtları incelenerek yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin yaptıkları sorgulamaların *zaman* ya da *yer* bilgisini irdelemek amacıyla yapıldığı yönünde bir çıkarımda bulunmaya yetmemektedir. Dolayısıyla, daha sağlıklı değerlendirme yapabilmek amacıyla bu unsurlar değerlendirme dışında bırakılmıştır (*zaman* bilgisi içeren ön testteki ilk doğrulama sorusu hariç). Ön (soru 19 ve 23) ve son testte (soru 18 ve 22) yer alan doğrulama sorularından alınabilecek puanlar da Tablo 5'te görülmektedir.

Sorgu kategorilerinden bazıları (örneğin, kişi adı) hem köken hem de kaynağa yönelik iz sürmek amacıyla kullanılabildiği için bu kategoriler hem köken hem de kaynak unsuru altında değerlendirilmiş ve bu kategoride sorgu yapan bir öğrenci her iki unsurdan da (köken ve kaynak) puan almıştır (bkz. Tablo 5). Kişi adı ile her bir haber örneği özelinde o haberin içeriğinde geçen ve haber konusunun bir parçası olan kişi kastedilmektedir. Puan alınabilmesi için bu adımların mutlaka Tablo 5'te sunulan sırada uygulanması zorunlu değildir.

³⁵ Yanıt anahtarı, "Doğrulama El Kitabı"nda (Silverman ve Tsubaki, t.y., s. 98-102; Wardle, t.y., s. 26) yer alan haber doğrulama unsurları ile haber doğrulama uygulaması yapan öğrencilerin yaptığı aramaların ortaya koyduğu uygun arama terimleri eşleştirilerek oluşturulmuştur (bkz. Tablo 5).

Tablo 5

Haber Doğrulama Sorularının Puanlaması (Ön ve Son Test)

Sorular	Unsur	Sorgu teriminin kategorisi	Olası sorgu terimi	Alınabilecek puan
Ön Test Doğrulama Sorusu 1 (Soru 19)	Köken:	Kişi adı	Murat Sevcen	1
		Kurum adı	Gazi Üniversitesi	1
		Haberin konusu	Organ mafyası	1
	Kaynak:	Kişi adı	Murat Sevcen	1
		Gazetecinin adı	Yalçın Bayer	1
	Zaman:	Köşe yazısının tarihi	3 Ocak 2008	1
	Toplam puan			6
Ön Test Doğrulama Sorusu 2 (Soru 23)	Köken:	Kişi adı	Cecile Grudet	1
		Kurum adı	Lund Üniversitesi	1
		Haberin konusu	D vitamini eksikliği intihara sürüklüyor	1
	Kaynak:	Kişi adı	Cecile Grudet	1
	Toplam puan			4
Son Test Doğrulama Sorusu 1 (Soru 18)	Köken:	Kişi adı	Charlotta Eriksson	1
		Haberin konusu	Havaalanı göbek yapabilir	1
	Kaynak:	Kişi adı	Charlotta Eriksson	1
		Haberin yayımlandığı kaynak	Milliyet Pembener	1
		Dergi adı	Environmental Health Perspectives	1
	Toplam puan			5
Son Test Doğrulama Sorusu 2 (Soru 22)	Köken:	Görsel arama	Soruda verilen görsel	1
		Haberin konusu	Kars'ın yıkılan tren garı	1
		Doğrulama aracı	Google Görseller / TinEye / Google Earth / FindExif / Forensically	1
	Kaynak:	Görsel arama	Soruda verilen görsel	1
		Haberin konusu	Kars'ın yıkılan tren garı	1
	Toplam puan			5

Ön (soru 19 ve 23) ve son testlerde (soru 18 ve 22) her bir doğrulama sorusundan hemen sonra sorulan ve öğrencilerin haber doğrulama esnasında karşılaştıkları zorluklar varsa bunları açıklamalarının istendiği açık uçlu birer soruya da yer verilmiştir (ön test soru 20 ve 24; son test soru 19 ve 23). Öğrencilerin doğrulama sürecinde zorlandıkları noktalar ile ilgili kategorileri ortaya koyabilmek amacıyla, soruya verdikleri geri bildirimlerde belirtilen hususlardaki ortak noktalar esas alınmıştır. Bir başka deyişle, öğrencilerin geri bildirimlerinde öne çıkan ortak noktalardan yola çıkılarak kategoriler oluşturulmuş, tüm geri bildirimler, oluşturulan kategoriler³⁶ içerisinde uygun olanlar altına yerleştirilmiştir. Böylelikle, öğrencilerin haber doğrulama esnasında ne tür zorluklar yaşadıkları ortaya konmuştur.

³⁶ Öğrencilerin zorlanmama nedenlerine yönelik oluşturulan kategoriler; “zorlanmayanlar”, “doğrulama unsurları”, “arama becerisi”, “doğrulama araçları”, “doğrulamanın nasıl yapılacağını bilmeme”, “zorlanma nedenini belirtmeyenler”dir (bkz. Bölüm 4, s. 123).

3.3.1.2. Öz Değerlendirme Testleri I-II

Öz değerlendirme testlerine (I-II) bakıldığında (bkz. Ek 4 ve 6), öğrencilerin haber okuryazarlığı eğitim geçmişleri (Ek 4, Soru 1), haber takip alışkanlıkları (Ek 4, Soru 2), en çok takip edilen haber kaynakları (Ek 4, Soru 3), şüphe duyulan (Ek 4, Soru 4) ve doğrulama ihtiyacı hissedilen haber kaynaklarının (Ek 4, Soru 5) neler olduğu sorgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin haber ve sahte haber kavramları (Ek 4, Soru 6 ve 7; Ek 6, Soru 1 ve 2) ile sahte haber tespiti (Ek 4, Soru 8 ve 9; Ek 6, Soru 3 ve 4) söz konusu olduğunda kendi bilgi ve becerilerine yönelik farkındalık düzeylerinin ne durumda olduğunu ve öz farkındalıklarının eğitim sonrasında herhangi bir değişime uğrayıp uğramadığını görebilmek amacıyla öz değerlendirme testlerinde (I-II) Tablo 3'te görülen soru türlerine yer verilmiştir³⁷. Böylece, deneklerin bilgi ve beceri düzeylerine yönelik mevcut durumları, kendi bakış açılarından ortaya konmaya çalışılmıştır. Öz değerlendirme testlerinde (I-II) yer alan sorular başarımlarını değerlendirme amacı taşımamaktadır. Dolayısıyla, bu sorular puanlamaya dâhil değildir. Sahte haber tespiti ile ilgili öz değerlendirmelerin eğitim öncesi ve sonrasında herhangi bir değişim gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla, öğrencilerin kendilerine verdikleri puanlar üzerinden parametrik olmayan bağımlı iki örneklem testi (Wilcoxon İşaretli Sıra Testi) uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin sonuçlar Ek 10 Tablo 10.6'da yer almaktadır.

3.3.1.3. Eğitimin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi Testi

Eğitimin tamamlanmasının ardından, eğitim alan gruplarda (deney) yer alan öğrencilerin eğitimi değerlendirmeleri için uygulanan testte ise (bkz. Ek 8), Tablo 3'te görülen soru türleri aracılığıyla veri toplanmıştır. Sorular, eğitimin içerik, süre (hafta sayısı, saat), uygulama etkinlikleri, eğitimci, eğitimden kazanılan bilgi ve becerilerin kullanımı, eğitimin verilme biçimi (öğretim yöntemi) gibi farklı kategorilerde değerlendirilmesini içermektedir. Öğrencilerden alınan geri bildirimler, ilgili kategoriler altında toplanarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasında, bu kategorilere yönelik geri bildirimlerin olumlu ve olumsuz olarak farklılık gösterdiği fark edilmiştir. Buradan yola çıkarak, öğrenci geri bildirimleri, ilgili kategoriler altında olumlu ve olumsuz olarak gruplanarak değerlendirilmiştir. Eğitimin

³⁷ Öz değerlendirme testleri hem ön hem de son test öncesinde uygulanmıştır. Ön test ile birlikte uygulanan öz değerlendirme testi 11 sorudan, son test ile birlikte uygulanan ise 5 sorudan oluşmakta ve sadece öğrencilerin "haber", "sahte haber", "sahte haberleri tespit edebilme bilgi ve becerileri"ne ilişkin kendilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin soruları içermektedir.

öğrenciler tarafından değerlendirildiği bu test ile de herhangi bir şekilde doğrudan başarımların değerlendirilmesi yapmak amaçlanmadığından, öğrenci geri bildirimlerine ilişkin puanlama yapılmamıştır. Bu test ile toplanan nitel veriler, bulgulara yer alan diğer nicel verilerin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır.

3.4. SINIRLILIKLAR

Başlangıçta çalışmaya dâhil olacak deney ve kontrol grupları, sınıf mevcutlarına uygun ve kendi içinde dengeli dağılacak şekilde planlanmış, ancak eğitim programına katılımda gönüllülüğün esas alınması ve dönem boyunca öğrenci motivasyonlarının düşmesi gibi nedenlerle değerlendirmeye alınan deney ve kontrol gruplarında eşit sayıda öğrenci yer alamamıştır.

Tez çalışması kapsamında, ilerleyen çalışma takvimine uyma zorunluluğu bulunduğu için, geliştirilen haber okuryazarlığı eğitim programının uygulanmasına ilişkin ilk aşama, Bölümde Bilgi Okuryazarlığı dersi almış olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. İkinci yıldaki öğrenciler ise aynı dersi haber okuryazarlığı eğitimi ile eş zamanlı olarak almışlardır. Bu durum bulgulara, kontrol grubundaki öğrencilerin de bazı konularda anlamlı bir ilerleme kaydetmeleri olarak yansımış ve bu sonuç öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı dersini almış olmaları ile ilişkilendirilmiştir. Öte yandan bu durum, zaman zaman haber okuryazarlığı eğitiminin deney grubu üzerindeki etkisini doğrudan değerlendirebilmeyi zorlaştırmıştır.

Ön ve son testte yer alan haber doğrulama sorularının yanıtlanması aşamasında ekran görüntülerinin kaydedilmesinin yanı sıra, öğrencilerin nasıl bir yol izlediklerini ve doğrulama sonucunda vardıkları yargıları anlayabilmek amacıyla, sesli düşünme (think aloud) tekniğinden yararlanılması planlanmıştır. Ancak, gerek çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerine yapılan bilgilendirme neticesinde sesli düşünme tekniği konusunda çok istekli olmamaları, gerekse laboratuvarında yer alan bilgisayarların teknik alt yapısının ses kaydı tutmak için yeterli olmaması gibi nedenlerle bahsi geçen sorularda sesli düşünme tekniğinden yararlanılamamıştır. Bu durum, doğrulama sorularının değerlendirilmesine yönelik olarak dikkate alınan haber doğrulama unsurları içerisinde dört farklı unsur (*köken, kaynak, zaman, yer*) bulunmasına rağmen, sadece *köken* ve *kaynak* unsurlarının dikkate alınmasına neden olmuştur (ön testteki ilk doğrulama sorusunda, haber örneğinin içeriği uygun olduğu için, *zaman* unsuru da değerlendirilebilmiştir).

Ön ve son testte yer alan haber doğrulama sorularında ekran görüntüsü kaydı olduğu halde kaydın içeriğinde arama etkinliğine yönelik herhangi bir eylem tespit edilemeyen öğrenciler için değerlendirmeye alınabilecek herhangi bir unsur bulunmadığından, bu öğrencilerin haber doğrulama sorularını yanıtlayamadıkları varsayılmış ve bu öğrenciler ilgili sorulardan puan alamamışlardır.

Bu çalışmada, öğrenmeyi etkileyen unsurlar arasında değerlendirilen, öğrenen ile ilgili hazıroluş, motivasyon, odaklanabilme gibi unsurlar tez kapsamı dışında bırakılmış, öğrenciler bilişsel becerileri açısından “benzer” olarak kabul edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, hem her iki farklı yılda gerçekleştirilen deneysel çalışmaya katılan tüm öğrencilerin haber okuryazarlığına yönelik bazı temel unsurlar açısından kendilerini ne şekilde değerlendirdikleri, hem de çalışma kapsamında sunulan eğitimin öğrencilerin bilgi ve beceri durumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bölüm kapsamında sunulan bulgular, Bölüm 3 Araştırma Tasarımı Şekil 2’de (bkz. s. 72) de aktarıldığı gibi, mevcut durum analizi (eğitim öncesi) ve eğitim sonrası durum analizi kapsamında öğrencilere bu amaçla uygulanan öz değerlendirme testleri I-II (bkz. Ek 4 ve 6), ön test (bkz. Ek 5), son test (bkz. Ek 7) ve eğitimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesine (bkz. Ek 8) ilişkin verilere dayanmaktadır.

İlk aşamada, mevcut durum analizi (eğitim öncesi) ve eğitim sonrası durum analizi kapsamında uygulanan *öz değerlendirme testi* I ve II’den toplanan veriler değerlendirilmiştir. Bu verilerden yola çıkılarak, araştırma kapsamında yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin haber okuryazarlığı ile ilişkili eğitim geçmişlerini, haber takibi ve haber kaynakları ile olan ilişkilerini ortaya koyan bulguların yanı sıra, öğrencilerin kendilerini “haber”, “sahte haber”, “sahte haberleri tespit edebilme bilgisine sahip olma” ve “sahte haberleri tespit edebilme becerisine sahip olma” durumları açısından değerlendirdikleri tanımlayıcı bulgulara da yer verilmiştir.

İkinci adımda ise, mevcut durum analizi (eğitim öncesi) ve eğitim sonrası durum analizi kapsamında uygulanan ön ve son testteki veriler değerlendirilerek, hem öğrencilerin eğitim konularına yönelik genel başarımları hem de eğitim kapsamında yer alan modüllere göre ayrı ayrı başarımları incelenmiştir. Böylece, eğitimde ele alınan bilgi ve haber kaynakları, basının doğası ve misyonu, haber doğrulama, bilgi seçme ve filtreleme, yeni medya ve ifade özgürlüğü gibi konuların öğrencilere ne derece ulaştığı belirlenmeye, eğitimin iyi ve aksayan yönleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu noktada, her iki yılda da tekrarlanan eğitimlerin etkisi, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları karşılaştırılarak ortaya konmuştur.

Bulgular bölümünün son kısmında ise eğitim sonrası durum analizi kapsamında eğitimin öğrenciler tarafından değerlendirildiği bulgulara yer verilmiştir. Bu kısımda, eğitimin içeriğine, süresine, uygulama etkinliklerine, eğitmeniye, eğitimden kazanılan bilgi ve becerilerin kullanımına ve öğretim yöntemine ilişkin öğrenci geri bildirimleri ele alınmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular, çalışma sonunda önerilecek eğitim içeriğinin iyileştirilmesi amacıyla yönelik olarak değerlendirilmiştir.

4.1. TANIMLAYICI BULGULAR

Çalışmanın Araştırma Tasarımı bölümünde de (bkz. Bölüm 3, s. 73) belirtildiği gibi, her iki yılda toplam 70 öğrenci (HOY-1: 32 öğrenci; HOY-2: 38 öğrenci) çalışma kapsamında yer almıştır. Tüm öğrenciler hem öz değerlendirme testleri hem de ön ve son testlere katılmışlardır. Eğitim alan, farklı dönemlere ait deney grubu öğrencilerinin başarımlarının HOY konuları kapsamında herhangi bir değişiklik gösterip göstermediği, tez boyunca farklı açılardan değerlendirilmiştir.

Uygulanan öz değerlendirme I testine göre, HOY-1 ve HOY-2'ye dâhil olan öğrencilerin tamamı birinci sınıfta olmasına karşın, araştırma tasarımındaki zaman sınırı nedeniyle araştırma, Güz ve Bahar olmak üzere iki farklı eğitim döneminde gerçekleştirilmiştir. HÜ BBY Bölümünün ilk yılının güz dönemine ait ders programında, bilgi okuryazarlığı (BOY) dersi bulunmasından dolayı, öğrencilerin daha önce hangi okuryazarlık türlerinde eğitim aldıklarının sorgulandığı soruya, HOY-1 öğrencilerinin tamamı üniversite düzeyinde BOY dersi aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sınırlılıkları içerisinde de ifade edilen bu durum, HOY-2 öğrencileri için geçerli değildir (HOY-2 deney grubundan yalnızca 2 öğrenci, lise düzeyinde BOY dersi aldığını belirtmiştir). HOY-2 öğrencileri, üniversite düzeyinde BOY dersini bu çalışma ile eş zamanlı olarak almıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin tamamına yakınının (HOY-1: 30 öğrenci, %94; HOY-2: 35 öğrenci, %92) medya okuryazarlığı (MOY) dersi almadıkları görülmektedir. Yalnızca HOY-1 öğrencileri arasında 2 kişi, HOY-2 öğrencileri arasında da 3 kişi ilköğretim veya lise düzeyinde MOY dersi aldıklarını ifade etmişlerdir. Testten elde edilen verilere göre, her iki yıla ait öğrencilerin hiçbirisi haber okuryazarlığı eğitimi almamıştır.

Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin haberlere olan ilgisini daha net görebilmek amacıyla haber takip etme durumları da sorgulanmıştır. Her iki yılda da öğrenciler içerisinde haber

takip edenlerin oranının aynı olduğu görülmüştür (HOY-1: 27 öğrenci, %84; HOY-2: 32 öğrenci, %84). Buna göre, farklı dönemlerin öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmanın katılımcılarının benzer haber takip etme alışkanlıklarına sahip olduğu söylenebilir.

Haber takip eden öğrencilerin en çok takip ettiği haber kaynaklarının neler olduğu ise Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Haber Takip Eden Öğrencilerin Haber Almak İçin En Çok Tercih Ettikleri Haber Kaynakları

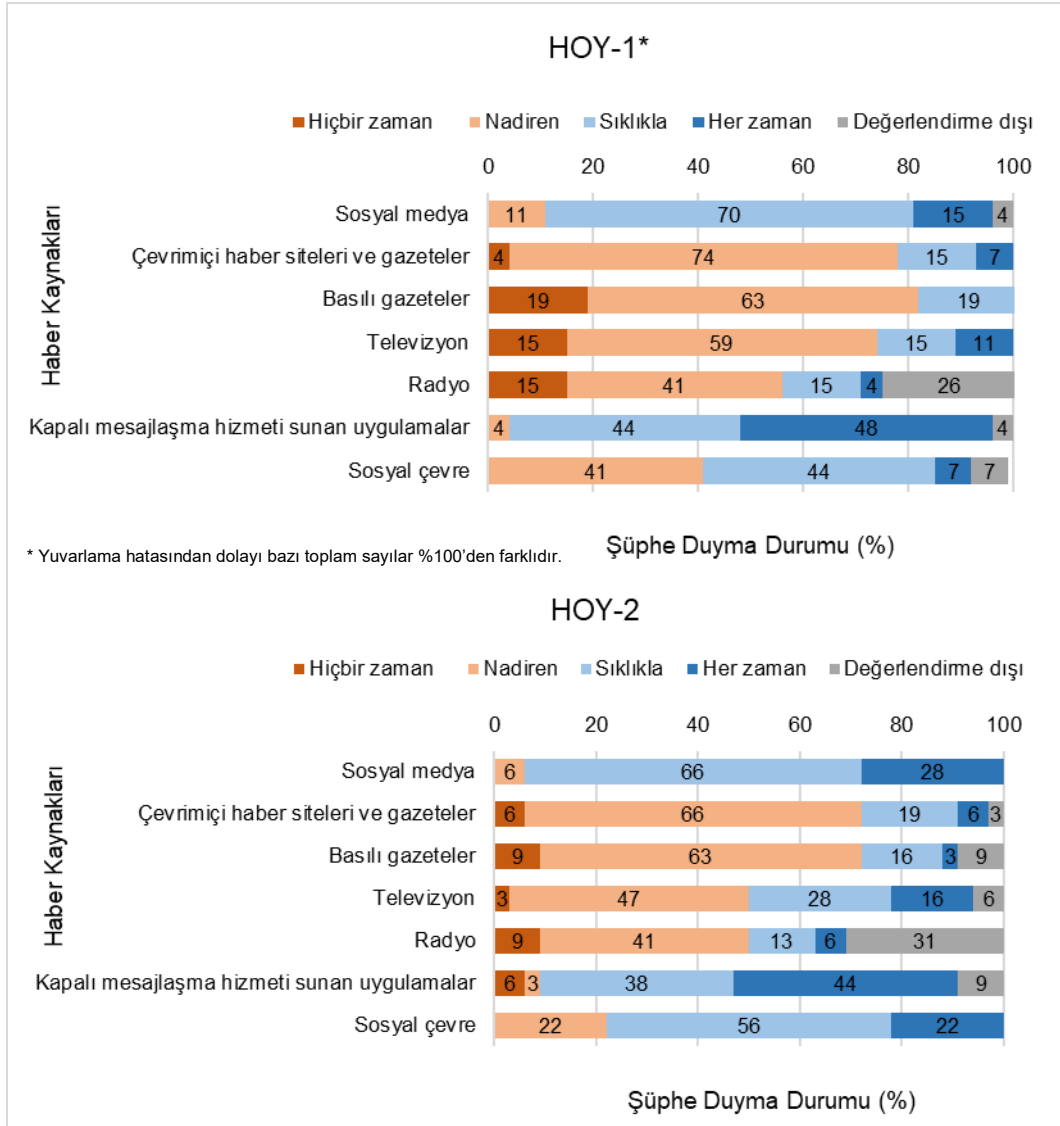
Haber almak için en çok tercih edilen haber kaynakları	HOY-1						HOY-2					
	Deney (n=18)		Kontrol (n=9)		Toplam (n=27)		Deney (n=13)		Kontrol (n=19)		Toplam (n=32)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Çevrimiçi haber siteleri ve çevrimiçi gazeteler	16	89	9	100	25	93	10	77	17	89	27	84
Televizyon	15	83	5	56	20	74	9	69	15	79	24	75
Sosyal çevre	11	61	3	33	14	52	9	69	9	47	18	56
Twitter	7	39	6	67	13	48	2	15	4	21	6	19
YouTube	4	22	2	22	6	22	6	46	6	32	12	38
Basılı gazeteler	2	11	3	33	5	19	1	8	3	16	4	13
Facebook	3	17	1	11	4	15	1	8	1	5	2	6
Kapalı mesajlaşma hizmeti sunan uygulamalar	1	6	0	0	1	4	3	23	0	0	3	9
Radyo	1	6	0	0	1	4	0	0	2	11	2	6
Bloglar	0	0	0	0	0	0	1	8	3	16	4	13

Not: Toplam denek sayısı HOY-1'de 32 öğrenci (20'si deney, 12'si kontrol grubunda) ve HOY-2'de 38 öğrencidir (16'sı deney, 22'si kontrol grubunda). Bu tablo, haber takip etme alışkanlığı olduğunu belirten öğrencilerden alınan yanıtlara göre hazırlandığından tablodaki sütun başlıklarında belirtilen "n", katılımcı toplamlarından farklıdır.

Hem HOY-1'de hem de HOY-2'de her iki gruptaki öğrencilerin de haber almak amacıyla en çok tercih ettikleri haber kaynaklarını ağırlıklı olarak çevrimiçi haber siteleri ve çevrimiçi gazeteler (HOY-1: %93, 25 öğrenci; HOY-2: %84; 27 öğrenci) ile televizyon (HOY-1: %74, 20 öğrenci; HOY-2: %75; 24 öğrenci) oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, yine sosyal çevrenin (aile üyeleri, arkadaşlar, iş çevresi vb. sosyal ortamlar) de en çok tercih edilen haber kaynaklarından biri olduğu görülmektedir (HOY-1: %52, 14 öğrenci; HOY-2: %56; 18 öğrenci).

YouTube ve Twitter'ın haber kaynağı görülmesi ile ilgili olarak HOY-1 ve HOY-2 öğrencilerinin farklı değerlendirmeleri olduğu dikkati çekmektedir. HOY-1 öğrencilerinin %48'i Twitter, %22'si YouTube'u haber kaynağı olarak değerlendirirken, bu oranlar HOY-2 öğrencileri için sırasıyla, %19 ve %38'dir. Bu durum, dönem dönem farklı platformların "haber" konusunda daha popüler olabileceğini akla getirmektedir. Bunun yanı sıra, her ne kadar aralarında bir jenerasyon ya da önemli bir yaş farkı bulunmasa da farklı yaşlardaki

öğrencilerin farklı platformlara yönelme eğiliminde olabildiği de düşünülebilir. Haber takip eden öğrencilerin haber kaynakları aracılığıyla karşılaştıkları bilgilerin doğruluğundan şüphe duyma durumları da değerlendirilmiştir (bkz. Şekil 4).



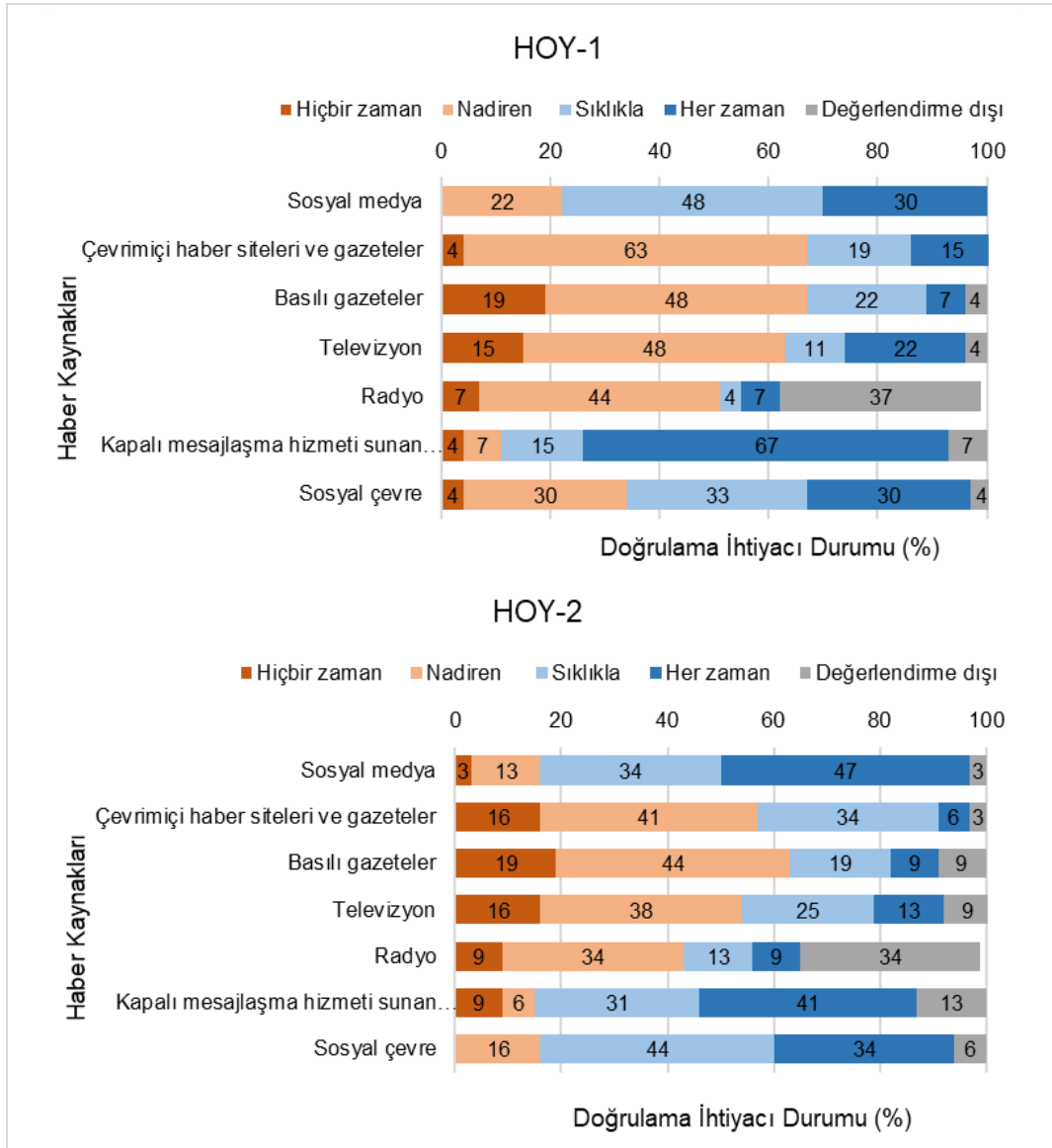
Şekil 4. Haber takip eden öğrencilerin haber kaynakları aracılığıyla karşılaştıkları bilgilerin (haber, yorum, fotoğraf vb.) doğruluğundan şüphe duyma durumu

Şekil 4'e göre, hem HOY-1'de hem de HOY-2'de her zaman ya da sıklıkla en çok şüphe duyulan haber kaynağının kapalı mesajlaşma hizmeti sunan uygulamalar olduğu görülmektedir (HOY-1: %92, 25 öğrenci; HOY-2: %82, 26 öğrenci). Şüphe duyma oranlarının yoğunlaştığı bir diğer haber kaynağı ise sosyal medyadır. Sosyal medyada

karşılaştıkları bilgilerin doğruluğundan her zaman ya da sıklıkla şüphe duyduğunu ifade eden HOY-1'de 23 öğrenci (%85), HOY-2'de ise 30 öğrenci (%94) bulunmaktadır. Şekil 4'te, her iki yıla ait öğrencilerin büyük çoğunluğunun "hiçbir zaman" şüphelenmediklerini ya da "nadiren" şüphe duyduklarını belirttikleri kaynaklar arasında basılı gazeteler (HOY-1: %82, 22 öğrenci; HOY-2: %72, 23 öğrenci), televizyon (HOY-1: %74, 20 öğrenci; HOY-2: %50, 16 öğrenci), radyo (HOY-1: %56, 15 öğrenci; HOY-2: %50, 16 öğrenci) gibi geleneksel medya kaynaklarının bulunuyor olması da dikkat çekicidir. Yine her iki yıla ait öğrencilerin çoğunluğunun (HOY-1: %78, 21 öğrenci; HOY-2: %72, 23 öğrenci) "çevrimiçi haber siteleri ve gazetelerden" de şüphe duymama ya da nadiren şüphelenme eğilimleri olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgulardan, çalışmaya katılan öğrencilerin genellikle resmi olarak nitelendirilebilecek haber kaynaklarına (basılı ya da çevrimiçi gazeteler ya da haber siteleri) daha fazla güvenme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin şüphe duydukları haber kaynaklarının yanı sıra, haber kaynakları aracılığıyla karşılaştıkları haberleri hangi sıklıkla doğrulama ihtiyacı hissettikleri de değerlendirilmiştir (bkz. Şekil 5).

HOY-1 öğrencilerinin %78'i (21 kişi), HOY-2 öğrencilerinin ise %81'i (26 kişi) sosyal medyadan gelen haberleri, HOY-1 öğrencilerinin %82'si (22 kişi), HOY-2 öğrencilerinin %72'si (23 kişi) ise kapalı mesajlaşma uygulamalarından gelen haberleri her zaman ya da sıklıkla doğrulama ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir (bkz. Şekil 5). Şekil 4 ve Şekil 5 birlikte değerlendirildiğinde, hem HOY-1 hem de HOY-2'deki öğrencilerin çoğunluğunun sosyal medya ve kapalı mesajlaşma gruplarında yer alan haberlerden şüphe duyma eğilimlerinin yüksek olmasına karşın, şüphe duyan öğrenciler arasında bu bilgileri her zaman ya da sıklıkla doğrulama eğiliminde olmayanların da olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 5. Haber takip eden öğrencilerin haber kaynakları aracılığıyla karşılaştıkları haberleri doğrulama ihtiyacı duyma durumları

Uygulanan testlerin “öz değerlendirme” bölümlerinde, öğrencilerin eğitim ile birlikte edinmeleri hedeflenen birtakım bilgi ve beceriler açısından kendilerini nasıl gördükleri değerlendirilmiştir. Bunu belirleyebilmek amacıyla, aynı sorular hem ön hem de son test ile birlikte uygulanan öz değerlendirme I ve II testlerinde sorulmuş³⁸ ve böylelikle öğrencilerin sorularda belirtilen bilgi ve beceriler açısından eğitimden önce ve sonra kendilerinde

³⁸ Elde edilen bulgular değerlendirilirken kafa karışıklığı yaratmamak adına, *öz değerlendirme testi I* ön test, *öz değerlendirme testi II* ise son test olarak anılarak bulgular yorumlanmıştır.

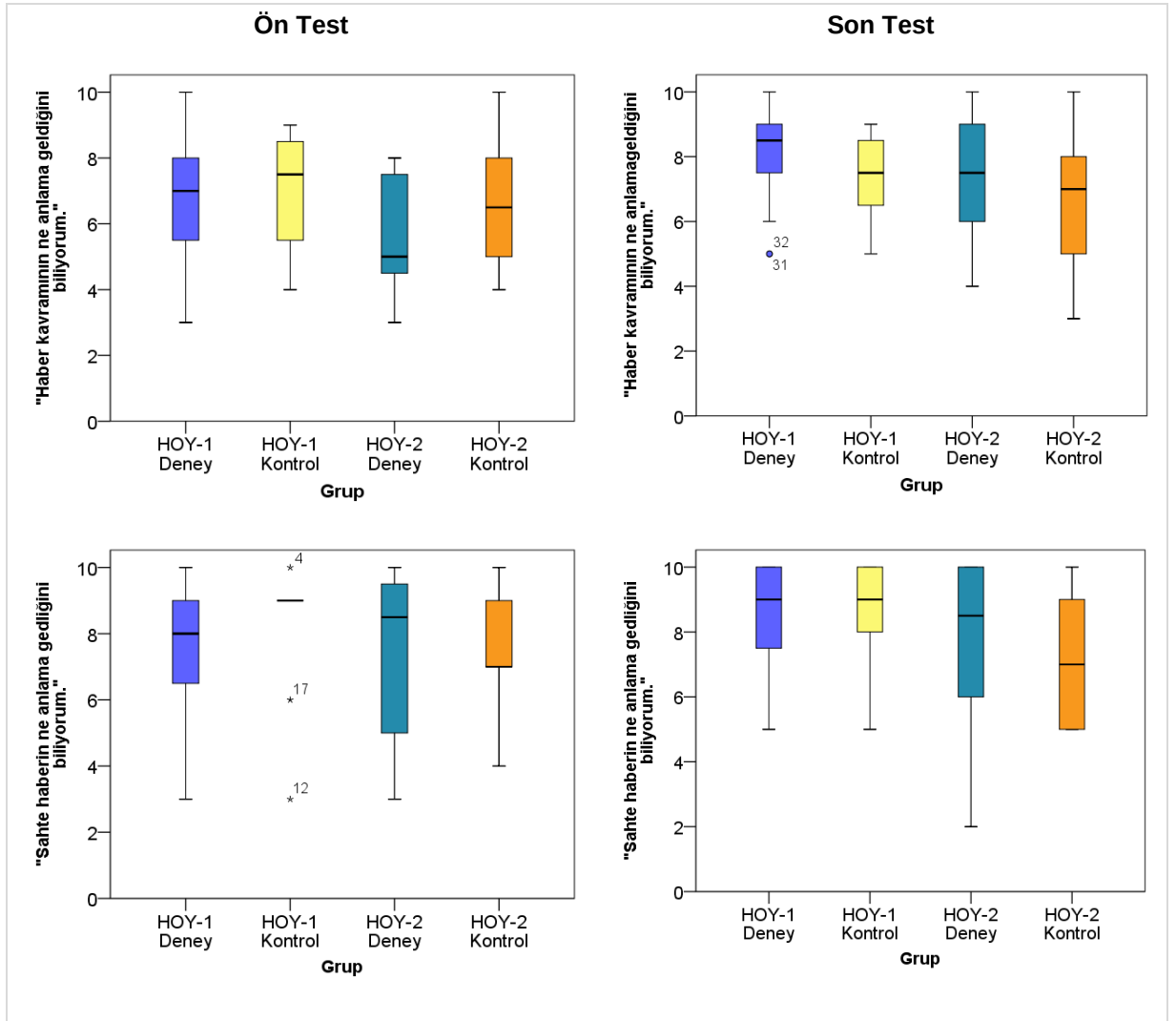
herhangi bir değişim görüp görmediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, “haber” ve “sahte haber” kavramının ne anlama geldiğini bilme durumları ile “sahte haberleri tespit edebilme bilgisine” ve “sahte haberleri tespit edebilme becerisine” sahip olma durumlarına ilişkin olarak öğrencilerden kendilerine 1 (en düşük) ile 10 (en yüksek) arasında puan vermeleri istenmiştir (bkz. Ek 4 ve Ek 6). Aynı değerlendirme, HOY-1 ve HOY-2 eğitimlerinin tamamlanmasının ardından uygulanan son test öncesinde de öğrencilerden talep edilmiş, böylelikle öğrencilerin eğitim öncesinde ve sonrasında kendi bilgi ve beceri durumlarını nasıl gördükleri karşılaştırılmıştır.

İlk olarak, öğrencilerin eğitim içeriğinde öğrenecekleri bilgiler arasında yer alan “haber” ve “sahte haber” kavramının ne anlama geldiğini bilme durumlarına ilişkin kendilerine verdikleri puanlar değerlendirilmiştir. Buradan elde edilen puan dağılımları Şekil 6’da görülmektedir.

HOY-1 deney grubunda yer alan öğrencilerin hem “haber” kavramını (ortanca=7) hem de “sahte haber” kavramını bilme (ortanca=8) durumlarına yönelik olarak ön testte kendilerine 3 ile 10 arasında ($dg^{39}=7$) puan verdikleri görülmektedir (bkz. Şekil 6). Bu gruptaki öğrencilerin son testte her iki kavrama ilişkin olarak da kendilerine verdikleri minimum puanlarda bir miktar artış olduğu görülmektedir. Buna göre minimum puan 5’e çıkmış, maksimum puan ise değişmemiştir (10 puan). Puanlar detaylı incelendiğinde, 1 öğrencinin hem ön testte hem de son testte “haber” kavramını bilme durumu ile ilgili olarak kendisine tam puan (10) verdiği görülmüştür. “Sahte haber” kavramı ile ilgili olarak ise 2 öğrenci ön ve son testte kendilerine tam puan (10) verirken, 1 öğrencinin ön testte kendisine tam puan verdiği, son testte yaptığı değerlendirmede ise (9) bir birimlik düşüş olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, son testte ortanca değerlerde (“haber” kavramı ile ilgili puanların ortancası=8,5; $dg=5$; “sahte haber” kavramı ile ilgili puanların ortancası=9; $dg=5$) artış gözlenmiştir.

HOY-1’de yer alan kontrol grubunda ise öğrencilerin “haber” kavramını bilme durumuna ilişkin kendilerine ön ve son testte verdikleri puanlarda dikkat çekici bir değişim olmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin ön test puanları 4 ile 9 arasında ($dg=5$), son test puanları ise 5 ile 9 puan aralığında değişmekte olup ($dg=4$), her iki testteki puanlarına ilişkin ortanca değer 7,5’tir (bkz. Şekil 6).

³⁹ dg: Dağılım genişliği



Şekil 6. Öğrencilerin “haber” ve “sahte haber” kavramını bilme durumlarına ilişkin kendilerine verdikleri puanların dağılımı

HOY-2’de deney grubunda yer alan öğrencilerin “haber” kavramını bilme durumlarına yönelik ön testte kendilerine verdikleri puanların 3 ile 8 arasında ($dg=5$) değiştiği görülmektedir (bkz. Şekil 6). Öğrencilerin “haber” kavramına yönelik puanlarına ilişkin ortanca değer ön testte 5 olarak belirlenmiştir. Son testte ise, öğrencilerin kendilerine bu konu ile ilgili olarak verdikleri puanların 4 ile 10 aralığına, ortanca değer ise 7,5’e yükseldiği görülmektedir ($dg=6$). Öte yandan, deney grubu öğrencilerinin “sahte haber” kavramını bilme durumlarına ilişkin öz değerlendirmelerinde, ön ve son testte kendilerine verdikleri puanlarda önemli bir değişim olmamıştır. Ön test puanları 3 ile 10 arasında

değişirken ($dg=7$), son test puanları 2 ile 10 arasındadır ($dg=8$). Her iki testteki puanlara ilişkin ortanca değer de aynıdır (8,5).

HOY-2’de yer alan kontrol grubunda ise, öğrencilerin “haber” kavramını bilme durumuna ilişkin kendilerine ön testte ve son testte verdikleri puanlarda dikkat çekici bir değişim olmadığı anlaşılmıştır (bkz. Şekil 6). Öğrencilerin ön test puanları 4 ile 10 aralığında ($dg=6$), son test puanları ise 3 ile 10 puan aralığında ($dg=7$) değişmekte olup, ön testteki ortanca değer 6,5, son testteki ortanca değer ise 7’dir. Bu gruptaki öğrencilerin “sahte haber” kavramını bilme durumlarına ilişkin öz değerlendirme puanlarında da “haber” kavramındaki puanlarda olduğu gibi önemli bir değişim olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin hem ön testteki hem de son testteki puanlarına ilişkin ortanca değer 7’dir. Ön testte kendilerine verdikleri puanlar 4 ile 10 aralığında ($dg=6$), son testte ise 5 ile 10 aralığında değişmektedir ($dg=5$).

Puanları incelenen her iki yılın deney ve kontrol gruplarının, eğitimden önce ve sonra kendilerine verdikleri puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla, hem HOY-1’deki hem de HOY-2’deki grupların ön ve son testleri karşılaştırılmıştır.

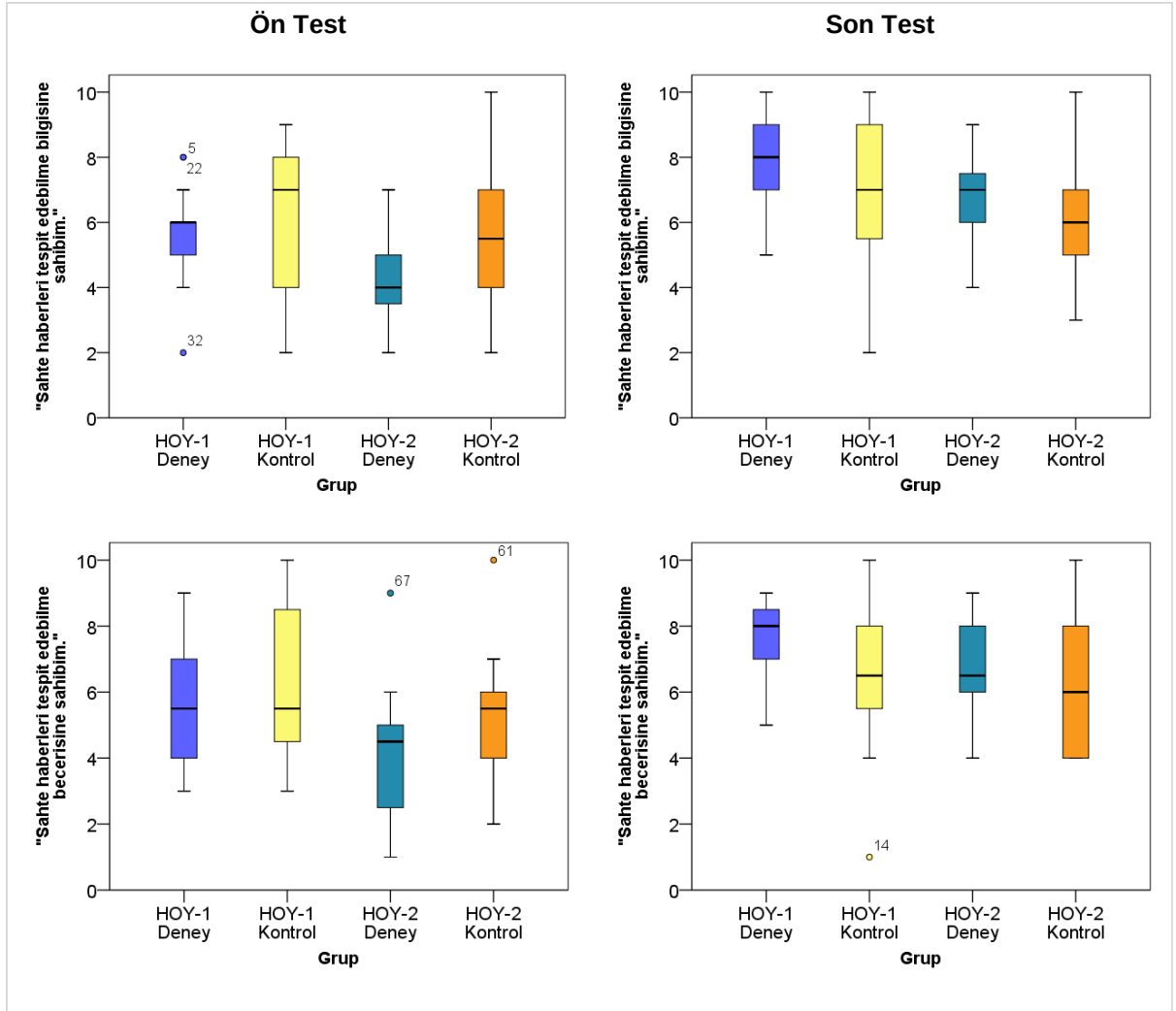
HOY-1 ve HOY-2 deney gruplarının ön test ($HOY-1=7$; $HOY-2=5$) ve son testte ($HOY-1=8,5$; $HOY-2=7,5$) “haber” kavramını bilme durumlarını araştıran soru için kendilerine verdikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($HOY-1: z=-2,763$; $p=0,006$; $HOY-2 z=-2,583$; $p=0,010$). Buna göre, eğitim sonrasında her iki yılda da öğrencilerin, “haber” kavramına ilişkin bilgilerinin arttığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Son testte, ilgili kavramlara yönelik bilgisinin arttığını düşünen ve bu yönde öz değerlendirme yapanların HOY-2 deney grubunda biraz daha belirgin olduğunu söylemek mümkündür.

Ön ve son testteki “sahte haber” kavramını bilme durumuna yönelik soruda ise öğrencilerin kendilerine verdikleri puanların ortancaları (sırasıyla; 8 ve 9) arasında ise HOY-1 deney grubunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenirken ($z=-2,203$; $p=0,028$), HOY-2 deney grubunda (ortanca değer her iki testte de 8,5) bu tür bir farklılık görülmemektedir ($z=-0,810$; $p=0,418$). Bu sonuçlara göre, HOY-1 deney grubu öğrencileri, aldıkları eğitim sonrasında sahte haberin ne olduğu konusundaki bilgilerinin arttığı yönünde bir değerlendirme yapmışken, HOY-2 deney grubu öğrencilerine göre, eğitim sonrasında

kendilerinin sahte habere ilişkin bilgilerinde herhangi bir değişim olmamıştır. Bu konuda, HOY-2 deney grubunda fark edilir bir ilerleme olmamış olması, öğrencilerin sahte haber söz konusu olduğunda eğitim sonrasında da genel olarak bilgi düzeylerinde bir değişim hissetmemiş olabileceklerini düşündürmektedir. Bu durum gerçekten öğrencilerin kendilerinde bir ilerleme olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabileceği gibi, ön testte gerçekte olduğundan daha yüksek puanlarla kendilerini değerlendirmiş olmaları ihtimalini de akla getirmektedir. Buna göre, konuyla ilgili bilgi ve beceri düzeylerini eğitim öncesinde gerçekte olduğundan daha yüksek olarak değerlendiren öğrencilerin bu konudaki öz farkındalıklarının düşük olduğu düşünülebilir. Bu öğrencilerin, eğitim sonrasında muhtemelen kendileri ile ilgili daha gerçekçi bir değerlendirme yapmaları sonucunda ön ve son test sonuçlarının benzerlik sergilemesinin mümkün olabileceği değerlendirilmektedir.

Öte yandan, kontrol gruplarının ön test (HOY-1=7,5; HOY-2=6,5) ve son testte (HOY-1=7,5; HOY-2=7) kendilerine verdikleri puanların ortancaları arasında ise hem “haber” kavramını bilme durumu (HOY-1: $z=-0,879$; $p=0,380$; HOY-2: $z=-1,442$; $p=0,149$) hem de “sahte haber” kavramını bilme durumuna yönelik (HOY-1: $z=-0,905$; $p=0,366$; HOY-2: $z=-1,491$; $p=0,136$) olarak her iki yılda da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Her iki yılda da kontrol grupları ön test aşamasında kendilerini ilgili kavramları bilme açısından “iyi” durumda değerlendirirken son test aşamasında da aynı bakış açısını korudukları görülmektedir.

Öz değerlendirme testi I ve II kapsamında değerlendirilen hususlardan ikincisi ise, öğrencilerin eğitim içeriğinde öğrendikleri bilgi ve beceriler arasında yer alan “sahte haberleri tespit edebilme “bilgi” ve “beceri”sine sahip olma durumlarına ilişkin kendilerine verdikleri puanlardır. Buna yönelik olarak öğrencilerden elde edilen puan dağılımları Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. Öğrencilerin sahte haberleri tespit edebilme bilgisi ve becerisine sahip olma durumlarına ilişkin kendilerine verdikleri puanların dağılımı

HOY-1’de yer alan deney grubu öğrencilerinin “sahte haberleri tespit edebilme bilgisi” durumlarına ilişkin öz değerlendirmelerinde, ön testte kendilerine 2 ile 8 arasında (dg=6; ortalama=6) puan verdikleri görülürken, son testte bu puanların 5 ile 10 aralığına (dg=5; ortalama=8) yükseldiği görülmektedir (bkz. Şekil 7). Öğrencilerin “sahte haberleri tespit edebilme becerisine sahip olma” durumlarına ilişkin ön ve son testte kendilerine verdikleri puan aralığında önemli bir değişim olmamakla birlikte ortalama değerde dikkate değer bir artış olduğu görülmektedir. Ön testte puan aralığı 3 ile 9 arasında (dg=6) olmakla birlikte ortalama değer 5,5’tir. Son testte ise minimum puan 5’e

yükselmekle birlikte maksimum puan (9) değişmemiş (dg=4), ortanca değer ise 8'e yükselmiştir.

HOY-1'de kontrol grubunda yer alan öğrenciler "sahte haberleri tespit edebilme bilgisine sahip olma" durumlarına ilişkin öz değerlendirmelerinde kendilerine ön testte 2 ile 9 arasında (dg=7) puan vermişlerdir (bkz. Şekil 7). Bu öğrencilerin son testteki değerlendirmelerinin de ön testtekine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Son testte kendilerine verdikleri puanlar 2 ile 10 arasında (dg=8) değişmektedir. Hem ön hem de son testteki puanların ortanca değeri aynıdır (7). Öğrencilerin "sahte haberleri tespit edebilme becerisine sahip olma" durumlarına ilişkin ön testteki puanları ise 3 ile 10 arasındadır (dg=7). Bu puanlara ait ortanca değer ön testte 5,5 iken son testte 6,5 olmuştur. Son testte puan dağılımının 1 ile 10 arasında (dg=9) olduğu görülmektedir.

HOY-2'de yer alan deney grubu öğrencilerinin "sahte haberleri tespit edebilme bilgisine sahip olma" durumlarına ilişkin öz değerlendirmelerinde ön testte kendilerine 2 ile 7 arasında (dg=5; ortanca=4) puan verdikleri görülürken, son testte bu puanların 4 ile 9 aralığına (dg=5) yükseldiği, özellikle ortanca değer dikkate değer bir artış ile 7'ye ulaştığı görülmektedir (bkz. Şekil 7). Bu gruptaki öğrencilerin "sahte haberleri tespit edebilme becerisine sahip olma" durumlarına ilişkin ön testte kendilerine verdikleri puanların 1 ile 9 arasında (dg=8) değiştiği, ortanca değer ise 4,5 olduğu görülmektedir. Son testte ise puan dağılımının 4 ile 9 arasında (dg=5) değiştiği görülmektedir. Ortanca değer ise son testte 6,5'e yükselmiştir.

HOY-2'de kontrol grubunda yer alan öğrenciler "sahte haberleri tespit edebilme bilgisine sahip olma" durumlarına ilişkin öz değerlendirmelerinde kendilerine ön testte 2 ile 10 arasında (dg=8; ortanca=5,5) puan vermişlerdir (bkz. Şekil 7). Bu öğrencilerin son test puanlarında da önemli bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Buna göre, son test puan dağılımı 3 ile 10 arasında (dg=7) olup, ortanca değer ise 6'dır. Bu gruptaki öğrencilerin "sahte haberleri tespit edebilme becerisine sahip olma" durumlarına ilişkin ön testte kendilerine verdikleri puanların ise 2 ile 10 arasında (dg=8) değiştiği, ortanca değer ise 5,5 olduğu görülmektedir. Bu grubun son test puanları da belirgin bir farklılık sergilememektedir. Sadece minimum puanın 4'e yükseldiği, maksimum puanda (10) herhangi bir değişiklik olmadığı (dg=6), ortanca değerde (6) ise yarım puanlık bir artış söz konusu olduğu görülmüştür.

Her iki yılın deney ve kontrol gruplarının, sahte haberi tespit edebilme konusundaki bilgi ve becerilerine yönelik olarak kendilerine verdikleri puanlardaki değişimin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla, hem HOY-1'deki hem de HOY-2'deki grupların ön ve son testleri karşılaştırılmıştır.

Hem HOY-1 hem de HOY-2 deney gruplarının “sahte haberleri tespit edebilme bilgisine sahibim” (HOY-1: ortanca değerler sırasıyla; 6 ve 8; $z=-3,652$; $p=0,000$; HOY-2: ortanca değerler sırasıyla; 4 ve 7; $z=-3,193$; $p=0,001$) ve “sahte haberleri tespit edebilme becerisine sahibim” (HOY-1: ortanca değerler sırasıyla; 5,5 ve 8; $z=-3,567$; $p=0,000$; HOY-2: ortanca değerler sırasıyla; 4,5 ve 6,5; $z=-3,405$; $p=0,001$) ifadelerine yönelik ön ve son testte kendilerine verdikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Her iki yılda da deney gruplarındaki öğrenciler eğitim öncesinde sahte haber tespiti ile ilgili kendi bilgi ve becerilerini daha orta düzey bir durumda görürken, eğitim sonrasında kendilerini görece daha iyi durumda değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. HOY-1 ve HOY-2 kontrol gruplarında ise sadece “sahte haberleri tespit edebilme bilgisine sahibim” ifadesine yönelik ön test (HOY-1=7; HOY-2=5,5) ve son testte (HOY-1=7; HOY-2=6) kendilerine verdikleri puanların ortancaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (HOY-1: $z=-1,994$; $p=0,046$; HOY-2: $z=-2,281$; $p=0,023$). Bu gruptaki öğrencilerin sahte haberleri tespit edebilme bilgisine sahip olma konusunda kendilerinde ilerleme görmelerinin nedeninin, Bölümde aldıkları Bilgi Okuryazarlığı dersinde edindikleri bilgiler olabileceği tahmin edilmektedir. Bununla birlikte, elde edilen p değerlerinin 0,05'e yakın olduğunu ve bu değerlerdeki ufak bir değişimin puanların ortancaları arasındaki anlamlı farkın ortadan kalkmasına neden olabileceğinin de dikkate alınmasında yarar vardır. Öte yandan, kontrol grubu öğrencilerinin “Sahte haberleri tespit edebilme becerisine sahibim” (HOY-1: $z=-0,515$; $p=0,607$; HOY-2: $z=-1,858$; $p=0,063$) ifadesine ilişkin öz değerlendirmelerinde, ön test (HOY-1=5,5; HOY-2=5,5) ile son test puanlarının (HOY-1=6,5; HOY-2=6) ortancaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgulardan, kontrol gruplarındaki öğrencilerin, sahte haber tespiti konusundaki bilgi düzeylerini iyiye yakın olarak değerlendirmiş oldukları sonucu çıkarılabilmektedir. Öte yandan, sahte haber tespiti konusundaki becerilerini orta düzeyde gördükleri ve bu bakış açılarının son testte de değişiklik göstermediği anlaşılmaktadır.

Öz değerlendirme testlerinden elde edilen tanımlayıcı bulgular çerçevesinde yapılan değerlendirmelerde, her iki yılda da öğrencilerin çoğunlukla haber takip ettikleri ve haber

takip edenlerin en çok tercih ettikleri kaynakların genel anlamda resmi olarak nitelendirilebilecek çevrimiçi haber platformları ve gazeteler ile televizyon olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuç, bir ABD üniversitesinde farklı disiplinlere yönelik eğitim alan öğrenciler üzerine yapılan araştırmada da elde edilmiştir (Powers ve Koliska, 2016, s. 105, 117). Çalışmada, öğrencilerin özellikle “isim yapmış” haber kaynaklarına güvenme eğilimi sergiledikleri belirlenmiştir. Ancak, güven duyulan kaynakların da sahte haber paylaşma ihtimallerinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bilinçli bir haber tüketicisi olarak her kaynağa eleştirel yaklaşma bilincine sahip olmak gerekmektedir. Bu noktada, söz konusu çalışmada da (Powers ve Koliska, 2016, s. 105, 117) belirtildiği gibi haber okuryazarlığı eğitiminin rolü devreye girmektedir. Bu eğitim kapsamında öğrencilere, önde gelen haber kaynaklarından ya da en tanınmış isimlerden gelen haberlere dahi şüpheyle yaklaşabilmeyi öğretmenin son derece önemli hale geldiği söylenebilir.

HOY-1 ve HOY-2’de haber takip eden öğrencilerin en çok şüphe duydukları haber kaynakları kapalı mesajlaşma hizmeti sunan uygulamalar ile sosyal medya olup, bunlar aynı zamanda öğrencilerin en çok doğrulama ihtiyacı duydukları kaynaklardır.

Öğrencilerin eğitim içeriğinde öğrendikleri bazı bilgi ve becerilere yönelik yaptıkları öz değerlendirmelere göre, HOY-1 ve HOY-2 deney gruplarında yer alan öğrenciler eğitim sonrasında “haber” kavramına ilişkin bilgilerinin arttığını düşünmektedir. Her iki yılın kontrol grubu öğrencileri ise hem ön hem de son test aşamasında kendilerini ilgili kavramları bilme açısından “iyi” durumda değerlendirmişlerdir.

Eğitim içeriğinde de yer alan “sahte haberleri tespit edebilme” konusundaki, öğrencilerin “bilgi” ve “beceri” düzeylerine yönelik öz değerlendirmelerde ise, her iki yılın deney grubu öğrencilerinin eğitim sonrasında kendilerini eğitim öncesine kıyasla daha “iyi” olarak değerlendirdiği görülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri ise sahte haberleri tespit edebilme bilgilerinde bir miktar iyileşme olduğu yönünde değerlendirme yapmışlar ancak, sahte haberleri tespit edebilme becerisine sahip olma açısından kendilerinde herhangi bir ilerleme görmemişlerdir.

4.2. EĞİTİM İÇERİĞİNE YÖNELİK BAŞARIM DEĞERLENDİRMELERİ

Araştırma Tasarımı başlığı (bkz. Bölüm 3, s. 78) altında da ifade edildiği gibi, öğrencilerin haber okuryazarlığı eğitimi almadan önceki ve sonraki bilgi ve beceri düzeylerini tespit edebilmek amacıyla, öğrenme çıktılarına dayalı olarak 25 soruluk bir ön test ve 24 soruluk bir son test uygulanmıştır⁴⁰ (bkz. Ek 5 ve Ek 7). Son teste kadar geçen sürede, deney grubu öğrencilerine HOY eğitimi verilmiştir. Hem ön hem de son teste kontrol grupları da dâhil edilerek eğitim alan ve almayan grupların konuyla ilgili bilgi ve beceri düzeylerinde herhangi bir değişim olup olmadığı incelenmiştir.

Ön ve son testte sorulan sorular ile modüllere yönelik öğrenme çıktılarının (bkz. Bölüm 3 Araştırma Tasarımı, s. 69-70) değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefler çerçevesinde öğrencilerin bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerindeki değişim, ön test ve son testteki benzer soru türleri ile değerlendirilmeye çalışılmıştır (bkz. Bölüm 3 Araştırma Tasarımı, s. 79).

Eğitimin amacına ulaşp ulaşmadığını değerlendirebilmek, en yararlı olan modülleri belirleyebilmek ve daha az başarılı olunan konuları tespit ederek eğitimde eksik kalan, aksayan noktaları görebilmek adına öğrencilerin ön ve son testte yer alan sorulara verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu noktada, öğrenci başarımlarının belirlenmesi amacıyla her soruya verilen yanıtlar puanlanarak hem her modüle yönelik toplam puanlar tespit edilmiş hem de her öğrencinin testlerde elde ettiği genel başarımları ortaya konmuştur⁴¹. Başarım açısından hedef, öğrencilerin eğitimden sonra son testte hem sorulardan hem de test toplamında daha yüksek puan almaları olarak ifade edilebilir. Bu kısımda, eğitim içeriğinde yer alan modüllere dayalı olarak eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ile deney grubuna verilen eğitim sonrasında yine her iki gruba da uygulanan son testten alınan toplam puanlar (bkz. Ek 9) değerlendirilmiştir. Toplam puanlar, öğrencilerin gerek ön testte gerekse son testte her bir sorudan aldığı puanlar toplanarak elde edilmiştir. Buna göre, bir öğrencinin hem ön hem de son testten alabileceği maksimum puan (tam puan) 68'dir (bkz. Ek 9).

⁴⁰ Ön testte yer alan soru 8, son testte soru 1'in içeriğine dâhil edilmiştir. Buna bağlı olarak, soru sayısı ön testte 25 iken, son testte 24'tür.

⁴¹ Puanlama ile ilgili detaylar, Bölüm 3 Araştırma Tasarımı başlığı altında Tablo 4'te yer almaktadır (bkz. s. 80).

Yapılan değerlendirmeler temel olarak iki başlık altında toplanmıştır. İlk olarak, öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasındaki haber okuryazarlığı düzeylerine dair bir çerçeve ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, her iki yılda da eğitim alan (deney) ve almayan (kontrol) gruplarda yer alan öğrencilerin ön ve son testte aldıkları toplam puanlar incelenmiş ve öğrencilerin haber okuryazarlığına ilişkin eğitim öncesindeki ve sonrasındaki bilgi ve beceri düzeyleri deney ve kontrol grupları üzerinden değerlendirilmiştir. Böylelikle, eğitimin genel anlamda öğrencilere yansması olup olmadığının anlaşılması hedeflenmiştir. İkinci başlık altında ise, öğrencilerin aldıkları puan dağılımları modül ve soru bazlı değerlendirilerek (bkz. Ek 9) HOY eğitiminin en yararlı yönleri ile öğrenciye daha az katkı sağlamış olan konu başlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Buradan yola çıkılarak, eğitim içeriğinin hangi konularda daha yararlı olduğu ve hangi konularda iyileştirilmeye ihtiyaçı olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir.

4.2.1. Gruplara Göre Genel Başarım Durumu

HOY eğitiminin genel anlamda eğitim alan öğrencilere herhangi bir yansmasının olup olmadığını görebilmek amacıyla öğrencilerin eğitim öncesindeki (ön test) ve sonrasındaki (son test) toplam puanları grup bazlı olarak değerlendirilmiştir. HOY eğitiminin başarısının değerlendirilebilmesi için, öncelikle öğrencilerin eğitim öncesindeki mevcut durumlarını ortaya koyan bir ön test uygulanmıştır. Her iki yılda da (HOY-1 ve HOY-2) deney ve kontrol grubu olarak ayrılan öğrencilerin ön test sonuçlarının gruplar arasında bir farklılık sergilememesi beklenmektedir. Böylece, eğitim sonrasında uygulanacak olan son test sonucunda, öğrencilerin başarımlarında gözlemlenen herhangi bir iyileşmenin eğitimden edinilen bilgi ve becerilere bağlanarak yorumlanmasının mümkün olacağı düşünölmüştür.

Bu doğrultuda, HOY-1 ve HOY-2 öğrencilerinin ön test sonuçları karşılaştırılmış ve hem HOY-1 hem de HOY-2 kapsamındaki deney ve kontrol gruplarının ön test toplam puanlarının ortancaları (HOY-1 deney=48, kontrol=45; HOY-2 deney=46, kontrol=42) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır (HOY-1: $U=91,500$; $z=-1,113$; $p=0,266$; HOY-2: $U=148,000$; $z=-0,830$; $p=0,407$). Aynı karşılaştırma, yıllar arasında da yapılmış, yine HOY-1 (48) ve HOY-2 (46) deney grupları ile HOY-1 (45) ve HOY-2 (42) kontrol gruplarının ön test toplam puanlarının ortancaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (HOY-1 / HOY-2 deney: $U=120,000$; $z=-1,279$; $p=0,201$; HOY-1 / HOY-2 kontrol: $U=102,500$; $z=-1,066$; $p=0,286$). Buna göre, hem HOY-1

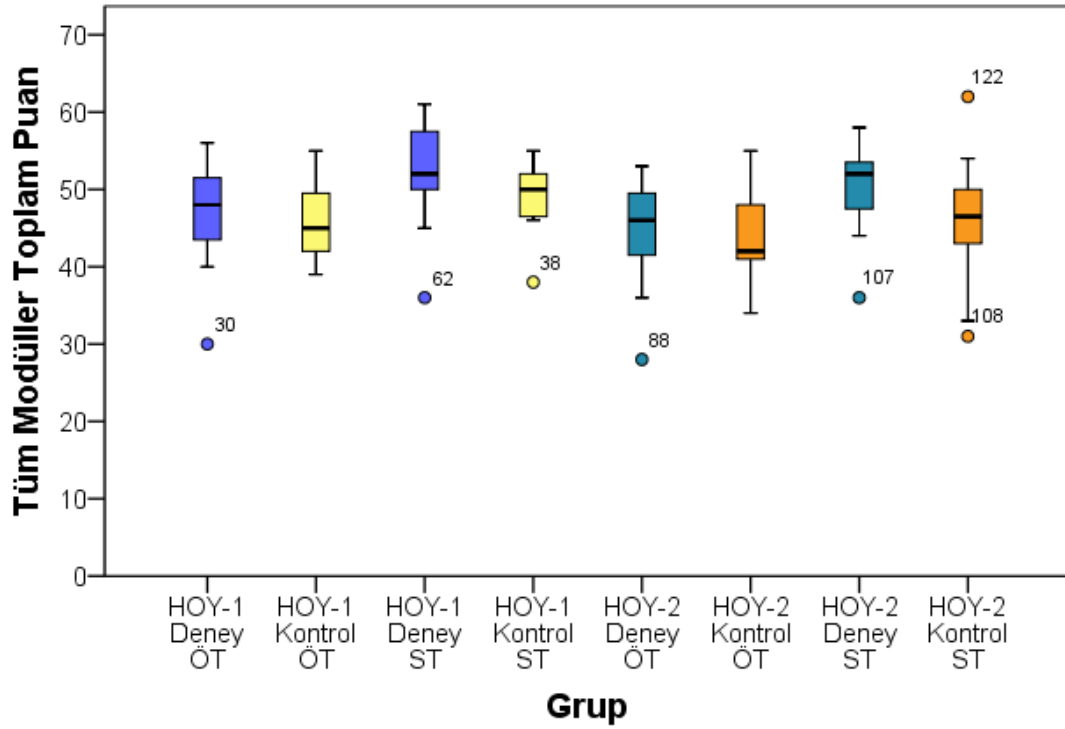
hem de HOY-2’de yer alan öğrencilerin HOY konusundaki genel bilgi ve beceri düzeylerinin, eğitim almadan önce benzer olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde, her iki yılın öğrenci gruplarının HOY eğitimi öncesindeki bilgi ve beceri düzeylerinin de kendi içlerinde benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisini anlayabilmek için öğrencilerin genel başarımlar düzeyleri, ön ve son testlerden alınan toplam puanlar dikkate alınarak incelenmiş, hem gruplar (deney, kontrol) hem de yıllar (HOY-1, HOY-2) arasındaki puan farklılıkları ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin toplam puanlarına bakıldığında, her iki yılda da hem deney hem kontrol grupları arasında ön ve son testlerden tam puan (68) alan öğrenci bulunmadığı görülmüştür. HOY-1 ve HOY-2 öğrencilerinin ön ve son testlerden aldıkları toplam puanlara ilişkin dağılımlar Şekil 8’de, dağılıma ilişkin olarak her grubun ön ve son testteki puan detayları ise Ek 9’da yer alan Tablo 9.1’de sunulmuştur. Tablo ve şekil birlikte incelendiğinde, en belirgin farklılıkların HOY-1 ve HOY-2’de eğitim alan gruplarda (deney grupları) olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, HOY-1 kontrol grubunun son test toplam puanına ait ortanca değerinin de ön teste kıyasla bir yükseliş sergilediği fark edilmiş ve tüm bu bulguların istatistiksel açıdan da anlamlı olup olmadığı test edilmiştir.

Şekil 8 ile Ek 9 Tablo 9.1’de yer alan dağılımlara göre, HOY-1’de yer alan deney grubu öğrencilerinin (20 öğrenci) ön test toplam puanları 30 ile 56 arasında ($dg=26$; $ss=6,002$)⁴², son test puanları ise 36 ile 61 arasında ($dg=25$; $ss=5,992$) değişim göstermektedir. Bu öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin bilgi ve becerilerinde olumlu bir değişim olup olmadığını saptamak amacıyla ön ve son testten aldıkları puanların ortancaları karşılaştırılmıştır. Buna göre, HOY-1 deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test toplam puan ortancaları (sırasıyla; 48 ve 52) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($z=-3,184$; $p=0,001$). Nitekim, bu grupta son testte bilgi düzeyi artan ve daha fazla başarımlar gösteren öğrenciler ağırlıktadır (14 öğrenci, %70). Bu sonuçlardan yola çıkılarak, verilen eğitimin bu öğrenciler açısından kısmen de olsa yararlı olduğu düşünülmektedir.

⁴² dg: Dağılım genişliği, ss: Standart Sapma



Şekil 8. Öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları toplam puanların dağılımı (bkz. Ek 9 Tablo 9.1)

Araştırma tasarımı çerçevesinde, kontrol gruplarının son test puanlarında anlamlı bir artış beklenmemesine rağmen, HOY-1 kontrol grubunun (n=12) son test puanında bir artış olduğu gözlenmiştir (bkz. Şekil 8). Bu gruptaki öğrencilerin ön test puanları 39 ile 55 arasında (dg=16; ss=4,988), son test puanları ise 38 ile 55 arasında (dg=17; ss=4,629) değişim göstermektedir. Eğitime katılmamış olan bu öğrencilerin son test puanlarındaki artışın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ön ve son test puanlarına dair ortancalar karşılaştırılmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin de ön ve son test puan ortancaları (sırasıyla; 45 ve 50) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($z=-2,238$; $p=0,025$). HOY eğitimi almamış olmalarına rağmen, son testte bu gruptaki öğrencilerin de önemli bir kısmının (8 öğrenci, %67) haber okuryazarlığına yönelik bilgi düzeylerinin artmış olduğu görülmektedir. HOY-1 deney grubunun yanı sıra, kontrol grubunda da istatistiksel açıdan anlamlı bir puan artışı

olmasının olası nedenleri arasında, her iki gruptaki öğrencilerin de haber okuryazarlığı konusuna ilgi duyuyor olma ihtimallerinin etkili olduğu⁴³ tahmin edilmektedir.

HOY-1'de yer alan öğrenci gruplarının (deney ve kontrol) eğitim sonrasındaki (son test) bilgi ve beceri düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bu gruplardaki öğrencilerin son test toplam puanlarının ortancaları (deney=52, kontrol=50) da karşılaştırılmış ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($U=75,000$; $z=-1,762$; $p=0,078$). HOY-1 kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir yükselişin gözlemlenmiş olmasının, iki grubun toplam puan ortancaları arasında belirgin bir fark bulunmamasında rol oynamış olabileceği düşünülmektedir.

İlk yıl uygulamasına katılan öğrencilerden alınan geri bildirimler ile gözden geçirilen HOY eğitiminin, ertesi yıl farklı bir öğrenci grubu üzerinde nasıl bir etki ortaya koyduğu da araştırılmıştır. Bu amaçla farklı bir öğrenci grubu üzerinde uygulanan HOY-2 eğitiminin sonuçları da değerlendirilmiştir.

HOY-2 deney grubu öğrencilerinin ($n=16$) toplam puanları, ön testte 28 ile 53 arasında ($dg=25$; $ss=6,771$), son testte ise 36 ile 58 arasında değişim göstermektedir ($dg=22$; $ss=5,265$). HOY-1'de olduğu gibi, öncelikle eğitim alan öğrencilerin (deney) bilgi ve becerilerinde olumlu bir değişim olup olmadığını görebilmek amacıyla ön ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Şekil 8'de ve Ek 9 Tablo 9.1'de görüldüğü gibi HOY-2'nin deney grubu öğrencilerinin de ön ve son test toplam puanlarının ortancaları (sırasıyla; 46 ve 52) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($z=-3,212$; $p=0,001$). HOY-1'de olduğu gibi HOY-2'deki deney grubunda da son testte haber okuryazarlığına ilişkin bilgi düzeyi artan ve eğitimden yararlandığı tahmin edilen öğrencilerin ağırlıkta (13 öğrenci, %81) olduğu söylenebilir.

⁴³ HOY-1'de eğitim almak isteyen gönüllü öğrenci sayısı 20'den fazla olmasına karşın, ilgili yıldaki deney ve kontrol grupları arasındaki sayı dengesinin bozulacak olması ve eğitimin yönetilebilirliği gibi kaygılarla eğitime kabul edilecek öğrenci sayısı için kontenjan 20 ile sınırlandırılmıştır. Böylece, daha fazla sayıda öğrenci deney grubunda yer almak için gönüllü olmasına rağmen, gönüllü katılım formunu doldurup teslim eden ilk 20 kişi eğitime kabul edilmiştir (eğitim almak isteyen ancak kontenjan dolduğu için kabul edilemeyen diğer öğrencilere ise lisans eğitimlerini tamamlamadan önce talep etmeleri halinde bu eğitimin kendilerine verileceği sözü verilmiştir). HOY-1 kontrol grubundaki öğrencilerin bir kısmının konuya ilgi duyuyor olabileceği yorumu buna dayalı olarak yapılmaktadır.

HOY-2 kontrol grubuna yönelik olarak Şekil 8'de ve Ek 9 Tablo 9.1'de yer alan dağılımlara bakıldığında, bu öğrencilerin ($n=22$) ön test puanlarının 34 ile 55 arasında ($dg=21$; $ss=5,628$), son test puanlarının ise 31 ile 62 arasında ($dg=31$; $ss=7,380$) değişim gösterdiği görülmektedir. Eğitim almamış olmaları nedeniyle, bu grubun son test puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir artış olması beklenmemektedir. Nitekim, bunu görmek amacıyla, bu öğrencilerin ön (42) ve son test (46,5) puanlarının ortancaları karşılaştırılmış ve aralarındaki farkın, beklendiği gibi, istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1,411$; $p=0,158$).

HOY-2'de yer alan öğrenci gruplarının (deney ve kontrol) eğitim sonrasındaki (son test) bilgi ve beceri düzeylerinde farklılık meydana gelip gelmediğini görebilmek amacıyla bu gruplardaki öğrencilerin son test toplam puanlarının ortancaları (deney grubu=52, kontrol grubu=46,5) da karşılaştırılmış ve aralarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($U=102,000$; $z=-2,194$; $p=0,028$). Bu bulgu, Ek 9 Tablo 9.1'de yer alan dağılımlar ile birlikte değerlendirildiğinde, deney grubunda minimum ve maksimum puanlardaki artışın yanı sıra, standart sapmada gözlemlenen düşüş ile kontrol grubunda minimum puandaki düşüş ve standart sapmadaki belirgin artışın, bu farklılığın oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Gözden geçirilmiş eğitimin öğrenciler üzerinde ilk yıldan daha olumlu bir etkisinin olup olmadığını görebilmek amacıyla, HOY-1 ve HOY-2'de yer alan deney gruplarının son test toplam puanlarının ortancaları karşılaştırılmıştır. Buna göre, iki farklı yılda yer alan grupların, son testten aldıkları toplam puan ortancalarının yıllara göre (HOY-1 ve HOY-2 deney gruplarının her ikisi için de 52) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilemediği belirlenmiştir ($U=124,000$; $z=-1,152$; $p=0,249$). Bir başka deyişle, öğrencilerin eğitimden aldıkları toplam puanlar temel alındığında, gözden geçirilmiş eğitimin ilk yıldakinden daha farklı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

HOY eğitimi alan gruplarda (deney) yer alan öğrencilerin genel başarımlarına bakıldığında, hem HOY-1 (14 öğrenci, %70) hem de HOY-2'de (13 öğrenci, %81) son testte puanı artmış olan öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Bu durumdaki öğrencilerin eğitimden en çok yararlananlar olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim içeriğinde yer alan hangi modüllerin öğrencilere daha çok ulaştığını ve varsa eğitimin aksayan yönlerini görebilmek için öğrenme çıktılarına dayanan soru bazlı değerlendirmeler aşağıda yer alan başlıklar altında ayrıca ele alınmıştır.

4.2.2. Modüllere Göre Başarım Durumu

Eğitimin iki farklı yılda yapılmış olması, her iki yılda da deney ve kontrol gruplarının bulunması ve bu gruplara ön ve son testler uygulanmış olması nedeniyle modüllerin değerlendirilmesi için çok sayıda analiz gerçekleştirilmesi gerekmiştir (bkz. Bölüm 3 Araştırma Tasarımı). Bunların sonucunda elde edilen bulgular, çalışmanın kapsamında yer alan araştırma sorularına yönelik olarak ele alınmaya çalışıldığı için bir kısmı yeri geldikçe anılmak üzere tablolaştırılarak Ek 11'de sunulmuştur.

Modüllere göre başarım durumu iki temel hedef çerçevesinde irdelenmiştir. Bu hedeflerden ilkinde, HOY-1 ve HOY-2'de eğitim alan öğrencilerin eğitim içeriğindeki hangi konulardan daha belirgin şekilde yararlanabildiklerini görmek amacıyla her grubun modüllere göre puan dağılımlarının ön ve son testte nasıl değiştiği incelenmiştir. Buradaki esas amaç, modüllerin birbiriyle kıyaslanması değil, her modülün kendi içerisinde değerlendirilerek hangi modüllerde eğitim sonrasında anlamlı bir ilerleme kaydedildiğinin belirlenebilmesidir⁴⁴. Böylelikle, hangi modülün / modüllerin öğrenciler açısından daha yararlı olduğunu görebilmek mümkün olacaktır. Modüllere göre başarım durumunun irdelenmesindeki ikinci hedef ise, eğitim içeriğinde aksayan, eksik kalan kısımları saptayabilmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için modüllere ilişkin genel değerlendirmenin yeterli olmadığı ve modül içeriklerine daha yakından bakmak gerektiği fark edilmiştir. Bu nedenle, her bir modül kapsamında yer alan öğrenme çıktılarına dayanılarak oluşturulmuş ön ve son test soruları değerlendirilmiş ve son testte yoğun olarak hatalı / eksik yanıtlanmış sorular incelenmiştir. Bu soruların dayandığı öğrenme çıktılarına dair konular, öğrencilerin yeterince yararlanamadıkları konular olarak değerlendirilmiştir.

Belirlenen hedefler çerçevesinde, bu kısımdaki bulgular iki başlık altında gruplanarak sunulmuştur. Buna göre başlıklar, öğrencilerin eğitim içeriğinden daha çok yararlandığı modüller, bir diğer deyişle en çok yarar sağlanan modüller ile öğrencilerin eğitim

⁴⁴ Her modülün test içindeki ağırlığı birbirinden farklıdır. Modüllere ait puan dağılımı Ek 9 Tablo 9.1'de sunulmuştur.

içeriğinden yeterince yararlanamadıkları konular olarak gruplanmıştır. Yararlı modüller ile eğitimin daha az yararlı olan konuları ele alınırken Ek 9 Tablo 9.1’de yer alan puan dağılımlarından ve istatistiksel testlerin sunulduğu Ek 10 Tablo 10.1, Tablo 10.3, Tablo 10.4 ve Tablo 10.5’ten yararlanılmıştır.

4.2.2.1. HOY Eğitiminden En Çok Yarar Sağlanan Modüller

HOY eğitimi sonrasında hangi modüllerde anlamlı bir ilerleme sağlandığını görebilmek amacıyla iki yılda da her grubun modüllere göre puan dağılımlarının nasıl değiştiği incelenmiştir. Buna göre, ön ve son test arasındaki puan farklılıkları, gruplara göre her modül için ayrı ayrı değerlendirilirken aşağıdaki ölçütler temel alınmıştır:

- Ön teste kıyasla bir ilerlemenin varlığından bahsedilebilmesi için, eğitim alan öğrencilerin (deney grubu) son testlerinin ortancası, ön testlerinin ortancasından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olmalıdır.
- Böyle bir yükselmeyi HOY eğitimi ile ilişkilendirebilmek için, eğitim almamış olan öğrencilerin (kontrol grubu) ön ve son testlerinin ortancaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir yükselişin gözlenmiyor olması beklenmektedir.

Bulgular yorumlanırken, sadece ortanca değerlere dayanan istatistiksel testler değil, diğer bazı değerler (standart sapma, dağılım genişliği gibi) de dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle, deney grubunun ön ve son testleri karşılaştırılmış ve son testte ortancası daha yüksek olan modüller belirlenmiştir (bkz. Ek 9 Tablo 9.1 ve Ek 10 Tablo 10.1). Sonrasında ise bu yükselişin eğitimden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirleyebilmek amacıyla kontrol grubunun ön ve son testleri arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır (bkz. Ek 10 Tablo 10.1). Ayrıca, grupların puanlarına dair standart sapma ve dağılım genişliği gibi değerler de dikkate alınmıştır. Bu ölçütleri sağladığı belirlenen modüller, eğitimin en yararlı modülleri olarak yorumlanmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre;

- HOY-1’de bir modül
 - (Modül 4-5: Haber Doğrulama I ve II)
- HOY-2’de ise iki modül
 - (Modül 1: Haber Okuryazarlığı Nedir?)
 - (Modül 4-5: Haber Doğrulama I ve II)

belirlenen ölçütlerin ikisini birden karşılamaktadır⁴⁵. 4.2.2.1.1. ve 4.2.2.1.2. no.lu başlıklarda, HOY eğitiminin en çok yarar sağlanan bu modülleri, hangi açılardan daha verimli olduklarını görebilmek amacıyla değerlendirilmiştir.

Bu kısımdaki bulguların sunumunda öncelikle, ilgili modülün hangi konulardan (öğrenme çıktılarından) oluştuğu hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında ise modüle ilişkin toplam puanların HOY-1’de nasıl bir dağılım sergilediği incelenmiş ve bu modül ile ilgili (varsa) yapılan güncellemelere değinilmiştir. Güncellenmiş eğitimin ardından HOY-2’de yer alan öğrencilerin puanları ele alınarak gruplara göre nasıl bir dağılım sergilediği incelenmiştir. Bu kısımdaki tüm değerlendirmeler istatistiksel testler ile birlikte yorumlanmıştır.

4.2.2.1.1. Modül 1: “Haber Okuryazarlığı Nedir?”

HOY-2’de eğitimden en çok yarar sağlanan modüllerden ilki, “Haber okuryazarlığı nedir?” başlıklı Modül 1’dir. Bu modül öğrencilere “haber, görüş, reklam, medya” gibi kavramların tanımlarını ve örneklerini ayırt edebilme, haber okuryazarlığının neden gerekli olduğunu yorumlayabilme, haber okuryazarlığı ve ilgili diğer okuryazarlıklar arasındaki ilişkiyi değerlendirebilme bilgi ve becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (bkz. Bölüm 3 Araştırma Tasarımı, Tablo 2, s. 67). Bu kapsamda Modül 1, ön testte 6 farklı soru, son testte ise 5 farklı soru ile test edilmiştir (bkz. Ek 5 ve Ek 7). Bu sorular, doğru / yanlış, çoktan seçmeli - tek seçenek işaretleme, çoktan seçmeli - çoklu seçenek işaretleme ve açık uçlu gibi farklı soru tiplerinden oluşmaktadır. Bir öğrencinin bu modülden alabileceği maksimum puan 14’tür⁴⁶.

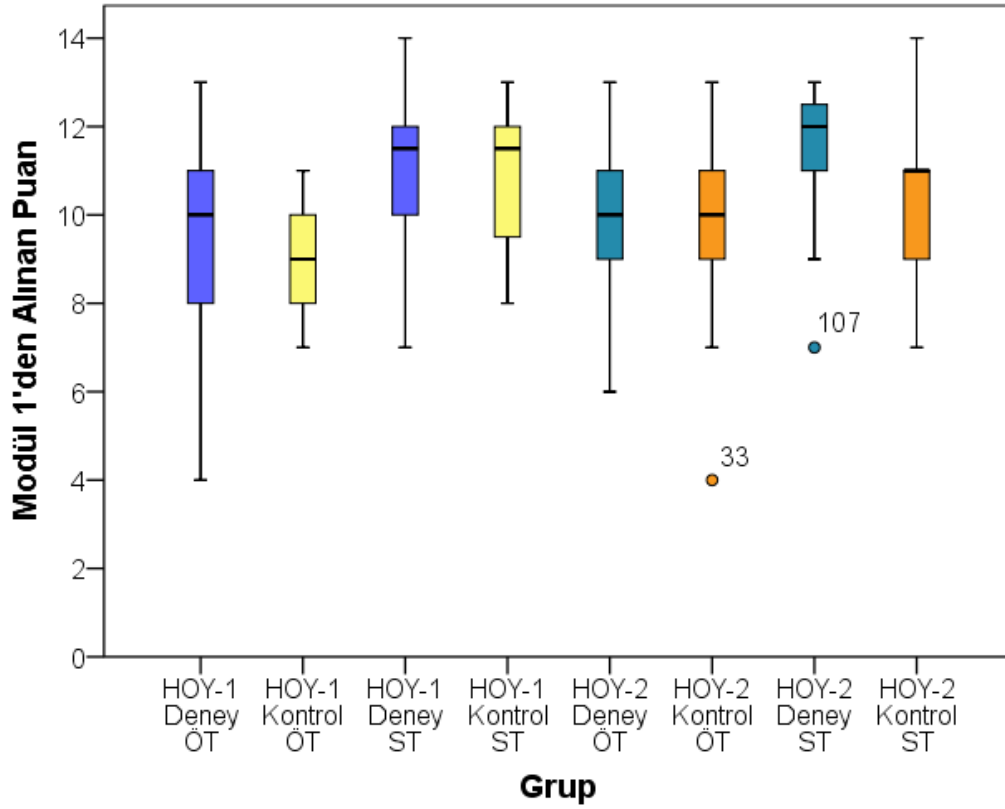
⁴⁵ Modül 4-5, öğrencilerin haber doğrulama ile ilgili adımları uygulamayı öğrendikleri modüldür. Bu nedenle, test sırasında uygulamaya yönelik sorular sorulmuş ve bu modülle ilgili nicel verilerin yanı sıra, nitel veriler de toplanmıştır (Bkz. Bölüm 3 Araştırma Tasarımı, s. 78). Bu durum, Modül 4-5’in daha ayrıntılı şekilde değerlendirilmesini gerektirmiş ve ilgili bulgular 4.2.2.1.2 başlığı altında ayrıca sunulmuştur.

⁴⁶ Modüle ait toplam puanın sorulara göre dağılımı Ek 9 Tablo 9.1’de sunulmuştur.

Modül 1 ile ilgili eğitim sonrasında meydana gelen herhangi bir değişimin eğitimden kaynaklanıp kaynaklanmadığını değerlendirebilmek için her iki yılda da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Modül 1'in konusu olan haber okuryazarlığının ne olduğuna dair bilgi düzeylerinin eğitim öncesinde benzer olması beklenmektedir. Bunu saptayabilmek amacıyla, HOY-1 ve HOY-2'de yer alan öğrencilerin ön test sonuçları karşılaştırılmıştır. Gerek HOY-1 gerekse HOY-2'deki deney ve kontrol gruplarının Modül 1'den ön testte aldıkları puanların ortancaları (HOY-1: deney=10, kontrol=9; HOY-2: deney=10, kontrol=10) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (HOY-1: $U=92,500$; $z=-1,091$; $p=0,275$; HOY-2: $U=164,500$; $z=-0,350$; $p=0,726$). Benzer bir karşılaştırma yıllar arasında da yapılmıştır. Bunun sonucunda da hem HOY-1 ve HOY-2 deney gruplarının (ortanca değer her iki grupta da 10) hem de HOY-1 ve HOY-2 kontrol gruplarının ortancaları (sırasıyla, 9 ve 10) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (HOY-1 / HOY-2 deney: $U=148,500$; $z=-0,372$; $p=0,710$; HOY-1 / HOY-2 kontrol: $U=94,500$; $z=-1,381$; $p=0,167$). Buna bağlı olarak, eğitimden önce grupların Modül 1'in konusu olan haber okuryazarlığının ne olduğuna ilişkin bilgi düzeylerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Modül 1 ile ilgili eğitimin öğrenciler üzerinde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığını saptayabilmek amacıyla, öğrencilerin modüle yönelik genel başarımları ele alınarak hem gruplar hem de yıllar arasındaki puan farklılıkları ayrı ayrı incelenmiştir.

Öğrencilerin Modül 1'den aldıkları toplam puanlara ilişkin dağılımlara Şekil 9'da ve Ek 9'da yer verilmiştir. Her iki yılda da hem ön hem de son testte bu modülden tam puan (14) alabilen öğrenci bulunmamaktadır. Şekil 8'deki puan dağılımlarına bakıldığında, her iki yılın deney gruplarının ön ve son test puan ortancalarında belirgin farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Bunların yanı sıra, HOY-1 kontrol grubunun son testindeki artış da dikkat çekicidir.



Şekil 9. Öğrencilerin Modül 1'e yönelik olarak ön ve son testlerden aldıkları toplam puanların dağılımı

İlk yıl eğitim alan grupta (HOY-1 deney) yer alan öğrencilerin eğitim öncesi (ön test) puanları 4 ile 13 arasında değişmektedir ($dg=9$; ortalanca=10; $ss=2,059$) (bkz. Şekil 9 ve Ek 9 Tablo 9.1). Eğitim sonrasına (son teste) gelindiğinde, bu öğrencilerin minimum (7), maksimum puanları (14) ile ortalanca değerlerinin (11,5) artış gösterdiği, dağılım genişliği (7) ile standart sapmanın (1,791) ise düştüğü gözlenmiştir. Bu değerler birlikte ele alındığında, HOY-1 deney grubu öğrencilerinin eğitim sonrası puanlarında iyileşme olduğu yönünde bir değerlendirme yapılabilir. Ayrıca, bu gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (15 öğrenci, %75) son testte ön teste göre daha yüksek başarımlar sergiledikleri görülmüştür. Benzer bir durum HOY-1 kontrol grubu için de geçerlidir. Kontrol grubundaki öğrencilerin de minimum (ön test=7; son test=8), maksimum (ön test=11; son test=13) puanları, ortalanca değerleri (ön test=9; son test=11,5) ile dağılım genişliği (ön test=4; son test=5) artmış, standart sapma değeri (ön test=1,240; son test=1,801) ise azalmıştır. Bu grupta da son testte daha yüksek başarımlar sergileyen öğrenci sayısı yüksektir (10 öğrenci, %83). Öğrencilerin puanlarına dair bu değişimin istatistiksel açıdan

anlamli olup olmadigi da incelenmistir. Buna gore, HOY-1'de hem deney hem de kontrol grubunda yer alan ogrencilerin, on ve son test puanlarinin ortancalari arasinda istatistiksel acidan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (deney: $z=-2,189$; $p=0,029^{47}$; kontrol: $z=-3,020$; $p=0,003$). Bu bulgudan hareketle, haber okuryazarligi eğitimi almayan ogrencilerin de Modül 1'in içeriğinde yer alan konulara yönelik olarak başka kanallardan (farklı dersler, sosyal ağlar, akranlar vb.) bilgilenme imkânına sahip olabildikleri düşünölmektedir.

Öte yandan, HOY-1'deki öğrenci gruplarının (deney ve kontrol) eğitim sonrasındaki (son test) bilgi ve beceri düzeylerinde farklılık meydana gelip gelmediğini saptamak amacıyla bu gruplardaki öğrencilerin son test toplam puanlarının ortancalari (deney=11,5; kontrol=11,5) da karşılaştırılmış ve aralarında istatistiksel acidan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($U=88,500$; $z=-1,246$; $p=0,213$). Bunun yanı sıra, daha önce de ifade edildiği gibi, eğitim almamış olmasına rağmen kontrol grubu da son testte deney grubu ile benzer bir başarıyı sergilemiştir. Ön ve son test karşılaştırmalarına ilişkin sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, deney grubunun yanı sıra, kontrol grubunda da istatistiksel acidan anlamlı bir puan artışının olmasının olası nedenleri arasında, daha önce de ifade edildiği gibi, her iki gruptaki öğrencilerin de haber okuryazarligi konusuna ilgi duyuyor olma ihtimalinin bulunduğu düşünölmektedir. Böyle bir eğitimden haberdar edildiklerinde öğrencilerin çoğunun eğitim alma konusunda gönüllü olmuş olmaları, bu konuya duydukları ilginin bir kanıtı olarak değerlendirilmekte, eğitim alan grupta yer alamamış olanların da konuya yönelik meraklarının dönem boyunca devam etmiş olabileceği tahmin edilmektedir. Buna bağlı olarak, HOY-1 kontrol grubu öğrencilerinin de farklı kanallardan haber okuryazarligının önemi ve farklı okuryazarlık türleri ile ilişkisine yönelik olarak bilgi edinmiş olabilecekleri düşünölmektedir.

HOY-1'de yer alan grupların puan dağılımları ve bunlar arasında yapılan karşılaştırmalar her iki grupta da anlamlı bir değişim olduğu yönünde sonuç verdiği için Modül 1'in HOY-1 deney grubunun en çok yarar sağladığı modüllerden biri olarak ifade edilmesi mümkün olmamıştır. Bir başka deyişle, başarımda gözlenen ilerlemenin yalnızca verilen eğitim ile ilişkili olduğunu söylemek söz konusu verilerle mümkün görünmemektedir. Buna karşılık, eğitim alan öğrencilerin değerlendirmeleri ve eğitimcinin gözlemleri neticesinde, HOY-1'in ardından Modül 1'e yönelik olarak da bazı değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir.

⁴⁷ p değerinin 0,05'e yakın oluşu nedeniyle, bu değerde ortaya çıkacak ufak bir değişim istatistiksel acidan anlamlı farkın ortadan kalkmasına neden olabileceğinin göz önünde bulundurulmasında yarar vardır.

Güncellenen içerikte, tanımların bulunduğu konularda örneklere de ağırlık verilmeye çalışılmış ve haber, görüş, reklam, medya gibi kavramların farklılıkları örnekler üzerinden aktarılmıştır.

Eğitim içeriğinde yapılan güncellemenin ardından, ikinci yılki uygulamada (HOY-2) yer alan öğrencilerin puan dağılımları incelenmiştir. Eğitim alan gruptaki öğrencilerin (deney grubu) eğitimden önceki (ön test) puan dağılımlarının 6 ile 13 arasında ($dg=7$; ortalanca=10; $ss=1,668$) değiştiği görülmüştür (bkz. Şekil 9 ve Ek 9 Tablo 9.1). Bu gruptaki öğrencilerin eğitim aldıktan sonra (son test) minimum puanlarında (7) ve ortalanca değerlerinde (12) bir miktar artış, standart sapmada (1,628) ve dağılım genişliğinde (6) ise düşüş meydana geldiği görülmüştür. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, HOY-2 deney grubu öğrencilerinin son test puanlarında olumlu bir değişim olduğu şeklinde bir çıkarımda bulunmak mümkün olmaktadır. Öğrencilerin puanlarındaki bu değişimin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı test edilmiş ve HOY-2 deney grubu öğrencilerinin ön ve son testlerine ait puanların ortancaları (sırasıyla, 10 ve 12) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($z=-3,048$; $p=0,002$). HOY-2 kontrol grubunda ise böyle bir farklılığa rastlanmamıştır (bkz. Ek 10 Tablo 10.1). Bu durumda, Modül 1 çerçevesinde sunulan eğitim içeriğinin HOY-2 deney grubu öğrencileri açısından yararlı olduğunu ve eğitim sayesinde öğrencilerin konuyla ilgili bilgi düzeylerinde ilerleme sağlandığını söylemek mümkün görünmektedir.

HOY-2'de yer alan öğrenci gruplarının (deney ve kontrol) eğitim sonrasında Modül 1'e ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bu gruplardaki öğrencilerin son test toplam puanlarının ortancaları (deney=12, kontrol=11) da karşılaştırılmış, söz konusu ortalanca puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U=108,500$; $z=-2,035$; $p=0,042^{48}$). Her iki grubun ortalanca ve standart sapma değerleri (bkz. Ek 9 Tablo 9.1) birlikte ele alındığında, deney grubunun daha yüksek bir başarıyı sergilediğini söylemek mümkündür.

Haber okuryazarlığının ne olduğu konusuna dayalı Modül 1'e ilişkin gözden geçirilmiş eğitimin öğrenciler üzerinde ilk yıldan daha olumlu bir etkisinin olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla, HOY-1 ve HOY-2'de yer alan deney gruplarının son test toplam

⁴⁸ p değerinin 0,05'e yakın oluşu nedeniyle, bu değerle ortaya çıkacak ufak bir değişim istatistiksel açıdan anlamlı farkın ortadan kalkmasına neden olabileceğinin göz önünde bulundurulmasında yarar vardır.

puanlarının ortancaları karşılaştırılmıştır. Buna göre, iki farklı yılda yer alan grupların, ön ve son testlerden aldıkları toplam puan ortancalarının yıllara göre (HOY-1 ve HOY-2 deney grubu sırasıyla, 11,5 ve 12) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilemediği belirlenmiştir ($U=140,500$; $z=-0,638$; $p=0,523$). En çok yararlanılan modülleri ortaya koymak için tanımlanan koşullar çerçevesinde bulgular, HOY-2 deney grubu öğrencilerinin HOY-1'e nazaran Modül 1'den daha fazla yarar sağladığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Öte yandan, çalışmanın amaçlarından birinin de güncellenerek sunulan HOY-2 eğitimini alan öğrencilerin HOY-1'dekilere nazaran daha yüksek bir başarıyı sergilemesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bulguların bu yönde bir farklılık ortaya çıkarmadığı da dikkat çekmektedir. Bir başka deyişle, her ne kadar HOY-2 deney grubu öğrencilerinin en çok fayda sağladığı konulardan birisi Modül 1 olsa da bu başarıyı ilk yılın deney grubunun sergilemiş olduğu başarımdan daha farklı görünmemektedir. Bu değerlendirme yapılırken, HOY-1'in hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin HOY konusuna duydukları genel ilgiyi de dikkate almakta yarar vardır. Benzer bir durum öğrencilerin ön ve son test için sergilediği genel başarı durumlarında da gözlenmiştir (bkz. s. 104).

Haber okuryazarlığı eğitiminin en temel kazanımlarından biri olarak görülen ve var olan diğer haber okuryazarlığı eğitimleri içeriğinde de yer ayrılan önemli öğrenme çıktılarından biri "haber, görüş, olgu, reklam, medya kavramlarının ayırt edilebilmesi"dir ("Six Principles of", 2020; "Digital Resource Center", t.y.b.). Bu çalışma kapsamında da Modül 1 içeriğinde bu öğrenme çıktısına yer verilmiştir. Bu öğrenme çıktısı ile ilgili olarak sorulan sorularda⁴⁹, HOY-1'deki deney grubu öğrencilerinin eğitim sonrasında bilgi ve beceri düzeylerinde bir ilerleme görülmezken, HOY-2'deki deney grubu öğrencilerinin (bkz. Ek 11, Şekil 11.1 ve Ek 10, Tablo 10.4) eğitim sonrasında bilgi ve beceri düzeylerinde olumlu bir artış olduğu belirlenmiştir ($z=-2,174$; $p=0,030$ ⁵⁰). Ayrıca, daha önce de ifade edildiği gibi, öğrencilerin öz *değerlendirme* testinde "haber" kavramını bilme durumlarına yönelik kendilerine verdikleri puanlar ön ve son test için karşılaştırıldığında, son testte hem HOY-1 hem de HOY-2 deney gruplarının kendilerine verdikleri puanların artış gösterdiği ve bu artışın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu tespit edilmiştir (HOY-1: $z=-2,763$; $p=0,006$; HOY-2: $z=-2,583$; $p=0,010$). Buna dayanarak, öğrencilerin kendilerine yönelik değerlendirmelerinin, HOY-1

⁴⁹ Bkz. Ek 5 soru 1+8, soru 2; Ek 7 soru 1, soru 2.

⁵⁰ p değerinin 0,05'e yakın oluşu nedeniyle, bu değerle ortaya çıkacak ufak bir değişim istatistiksel açıdan anlamlı farkın ortadan kalkmasına neden olabileceğinin göz önünde bulundurulmasında yarar vardır.

için elde edilen bulgular ile paralellik göstermese de HOY-2'ye dair elde edilen bulguları desteklediği söylenebilir.

Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, her iki yılın deney grubu öğrencilerinin de “haber, görüş, olgu, reklam, medya” gibi kavramları büyük ölçüde ayırt edebilir hale geldikleri görülmektedir. Her ne kadar HOY-1 için bu bulgu, verilen eğitimle doğrudan ilişkilendirilememiş olsa da özellikle HOY-2 deney grubu öğrencileri için Modül 1'in en çok fayda sağlanan iki modülden biri olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.2.1.2. Modül 4-5: “Haber Doğrulama I ve II”

Eğitimde her iki yılda da en yararlı olduğu tespit edilen modül (bkz. Ek 9 Tablo 9.1), Modül 4-5'tir. “Haber doğrulama I ve II” başlıklı bu modül, öğrencilere bir sosyal medya hesabının orijinalliğini sorgulayabilme, haber doğrulama adımlarını uygulayabilme, “iddia”, “doğrulama” ve “çıkarım” gibi kavramlara ait örnekleri ayırt edebilme bilgi ve becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir (bkz. Araştırma Tasarımı Tablo 2, s. 69). Modül 4-5, her iki yılda da uygulanan ön ve son testlerde 7'şer farklı soru ile test edilmiştir. Bu sorular, açık uçlu, çoktan seçmeli - tek yanıt, doğru / yanlış, evet / hayır gibi soru tiplerinden oluşmaktadır (bkz. Ek 5 ve Ek 7). Bununla birlikte, bir öğrencinin Modül 4-5'ten alabileceği toplam maksimum puan 23'tür⁵¹.

Modül 4-5 içeriğinde yer alan haber doğrulama konusuyla ilgili olarak, öğrencilerin öğrenmeleri beklenen haber doğrulama adımlarını ne derece uygulayabildiklerini test etmeyi amaçlayan doğrulama soruları ilk olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ancak, tek bir haber örneği temel alınarak öğrencilerin doğrulama bilgi ve becerilerine yönelik net bir sonuca varmanın ve eğitimin etkisi konusunda çıkarımda bulunmanın sağlıklı değerlendirme yapmaya engel olabileceği düşünülmüştür. Bunu önlemek ve öğrencilerin eğitim öncesinde ve sonrasında haber doğrulama adımlarını uygulamaya yönelik bilgi ve becerilerini ne derece uygulayabildiklerini anlamak amacıyla, ön ve son testteki doğrulama sorularından toplamda alınan puanlar üzerinden başarımlar değerlendirilmiştir. Buna göre, ön testte sorulan doğrulama sorularından (bkz. Ek 5 soru 19 ve 23) alınan toplam puanlar, haber doğrulamaya yönelik ön test toplam puanlarını, son testte yer alan doğrulama sorularından (bkz. Ek 5 soru 18 ve 22) aldıkları toplam puanlar ise haber

⁵¹ Modüle ait toplam puanın sorulara göre dağılımı Ek 9 Tablo 9.1'de sunulmuştur.

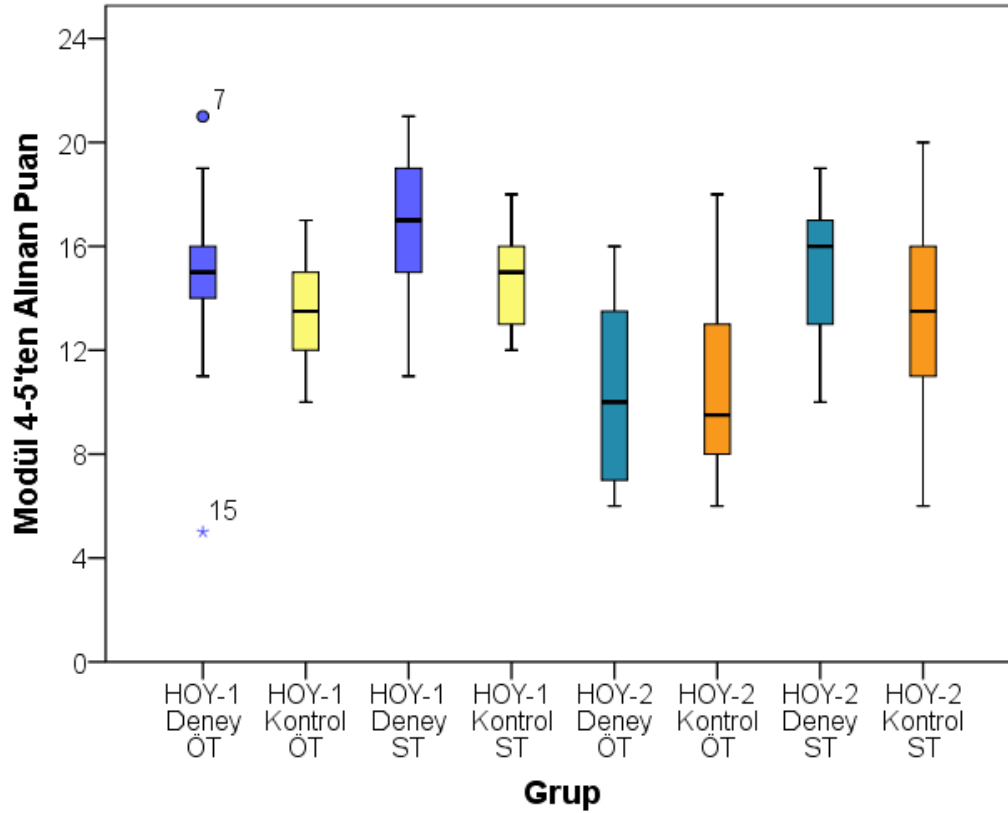
doğrulamaya dair son test toplam puanlarını oluşturmuştur. Böylelikle, öğrencilerin haber doğrulamaya yönelik sorularla ilgili başarımlarının eğitim ile ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Eğitim öncesinde, her iki yılda da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Modül 4-5'in konusu olan haber doğrulamaya ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin benzer olması beklenmektedir. Böylelikle, modülün konusu ile ilgili eğitim sonrasında meydana gelen herhangi bir değişimin, eğitimden kaynaklanıp kaynaklanmadığını değerlendirmek mümkün hale gelecektir. Bunu belirlemek amacıyla, HOY-1 ve HOY-2'de yer alan öğrencilerin ön test sonuçları karşılaştırılmıştır. Hem HOY-1 hem de HOY-2'deki deney ve kontrol gruplarının Modül 4-5'ten ön testte aldığı puanların ortancaları (HOY-1: deney grubu=15; kontrol grubu=13,5; HOY-2: deney grubu=10; kontrol grubu=9,5) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (HOY-1: $U=77,500$; $z=-1,669$; $p=0,095$; HOY-2: $U=173,000$; $z=-0,089$; $p=0,929$). Aynı karşılaştırma yıllar arasında da yapılmıştır. HOY-1 ve HOY-2'nin hem deney gruplarının Modül 4-5'ten ön testte aldığı puanlara ait ortanca değerler (sırasıyla; 15 ve 10) ($U=58,500$; $z=-3,254$; $p=0,001$) hem de kontrol gruplarının bu puanlarına ait ortanca değerleri (sırasıyla; 13,5 ve 9,5) arasında ($U=58,000$; $z=-2,679$; $p=0,007$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu karşılaştırmalar neticesinde, beklenildiği gibi, eğitim öncesinde aynı yılın deney ve kontrol gruplarının haber doğrulama konusuna dair bilgi ve beceri düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan, yıllar arasında grupların karşılaştırılması sonucunda ise hem deney hem de kontrol gruplarının haber doğrulamaya ilişkin bilgi ve becerilerinin farklı düzeylerde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farkın oluşmasında da HOY-1'deki öğrencilerin Bölümde verilen "Bilgi Okuryazarlığı" dersini alıp tamamlamış, HOY-2'deki öğrencilerin ise ön testin uygulandığı esnada bu dersi henüz yeni almaya başlamalarının etkili olduğu tahmin edilmektedir. Çünkü, bölümde verilen "Bilgi Okuryazarlığı" dersi çerçevesinde de bilgi doğrulama konusuna değinilmektedir.

Haber doğrulama modülü ile ilgili eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisini anlayabilmek amacıyla modüle ilişkin öğrencilerin genel başarımları incelenmiş hem gruplar hem de yıllar arasındaki puan farklılıkları ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Modül 4-5'ten aldıkları toplam puanlara ilişkin dağılımlar Şekil 10'da ve Ek 9'da yer alan Tablo 9.1'de sunulmaktadır. Her iki yılda da hem ön hem de son testte bu

modülden tam puan (23) alabilen öğrenci bulunmamaktadır. Şekil 10'daki puan dağılımlarına göre, ön ve son testte en belirgin farklılığın görüldüğü gruplar her iki yılın deney gruplarıdır. Bunların yanı sıra, HOY-2 kontrol grubunun son testinde de ön teste kıyasla artış olduğu görülmektedir.



Şekil 10. Öğrencilerin Modül 4-5'e yönelik olarak ön ve son testlerden aldıkları toplam puanların dağılımı

İlk uygulamada yer alan (HOY-1) deney grubu öğrencilerinin puan dağılımlarının ön testte 5 ile 21 arasında ($dg=16$; $ss=3,275$) değiştiği görülmektedir (bkz. Şekil 10 ve Ek 9 Tablo 9.1). Bu gruptaki öğrencilerin son testte minimum puanlarında (ön test=5; son test=11) ve ortanca değerlerinde (ön test=15; son test=17) artış, standart sapma değeri (2,837) ile dağılım genişliğinde (10) ise düşüş olduğu gözlenmiştir. Bu değerlere bakılarak, HOY-1 deney grubu öğrencilerinin Modül 4-5'e dair eğitim sonrası puanlarında bir miktar iyileşme olduğu anlaşılmaktadır. Bu iyileşmenin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı da değerlendirilmiştir. Buna göre, HOY-1 deney grubu öğrencilerinin ön ve son testlerinin ortancaları (sırasıyla, 15 ve 17) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit

edilmiştir ($z=-2,435$; $p=0,015$). HOY-1 kontrol grubunun ön ve son test değerlerinde de bir miktar artış gözlenmiş olmakla birlikte (bkz. Ek 9 Tablo 9.1), bu artışın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (bkz. Ek 10 Tablo 10.1).

HOY-1’de yer alan deney ve kontrol gruplarının eğitim sonrasında Modül 4-5’e yönelik bilgi ve beceri düzeylerinde farklılık oluşup oluşmadığını saptamak amacıyla grupların son test puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre, iki grubun son test puanlarına dair ortanca değerler (deney=17, kontrol=15) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=64,500$; $z=-2,174$; $p=0,030$). Buradan yola çıkarak, HOY eğitiminin Modül 4-5 çerçevesinde yer alan konular açısından öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinde bir farklılık yarattığını ve farklılığın deney grubu lehine olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka deyişle, haber doğrulama konusunun, eğitim alan öğrenciler açısından yararlı olduğu söylenebilir.

Her ne kadar Modül 4-5 kapsamında eğitimin verimli olduğu tespit edilmiş olsa da gerek eğitimcinin dersin verilişi esnasındaki gözlemleri gerekse HOY-1’de eğitim alan gruptaki öğrencilerin eğitim ile ilgili geri bildirimleri⁵² neticesinde Modül 4-5’te bazı güncellemeler yapılmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Örneğin, HOY-1 kapsamında haber doğrulamaya yönelik sadece bir modüle yer verilmiştir (Modül 4: “Haber Doğrulama”). HOY-1 eğitiminin tamamı uygulandıktan sonra deney grubu öğrencilerinden toplanan geri bildirimler çerçevesinde haber doğrulama uygulamalarının artırılmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır (ayrıntılar için bkz. Başlık 4.2.4, s. 150). Buna bağlı olarak, eğitim içeriğinde güncellemeler yapılarak HOY-2 kapsamında haber doğrulama konusuna ait modül sayısı ikiye çıkarılmış (Modül 4: “Haber Doğrulama I” ve Modül 5: “Haber Doğrulama II”) ve bu konu iki hafta üçer saat olarak işlenmiştir⁵³. Böylelikle, eğitim sırasında haber doğrulama adımları üzerinde daha fazla durularak öğrencilerin bu konuya ilişkin uygulama yapmalarına da olanak sağlanmıştır. Anılan bu modüllerin konu içeriği de aynı olduğu için iki modül birlikte değerlendirilmiştir. Bulguların sunumunda da kafa karışıklığı yaratmamak adına tez kapsamında her iki yıl için de bu modüller Modül 4-5 olarak anılmıştır.

⁵² Eğitimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ile ilgili bulgular “4.2.4. Eğitim Programına Yönelik Öğrenci Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi” başlığı altında sunulmaktadır.

⁵³ HOY-1’de “Modül 4: Haber doğrulama” konusu sadece tek modül ile işlendiğinden Modül 5: Bilgi seçme ve filtreleme” olarak geçmektedir. Bulguların sunumunda kafa karışıklığı yaratmamak adına bulguların tamamında hem HOY-1 hem de HOY-2 için Modül 4-5: “Haber doğrulama I-II”, Modül 6: “Bilgi seçme ve filtreleme” ve Modül 7: “Yeni medya ve ifade özgürlüğü” olarak anılmıştır.

Modül 4-5'e yönelik güncellenmiş eğitiminin verildiği HOY-2 deney grubuna ait puanlarda değişiklik olup olmadığı da incelenmiştir. Buna göre HOY-2 deney grubu öğrencilerinin ön testteki puan dağılımı 6 ile 16 arasında ($dg=10$; $ss=3,481$) değişmektedir. Son testteki durumlarına bakıldığında, puan dağılımının 10 ile 19 aralığına yükseldiği ($dg=9$; $ss=2,651$), ortanca değerde de (ön test=10; son test=16) ön teste kıyasla dikkate değer bir artış olduğu görülmektedir. HOY-2 kontrol grubundaki öğrencilerin ise son testte maksimum puanları (ön test=18; son test=20), ortanca değerleri (ön test=9,5; son test=13,5), standart sapma değerleri (ön test=3,419; son test=3,512) ve puanlarının dağılım genişliğinde (ön test=12; son test=14) bir miktar artış olduğu görülmüştür. Bu durum, HOY-2 kontrol grubundaki öğrencilerin puan dağılımının değişkenlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Öğrencilerin puanlarındaki bu değişimlerin istatistiksel açıdan anlamlılığı da test edilmiştir.

HOY-2'de hem deney grubu öğrencilerinin (ön test=10; son test=16) hem de kontrol grubu öğrencilerinin (ön test=9,5; son test=13,5) Modül 4-5'e dair eğitim öncesi (ön test) ve sonrası (son test) puanlarının ortancaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir (deney: $z=-3,301$; $p=0,001$; kontrol: $z=-2,622$; $p=0,009$). HOY-2'de, deney grubunun yanı sıra, kontrol grubunda da anlamlı bir puan artışı⁵⁴ olduğu görülmekle birlikte, her iki grubun da gerek ortanca değerlerindeki artışın gerekse standart sapma değerindeki azalışın deney grubunda daha belirgin oluşu göz önünde bulundurulduğunda, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğu söylenebilir. O nedenle Modül 4-5, HOY-2 deney grubu için de en çok yarar sağlanan modüller içerisinde değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, aynı yılın grupları (deney-kontrol) arasında haber doğrulama konusuna ilişkin eğitim sonrasındaki (son test) bilgi düzeylerinde herhangi bir farklılık oluşup oluşmadığı da değerlendirilmiş, HOY-2'deki grupların son testlerinin ortanca değerleri (deney=16; kontrol=13,5) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=104,000$; $z=-2,148$; $p=0,032$ ⁵⁵). Buna dayanarak, HOY-2'de her iki grup da istatistiksel açıdan anlamlı bir ilerleme kaydetmiş olsa da deney grubunun kontrol grubundan daha iyi bir başarıyı sergilediğini söylemek

⁵⁴ HOY-2 kapsamındaki son testin uygulandığı tarihte, öğrenciler, Bölüm müfredatında zorunlu olarak alınması gereken "Bilgi okuryazarlığı" dersini de tamamlamak üzereydiler. Dolayısıyla, Bölüm müfredatında yer alan bu derste öğrendiklerinin, burada gözlemlenen anlamlı artışta etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu durum elbette HOY-2 deney grubu için de geçerlidir. Ancak, bu yılın deney ve kontrol grupları arasındaki puan farklarına bakılınca, deney gruplarının Bölüm dersi dışında, çalışmamız verilen HOY dersinden de fayda sağladıkları sonucuna varılmıştır.

⁵⁵ p değerinin 0,05'e yakın oluşu nedeniyle, bu değerle ortaya çıkacak ufak bir değişim istatistiksel açıdan anlamlı farkın ortadan kalkmasına neden olabileceğinin göz önünde bulundurulmasında yarar vardır.

mümkündür. Ortanca değerlerin yanı sıra, daha önce de ifade edildiği gibi, standart sapma değerleri de göz önünde bulundurulduğunda, deney grubunun Modül 4-5'e yönelik güncellenmiş eğitimden yarar sağlayabildiği ve eğitimin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığı çıkarımında bulunulabilir.

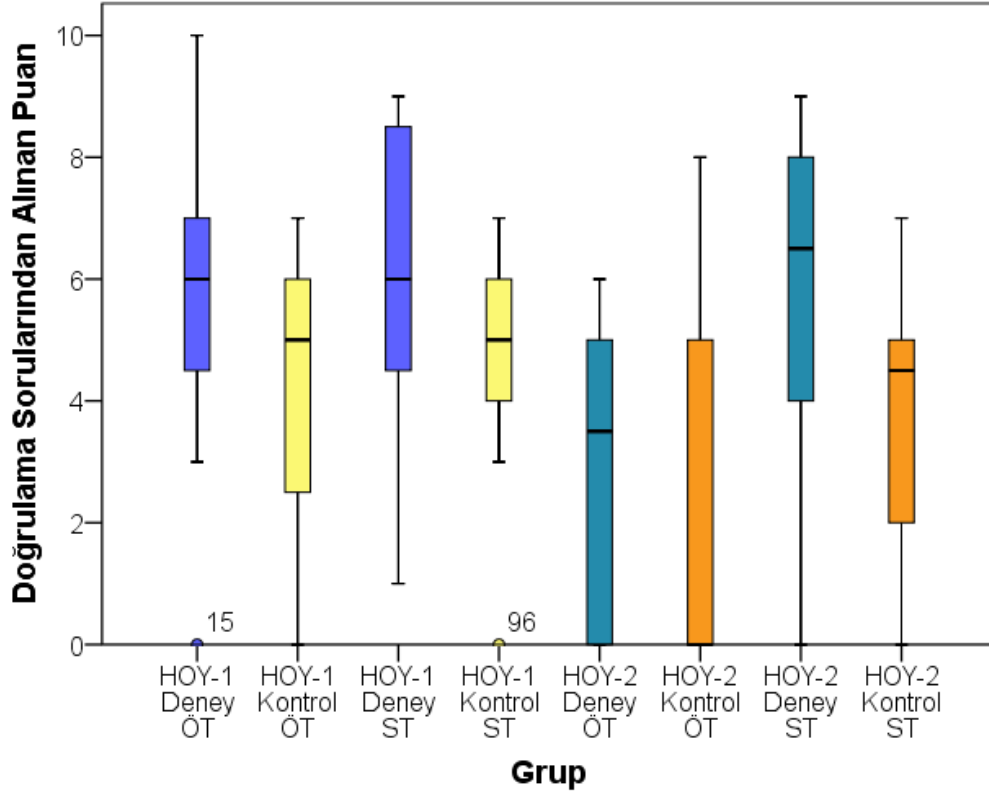
Gözden geçirilmiş eğitimde Modül 4-5'e dair kısmın öğrenciler üzerinde ilk yıldan daha olumlu bir etkisinin olup olmadığını görebilmek amacıyla, HOY-1 ve HOY-2'de yer alan deney gruplarının son test toplam puanlarının ortancaları karşılaştırılmıştır. Buna göre, iki farklı yılda yer alan grupların, eğitim sonrasında uygulanan testlerden aldıkları toplam puan ortancalarının, yıllara göre (HOY-1 ve HOY-2 deney grubunun ortanca puanları sırasıyla, 17 ve 16) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilemediği tespit edilmiştir ($U=107,500$; $z=-1,684$; $p=0,095$). Öte yandan, HOY-1 ve HOY-2 deney gruplarının ön testleri arasında HOY-1 deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu daha önce belirlenmişti. HOY-1 deney grubu eğitim öncesinde HOY-2 deney grubundan daha iyi durumdayken, son test aşamasına gelindiğinde, HOY-1'deki ilerlemenin daha az (ön test: ortanca=15; ss=3,275; son test: ortanca=17; ss=2,837), HOY-2'dekinin ise daha belirgin (ön test: ortanca=10; ss= 3,481; son test: ortanca=16; ss=2,651) olduğu söylenebilir. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde, Modül 4-5'e yönelik gözden geçirilmiş eğitimin ilk yıldan daha olumlu bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, aynı zamanda, uygulamaya dayalı eğitimin öğrenciler açısından daha yararlı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

"Haber doğrulama I-II" başlıklı Modül 4-5, eğitim alan öğrencilerin en çok yararlandıkları modüllerden biri olmuştur. Öte yandan, deney grubunun yanı sıra, HOY-2'deki kontrol grubunun da son testte istatistiksel açıdan anlamlı bir puan artışına sahip olduğu görülmüştür. Ancak, HOY-2'deki deney ve kontrol gruplarının puanlarına daha ayrıntılı bakıldığında deney grubu öğrencilerindeki ilerlemenin kontrol grubundakilere nazaran daha dikkat çekici olduğu anlaşılmıştır. Bir diğer deyişle, haber doğrulama eğitiminin ikinci yılda eğitim alan öğrencilere daha çok ulaştığı ve öğrencilerin bu konuda edindikleri bilgi ve becerilerden yararlanabildikleri şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Haber Doğrulama Adımlarını Uygulamaya Yönelik Soruların Genel Değerlendirmesi

Öğrencilerin haber doğrulama ile ilgili bilgi ve becerilerinde eğitim ile ilişkilendirilebilecek bir gelişme olup olmadığını daha yakından görebilmek için istatistiksel testler ile

karşılaştırmalar yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu amaçla, öğrencilerin ön ve son testte yer alan doğrulama sorularına verdikleri yanıtlar çerçevesinde bu sorulardan aldıkları puanlar belirlenmiştir. Her iki yılda da bir öğrencinin hem ön testte hem de son testte her iki doğrulama sorusundan toplamda alabileceği maksimum puan 10'dur. Buna göre, Şekil 11'de öğrencilerin puanlarının dağılımı yer almaktadır.



Şekil 11. Öğrencilerin doğrulama sorularına yönelik olarak ön ve son testlerden aldıkları toplam puanların dağılımı

İlk olarak, eğitim öncesinde her iki yılda da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin haber doğrulamaya yönelik bilgi ve beceri düzeylerinin benzer olması beklenmektedir. Böylelikle, eğitim sonrasında ortaya çıkacak herhangi bir değişimin eğitimden kaynaklanıp kaynaklanmadığını yorumlamak mümkün olabilecektir. Bunu saptamak amacıyla, HOY-1 ve HOY-2'de yer alan öğrencilerin haber doğrulama sorularına yönelik ön test sonuçları karşılaştırılmıştır. HOY-1'deki deney ve kontrol gruplarının ön testte haber doğrulama sorularından (bkz. Ek 5 soru 19 ve 23) aldıkları puanların ortancaları (deney=6; kontrol=5) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ($U=67,500$; $z=-2,070$; $p=0,038$), HOY-2'deki grupların puanlarının ortancaları (deney=3,5;

kontrol=0) arasında ise böyle bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (bkz. Ek 10 Tablo 10.4). Benzer bir karşılaştırma yıllar arasında da yapılmış, iki yılın gruplarına ait puanların ortancaları (HOY-1 deney=6; HOY-2 deney=3,5; HOY-1 kontrol=5; HOY-2 kontrol=0) arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (HOY-1 / HOY-2 deney: $U=57,000$; $z=-3,317$; $p=0,001$; HOY-1 – HOY-2 kontrol: $U=79,000$; $z=-1,988$; $p=0,047^{56}$). Buradan, yıllara göre grupların eğitim öncesinde haber doğrulama konusunda farklı bilgi ve beceri düzeylerine sahip oldukları ve bu farkın HOY-1'deki gruplar lehine olduğu anlaşılmıştır. İlk yılki grupların Bölümde aldıkları bazı dersler kapsamında (örneğin, Bilgi Okuryazarlığı) bilgi doğrulama, arama yapma gibi konulara yönelik birtakım bilgi ve beceriler edinmiş olabilecekleri düşünülmektedir. HOY-2'deki öğrenciler ise ön test aşamasında Bilgi Okuryazarlığı dersini de yeni almaya başladıkları için konuyla ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin daha sınırlı olduğu tahmin edilmektedir. Bu durum, öğrencilerin test sonuçlarına da yansiyarak iki yılın grupları arasında haber doğrulama adımlarını uygulayabilme becerileri açısından fark çıkmasına neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin haber doğrulama sorularından aldıkları puanların dağılımı Şekil 11'de ve Ek 9 Tablo 9.1'de sunulmuştur. Bu sorulardan yola çıkarak haber doğrulama konusuyla ilgili olarak, eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisini daha iyi anlayabilmek için hem her yılın grupları kendi içerisinde (deney grubu ön test – son test / kontrol grubu ön test – son test) hem de gruplar birbirleriyle (deney ve kontrol grubu ön test / deney ve kontrol grubu son test) karşılaştırılmıştır.

İlk etapta, grupların ön ve son testlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde, HOY-1'deki gruplarda haber doğrulama sorularına dair ön test ve son test puanlarının ortancaları (deney: ön test=6; son test=6,5; kontrol: ön test=5; son test=5) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (bkz. Ek 10 Tablo 10.4). HOY-2'de ise her iki grupta da ön ve son test puanlarının ortancaları (deney: ön test=3,5; son test=6,5; kontrol: ön test=0; son test=4,5) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (deney: $z=-3,216$; $p=0,001$; kontrol: $z=-2,309$; $p=0,021$). Bunun yanı sıra, aynı yılın grupları (deney-kontrol) arasında haber doğrulama bilgi ve becerilerine ilişkin eğitim sonrasında (son test) herhangi bir farklılık oluşup oluşmadığı da incelenmiştir. Buna göre, HOY-1'deki grupların son testleri arasında

⁵⁶ p değerinin 0,05'e yakın oluşu nedeniyle, bu değerle ortaya çıkacak ufak bir değişim istatistiksel açıdan anlamlı farkın ortadan kalkmasına neden olabileceğinin göz önünde bulundurulmasında yarar vardır.

da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmezken (bkz. Ek 10 Tablo 10.4), HOY-2'deki grupların puanlarının ortancaları (deney=6,5; kontrol=4,5) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=88,500$; $z=-2,617$; $p=0,009$). Benzer karşılaştırma yıllar arası gruplara yönelik olarak da yapılmış ve iki yılın deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (bkz. Ek 10 Tablo 10.5).

Tüm karşılaştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde, HOY-1'de eğitim alan grupta yer alan öğrencilerin haber doğrulama bilgi ve becerilerinin kayda değer bir gelişme göstermediği fark edilmiştir. HOY-1'de yer alan öğrencilerin doğrulamaya yönelik başarımları ön test aşamasında HOY-2'deki öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Bu bulgunun elde edilmesinde, HOY-1 öğrencilerinin alıp tamamlamış oldukları bazı Bölüm derslerinin (örneğin, Bilgi Okuryazarlığı) etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan, HOY-2 deney grubu öğrencilerinin son test başarımları, HOY-1'dekilerin son test başarımları ile aynıdır. Buna rağmen, HOY-2 öğrencilerinin ön ve son test başarımları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunması, güncellenmiş eğitimi alan bu öğrencilerin eğitimden daha fazla yararlandıklarını düşündürmektedir. Bir başka deyişle, HOY-2 deney grubunda haber doğrulama bilgi ve becerileri açısından gözlenen ilerlemenin, haber doğrulama konusuna yönelik içerikte yapılan iyileştirmeler sonrasında, özellikle uygulamalı ders sayısının artırılması ile ilişkili olduğu tahmin edilmektedir. Her ne kadar, HOY-2 kontrol grubunda da bir ilerleme olduğu görülmüşse de bu ilerlemede, kontrol grubunun ön testinde doğrulama adımlarını uyguladıklarını gösteren ekran kayıtlarına ulaşamaması etkilidir. Buna bağlı olarak, bu öğrencilerin doğrulama yapmadıklarının varsayıldığı göz önünde bulundurulmalıdır (bu varsayıma bağlı olarak, HOY-2 kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test ortancaları sırasıyla, 0 ve 4,5 olarak elde edilmiş, bu da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmasında etkili olmuştur). Öte yandan, HOY-2'deki deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının ortancaları arasındaki farka ilişkin yapılan test sonucu dikkate alındığında, ilerlemenin deney grubunda daha belirgin olduğunu da söylemek mümkündür.

İkinci yılda verilen eğitimin haber doğrulama konusuna ilişkin kısmının yarar sağladığı yönünde genel bir sonuç elde edilmiş olsa da soru bazlı değerlendirmelerde öğrencilerin eğitim sonrasında da haber doğrulama adımlarını tam anlamıyla uygulamakta yeterli

olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin doğrulama sürecinde hangi noktalarda zorlandıklarını anlayabilmek amacıyla, her bir doğrulama sorusunun ardından açık uçlu soru aracılığıyla öğrencilerden geri bildirim vermeleri istenmiştir. Öğrencilerden elde edilen geri bildirimler değerlendirilerek haber doğrulamaya ilişkin eğitim içeriğinde iyileştirmeye ihtiyaç olan kısımlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Haber Doğrulama Sürecinde Öğrencilerin Zorlandıkları Hususlar

Modül 4-5 kapsamında öğrencilerin haber doğrulama adımlarını uygulayabilme durumlarını değerlendirebilmek için ön ve son testte ikiye haber doğrulama sorusuna yer verilmiştir. Burada amaç, haber doğrulama konusu ile ilgili olarak elde edilen nicel bulguların nitel bulgular ile destelenip desteklenmediğini görmek, nicel veriler aracılığıyla elde edilen bazı bulguların nedenlerini açıklayabilmektir. Her bir doğrulama sorusunun ardından, doğrulama sorularını yanıtlarken zorlandıkları kısımlar olup olmadığını, varsa bunların neler olduğunu, öğrencilerden açık uçlu bir soru aracılığıyla açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan bu geri bildirimler değerlendirilerek haber doğrulama konusuna ilişkin eğitim içeriğinin gözden geçirilmesi, eksikliklerin ya da aksayan yönlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, bu kısımda eğitim alan grupta yer alan öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir⁵⁷.

Bu kapsamda, toplamda dört farklı haber örneğine dayanan doğrulama sorularının yanıtlanmasında zorlanılan kısımlar ile ilgili geri bildirim verilmesi zorunlu tutulduğu için tüm öğrenciler her bir doğrulama sorusuna ilişkin süreçle ilgili görüş bildirmiştir. Buna göre, HOY-1’de 32 (deney: 20 öğrenci; kontrol: 12 öğrenci), HOY-2’de ise 38 öğrenci (deney: 16 öğrenci; kontrol: 22 öğrenci) olmak üzere toplamda 70 öğrenci 280 görüş belirtmiştir. Öğrencilerin zorlandıklarını bildirdikleri hususlar ortak özelliklerine göre kategorize edilmiştir. Buna göre, zorlanılan hususların neler olduğuna ilişkin dağılım Tablo 7’de sunulmuştur.

Hemen hemen her soru özelinde, her iki yılda da zorlanmadığını belirten öğrenciler çoğunluktadır (bkz. Tablo 7). Öte yandan, soruların hiçbirinde zorlanmadığı yönünde görüş bildiren HOY-1’de 6 öğrenci (deney: 2 öğrenci; kontrol: 4 öğrenci), HOY-2’de ise 7 öğrenci

⁵⁷ Ancak, doğrulama sorularını yanıtlarken yaptıkları aramaları kayıt altına almamış olan öğrencilerin neden arama kaydı tutmamış olabileceklerine dair bilgi elde edebilmek için kontrol grubundaki öğrencilerin de görüşleri değerlendirilmiştir.

(deney: 1 öğrenci; kontrol: 6 öğrenci) bulunmaktadır. Her ne kadar zorlanmadıklarını belirtmeler de bu öğrencilerin sorulardan aldıkları puanlar incelendiğinde, HOY-1'de 4'ünün (deney: 1 öğrenci; kontrol: 3 öğrenci), HOY-2'de ise tamamının⁵⁸ doğrulama sorularına yönelik beklenen adımların hepsini gerçekleştirememiş ve sorulardan tam puan alamamış oldukları görülmüştür. Bu durum, bu öğrencilerin doğrulama sorularını yanıtlama bakımından öz farkındalığa sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim alan gruplardaki (HOY-1 ve HOY-2 deney grupları) öğrencilerin eğitim öncesinde (ön testte) yer alan doğrulama sorularında zorlandıkları kategorilerin hangileri olduğu incelendiğinde, "doğrulama unsurları (kaynak, köken vb.)" ile "arama becerisi" kategorilerinin öne çıktığı görülmektedir (bkz. Tablo 7). Bunlara yönelik öğrenci geri bildirimleri arasında yer alan örneklerden bazıları şunlardır⁵⁹:

(Ö136⁶⁰ – deney grubu – ÖT S1⁶¹) *"Nereden doğrulama yapacağım hakkında bir bilgim olmadığı için doğrulama kaynağı bulamadım."* ("Doğrulama unsurları" kategorisi)

(Ö141 – deney grubu – ÖT S1) *"Hangi kaynağın doğru olduğunu belirlerken emin olamadım."* ("Doğrulama unsurları" kategorisi)

(Ö143 – deney grubu – ÖT S2) *"Haberı doğrulayabilceğim önemli bir kaynak bulmakta zorlandım."* ("Doğrulama unsurları" kategorisi)

(Ö206 – deney grubu – ÖT S2) *"Hangi siteye güveneceğimi bilmeden yaptım."* ("Doğrulama unsurları" kategorisi)

(Ö219 – deney grubu – ÖT S1) *"Haber eski olduğu için bu konu hakkında çok az kaynağa erişebildim."* ("Doğrulama unsurları" kategorisi)

(Ö145 – deney grubu – ÖT S2) *"Üniversite sayfasına girmek kolay ama gerisini zor buldum. İngilizceye çevirmek akla zor geliyor."* ("Arama becerileri" kategorisi)

(Ö123 – deney grubu – ÖT S2) *"TR Dizinden tarama yaparken sağlık dergilerinin içeriğine ulaşamadım."* ("Arama becerileri" kategorisi)

(Ö234 – deney grubu – ÖT S1) *"Kaynak taraması yaparken zorlandım"* ("Arama becerileri" kategorisi)

Öğrencilerin görüşlerine göre, doğrulama sürecinde hangi kaynaklara başvurmaları gerektiği, hangi kaynakların güvenilir olduğu, doğrulama sürecinde hangi unsurlara göre iz sürmeleri gerektiğini tam olarak bilemedikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, kaynak tarama ya da belirli bir kaynak içerisinde arama yapma gibi arama becerilerine yönelik de birtakım eksikliklere sahip oldukları görülmektedir.

⁵⁸ HOY-2'deki 7 öğrenciden 1'i soruların hiçbirinde arama sürecini kaydetmemiştir.

⁵⁹ Tez boyunca, öğrenci yorumları aktarılırken, öğrencilerin cümleleri aynen kullanılmış, yazım ve ifade hatalarına müdahale edilmemiştir.

⁶⁰ Öğrencilerin görüşleri için kullanılan tekil ID'lerde Ö1 ile başlayanlar HOY-1 deney grubunu, Ö2 ile başlayanlar ise HOY-2 deney grubunu temsil etmektedir.

⁶¹ Soruları temsil etmek amacıyla kullanılan kısaltmaların açıklamaları şu şekildedir: ÖT: Ön test; ST: Son test; S: Soru

Tablo 7

Öğrencilerin Doğrulama Sorularında Zorlandıkları Hususlar (Ön Test – Son Test)

Doğrulama esnasında zorlanılan kısımlar	ÖN TEST											
	Doğrulama Sorusu - 1						Doğrulama Sorusu - 2					
	HOY-1			HOY-2			HOY-1			HOY-2		
	Deney (n=20)		Kontrol (n=12)		Toplam (n=32)		Deney (n=20)		Kontrol (n=12)		Toplam (n=32)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Zorlanmayanlar	9	45	7	58	16	50	5	31	15	68	20	53
Doğrulama unsurları (kaynak, köken)	6	30	1	8	7	22	6	38	3	14	9	24
Arama becerisi	4	20	3	25	7	22	2	13	1	5	3	8
Doğrulama araçları	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Doğrulamanın nasıl yapılacağını bilmeme	1	5	1	8	2	6	3	19	3	14	6	16
Zorlanma nedenini belirtmeyenler	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	20	100	12	100	32	100	16	101*	22	100	38	100
Doğrulama esnasında zorlanılan kısımlar	SON TEST											
	Doğrulama Sorusu - 1						Doğrulama Sorusu - 2					
	HOY-1			HOY-2			HOY-1			HOY-2		
	Deney (n=20)		Kontrol (n=12)		Toplam (n=32)		Deney (n=20)		Kontrol (n=12)		Toplam (n=32)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Zorlanmayanlar	11	55	8	67	19	59	5	31	13	59	18	47
Doğrulama unsurları (kaynak, köken)	4	20	1	8	5	16	7	44	6	27	10	26
Arama becerisi	4	20	3	25	7	22	4	25	3	14	10	26
Doğrulama araçları	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Doğrulamanın nasıl yapılacağını bilmeme	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zorlanma nedenini belirtmeyenler	1	5	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0
Toplam	20	100	12	100	32	100	16	100	22	100	38	100

* Yuvarlama hatası nedeniyle toplam %100'den büyüktür.

Her iki yılda da deney gruplarında yer alan öğrencilerin eğitim sonrasında uygulanan testte (son test) bulunan doğrulama sorularında en çok zorlandıkları hususların “doğrulama unsurları (kaynak, köken)” ile “arama becerileri”ne dair kategorilerde yoğunlaştığı görülmektedir (bkz. Tablo 7). Özellikle HOY-2 deney grubu öğrencilerinin son testte HOY-1 deney grubu öğrencilerine kıyasla doğrulama unsurları kategorisinde daha fazla zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır (Doğrulama sorusu - 1: HOY-1 deney: 4 öğrenci, %20; HOY-2 deney: 7 öğrenci, %44; Doğrulama sorusu – 2: HOY-1 deney: 5 öğrenci, %25; HOY-2 deney: 8 öğrenci, %50). Her ne kadar HOY-2 deney grubu öğrencilerinin ön ve son test başarımları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterse de (bkz. s. 123), bu öğrencilerin, aldıkları eğitime rağmen haber doğrulama unsurları açısından kendilerini yeterli hissetmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

(Ö236 – deney grubu – ST S1) “Araştırmanın yapıldığı tarih belirtilmiş olsaydı belki daha kolay doğrulama süreci yapılabilirdi. Bir de bilim insanlarının ismi verilmiş olsaydı.” (“Doğrulama unsurları” kategorisi)

(Ö218 – deney grubu – ST S1) “Haber hürriyet gibi herkes tarafından güvenilir bir haber kaynağı olarak görülen bir internet platformunda da yayınlanmış ancak haberin içeriği sadece bir iddia olduğundan doğrulama yapmak zorlaşıyor.” (“Doğrulama unsurları” kategorisi)

(Ö131 – deney grubu – ST S2) “Görsellerde bir oynama yapılmış mı diye tereddüte düştüm fakat orijinal hali olduğunu düşünüyorum.” (“Doğrulama unsurları” kategorisi)

(Ö136 – deney grubu – ST S2) “Fotoğrafın nereye ait olduğunun bulmakta zorlandım.” (“Doğrulama unsurları” kategorisi)

(Ö140– deney grubu – ST S1) “Haberdeki bahsi geçen dergi makalesine ulaşamadım.” (“Arama becerileri” kategorisi)

(Ö205– deney grubu – ST S1) “Dergiyi bulmakta zorlandım.” (“Arama becerileri” kategorisi)

Aktarılan görüşlere göre, HOY-1’deki öğrencilerin fotoğrafların orijinalliğini ve kaynağını belirleme konusunda, HOY-2’deki öğrencilerin ise haber içeriğinde yer alan bilgilere ilişkin kaynak, köken gibi unsurlar konusunda iz sürmede zorlandıkları anlaşılmaktadır. Arama becerileri kategorisinde ise haber içeriğinde geçen kaynaklara (dergiye) erişmekte zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bunun nedeninin de kaynağa (dergiye) yönelik doğru bir arama formülasyonu yapılamamış (doğru arama sözcüklerinin belirlenememiş) olmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

Öğrencilerin, haber doğrulama sorularını yanıtlayabilmek için soruda yer alan haber içeriğine yönelik İnternet’te arama yapmaları gerektiği ve bu arama etkinliklerine yönelik ekran görüntüsü kayıtlarının tutulduğu daha önce de ifade edilmişti (bkz. Araştırma Tasarımı, s. 75). Öğrencilerin doğrulama sorularına yönelik izledikleri adımlar değerlendirilirken, bazı öğrencilerin soruya ilişkin ekran görüntüsü kayıtlarında

herhangi bir arama etkinliği olmadığı fark edilmiştir⁶² (bkz. Tablo 8). Bu öğrencilerin neden arama yapmamış olabileceklerine ya da arama yaptılarsa bunu neden kaydetmediklerine dair bilgi elde edebilmek amacıyla, doğrulama sorularına yönelik öğrencilerden alınan geri bildirimlere başvurulmuştur.

Tablo 8

Haber Doğrulama Sorularına Dair Ekran Görüntüsü Kayıtlarında Arama Etkinliği Bulunmayan Öğrencilerin Dağılımı

Kategoriler	HOY-1						HOY-2					
	Deney (n=20)		Kontrol (n=12)		Toplam (n=32)		Deney (n=16)		Kontrol (n=22)		Toplam (n=38)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ön test – Doğrulama sorusu 1	1	5	3	25	4	13	7	44	14	64	21	55
Ön test – Doğrulama sorusu 2	1	5	3	25	4	13	5	31	12	55	17	45
Son test – Doğrulama sorusu 1	0	0	1	8	1	3	2	13	6	27	8	21
Son test – Doğrulama sorusu 2	1	5	1	8	2	6	3	19	6	27	9	24

Ekran görüntü kaydında herhangi bir arama etkinliği bulunmayan öğrencilerin en çok HOY-2 kontrol grubunda yoğunlaştığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 8). Bu gruptaki toplam 4 öğrencinin (Ö215, Ö216, Ö222 ve Ö231) doğrulama sorularının hiçbirine dair arama etkinliğine dair kayıt tutmadığı görülmüştür. Bu öğrencilerin geri bildirimlerine bakıldığında, öğrencilerin yaşadıkları zorlukların bazılarını şu şekilde ifade ettikleri görülmektedir:

(Ö215 – kontrol grubu – ÖT S1) “Çok fazla içerik olduğu için karışabiliyor”

(Ö216 – kontrol grubu – ÖT S1) “Diğer haber kaynaklarında doğru haber olmama olasılığının olduğu konusunda”

(Ö222 – kontrol grubu – ÖT S1) “Güvenilir kaynak ararken zorlandım.”

(Ö231 – kontrol grubu – ÖT S1) “Bilginin nereden edineceğini açıklama kısmında zorluk yaşadım.”

(Ö231 – kontrol grubu – ÖT S2) “Kullanacağım kaynakları belirtirken zorlandım.”

(Ö222 – kontrol grubu – ST S2) “Başvurduğum kaynaklardan doğru bilgiye ulaşacağımdan emin değilim.”

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında, bu öğrencilerin de arama yaptıkları ancak kayıt altına almadıkları anlaşılmıştır. Doğrulama esnasında ise, haber kaynaklarına güvenmedikleri, arama sonucunda ulaşılan fazla içerik karşısında karar vermekte ve doğrulama için başvurulacak kaynakları seçmekte zorlandıkları anlaşılmıştır.

⁶² Bu öğrenciler, sorulara yönelik ekran görüntüsü kayıtları oluşturmuştur. Ancak, ekran görüntüleri analiz edilirken, kayıtlarda herhangi bir arama etkinliğinin olmadığı tespit edilmiştir.

Benzer durumda olan HOY-2 deney grubunda da 2 öğrenci (Ö209, Ö228) bulunmakta olup, bu öğrencilerden ilki (Ö209) soruların hiçbirinde zorlanmadığı yönünde geri bildirimde bulunmuştur. Buna dayanarak, öğrencinin teknik bir sorun yaşamış veya arama etkinliğini kayıt altına almadığını fark etmemiş olabileceği tahmin edilmektedir. Diğer öğrenci (Ö228) ise, zorlandığı kısımlar olduğunu belirtmiştir. Buna göre, öğrencinin her bir soru için belirttiği görüşler şu şekildedir:

(Ö228 – deney grubu – ÖT S1) “Çünkü buna dair yeterince bir şey yapmadığımı fark ettim”

(Ö228 – deney grubu – ÖT S2) “Emin olamadım kendimin ne yaptığına dair.”

(Ö228 – deney grubu – ST S1) “Tahmini ederken gerekli işlemleri bir zorlanma olmuyor fakat kendim üzerinde araştırma yapmaya başladığım zaman zorlanabiliyorum.”

(Ö228 – deney grubu – ST S2) “Aynı şekilde gerekli adımlar konusunda bilgim olsa da beceri aşamasında zorluklar yaşayabiliyorum.”

Yukarıda görüşleri aktarılan bu öğrencinin, eğitim öncesi testte (ön test) yaptığı aramalardan emin olamadığı ya da yaptığı aramaların yeterli olmadığını düşündüğü görülmektedir. Eğitim sonrası testte (son testte) ise öğrencinin edindiği bilgileri uygulamaya aktarmakta zorluk yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğrencinin, yaptığı aramalardan emin olamadığı için arama etkinliğini kaydetmediği tahmin edilmektedir.

Deney gruplarında yer alan öğrenciler içerisinde doğrulama sorularının dördünde de arama etkinliği kaydı olmayanlar dışında, ön testteki bazı sorularda⁶³ arama kaydı olmayan toplamda 7 öğrenci (HOY-1: 2 öğrenci; HOY-2: 5 öğrenci) bulunmaktadır. Bunlar içerisinde sadece 1 öğrencinin son testteki ikinci doğrulama sorusuna ilişkin arama yapmadığı belirlenmiştir. Bu öğrencilerin geri bildirimlerinden öne çıkan örnekler şu şekildedir:

(Ö218 – deney grubu – ÖT S1) “Doğrulama yapmak adına kendi bildiğim yöntemleri belirttim fakat bunlar tam anlamıyla haberin doğru olduğunu kanıtlamama yetmez bu yüzden doğrulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadan bu işi tam anlamıyla yapabileceğimi söyleyemem.”

(Ö234 – deney grubu – ÖT S1) “Kaynak taraması yaparken zorlandım”

(Ö232 – deney grubu – ÖT S1) “Haber güvenilir kaynaklardan tarayıp bukmakta zorlandım.”

Öğrencilerin geri bildirimlerine bakıldığında, bu gruptaki öğrencilerin de arama yaptıkları ancak arama sürecini kaydetmedikleri ortaya çıkmıştır. Öte yandan, eğitim öncesinde doğrulama adımlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve haber doğrulama unsurlarına yönelik zorluk yaşadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

⁶³ HOY-1 deney grubundaki 1 öğrenci ile HOY-2 deney grubundaki 2 öğrenci ön testteki her iki soruda da arama yapmamıştır.

Ekran görüntüsü kaydında herhangi bir arama etkinliği olmadığı için arama yapmadığı düşünülen öğrencilerin geri bildirimlerine bakıldığında, arama yaptıkları yönünde bir izlenim elde edilmiştir. Ekran görüntüsü kaydı üzerinde arama etkinliğine dair görüntü olmadığından bu öğrenciler ilgili soru(lar)dan puan alamamışlardır.

Genel olarak, öğrencilerden doğrulama sorularında zorlanılan kısımlara yönelik alınan geri bildirimler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin en çok *köken, kaynak* (herhangi bir içeriğin orijinalliği, hangi kaynaklarda yer aldığı, kim tarafından üretildiği vb.) gibi doğrulama unsurlarına yönelik hususlarda zorluk yaşadıkları anlaşılmıştır. Her ne kadar modül başarımlar değerlendirilmelerinde öğrencilere en faydalı olduğu belirlenen modüllerden biri haber doğrulama bilgi ve becerilerini de içeren Modül 4-5 olsa da öğrencilerden alınan geri bildirim ışığında özellikle eğitim içeriğindeki haber doğrulama konusunun haber doğrulama unsurlarını uygulamaya geçirebilecek şekilde yeniden gözden geçirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öte yandan, yaptığı arama adımlarına güvenmediği için arama kaydı tutmamış olanlar da dikkate alınacak olursa, uygulama yapma, anlaşılmayan, zorlanılan kısımlarda destek alma gibi konularda teşvik edilmeye ihtiyaç duyan öğrencilerin de bulunduğu göz ardı edilmemelidir.

4.2.2.2. Öğrencilerin HOY Eğitiminden Daha Az Yararlandığı Konular

HOY eğitimine ilişkin yalnızca farklı konudaki iki modülde (Modül 1 ile Modül 4-5) anlamlı bir ilerleme kaydedilmiş olması, eğitimin bazı açılardan öğrencilere ulaşmamış olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, eğitime yönelik ne gibi aksamlar olduğu, eğitim alan öğrencilerin hangi öğrenme çıktıları konusunda geri kaldıkları gibi hususları anlayabilmek için eğitimin ardından uygulanan testte (son test) deney grupları tarafından yoğun olarak hatalı / eksik yanıtlanmış⁶⁴ soruların irdelenmesine karar verilmiştir. Bu amaçla, öğrenme çıktılarına dayalı olarak hazırlanan her iki yıla ait son testler, soru bazlı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme esnasında daha az yarar sağlanan konuların belirlenmesinde şu ölçütler dikkate alınmıştır:

⁶⁴ Bazı sorularda işaretlenmesi beklenen birden fazla yanıt bulunmaktadır (çoktan seçmeli-çoklu yanıtli sorular). Örneğin, soruda işaretlenmesi beklenen beş seçenek bulunurken öğrenci bunlardan üçünü işaretlemiş ise eksik yanıt verdiği için bu sorudan tam puan alamamış, işaretlemiş olduğu beklenen yanıt sayısına göre puan alabilmiştir. Bu durumda olan sorular için "eksik yanıtlanan" ifadesi kullanılmıştır. Beklenen yanıtlardan hiçbiri işaretlenmemişse, öğrenci bu sorudan puan alamamıştır. Bu durumdaki sorular için ise "hatalı yanıtlanan" ifadesi kullanılmıştır.

- Deney grubu öğrencilerinin, ilgili soruda son testten aldıkları puanların, soruya dair ortanca değer in altında yoğunluk gösteriyor olması⁶⁵.
- İlgili soruda deney grubunun son test puanında ön teste kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmaması⁶⁶.

Belirtilen ölçütlerin her ikisini de sağladığı tespit edilen soruların temsil ettiği öğrenme çıktılarına yönelik konular, eğitimde daha az yarar sağlanan konular olarak ele alınmıştır. Belirtilen ölçütlere bağlı olarak öncelikle, son test sonucunda deney grubu öğrencilerinin çoğu tarafından hatalı / eksik yanıtlanan sorular belirlenmiştir. Bunun için deney grubunda, son testteki her bir sorudan ortanca değerin altında puan alan öğrenci sayıları ortaya çıkarılmış ve bunlar içerisinde en fazla öğrenci tarafından hatalı / eksik yanıtlanmış olanlar tespit edilmiştir. Bu sorulardan alınan son test puanları ön testten alınanlarla karşılaştırılmıştır. Bu adım, hangi öğrenme çıktılarının öğrenciler tarafından kazanılamadığı bilgisine ulaşılmasını sağlamış, bu sayede hangi modüllerin içerik ve / veya öğretme tekniği açısından iyileştirilmesi gerektiğine yönelik ipuçları elde edilmiştir.

Bu adımlar sonucunda elde edilen bulgulara göre, HOY-1 deney grubu öğrencilerinin son testte (bkz. Ek 7) aşağıda belirtilen sorular ve soruların karşılık geldiği öğrenme çıktılarına yönelik olarak daha fazla hata yaptıkları belirlenmiştir (her bir soru için ortanca değerin altında yanıt veren öğrenci oranı %40'tır (8'er öğrenci)):

- Son test soru 7: Haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilme (Modül 2),
- Son test soru 12: İddia ve doğrulama ile kanıt ve çıkarım arasındaki farkı ayırt edebilme (Modül 4-5),
- Son test soru 9: "Misinformation" ve dezenformasyonu ayırt edebilme (Modül 6).

HOY-2'deki deney grubunun ise, özellikle aşağıdaki iki soru ve bunların ölçtüğü öğrenme çıktılarına yönelik daha fazla hata yaptığı belirlenmiştir (burada belirtilen her bir soru için ortanca değerin altında yanıt veren öğrenci oranı %44'tür (7'şer öğrenci)):

⁶⁵ Her bir soru için ortanca değerin altında puan alan öğrenci oranları tespit edildikten sonra, hangi sorularda daha yoğun hata yapıldığı incelenmiştir. Bu amaçla, eğitimci tarafından, ortanca değerin altında puan almış öğrenci oranlarının en fazla olduğu sorular belirlenmiştir. Özellikle aynı oranların yoğunluk gösterdiği ve istatistiksel açıdan ön teste kıyasla son testte anlamlı bir ilerleme kaydedilmemiş olan soruların (bkz. Ek 10 Tablo 10.4) işaret ettiği öğrenme çıktıları, eğitimin daha az yararlanılan konuları olarak tanımlanmıştır.

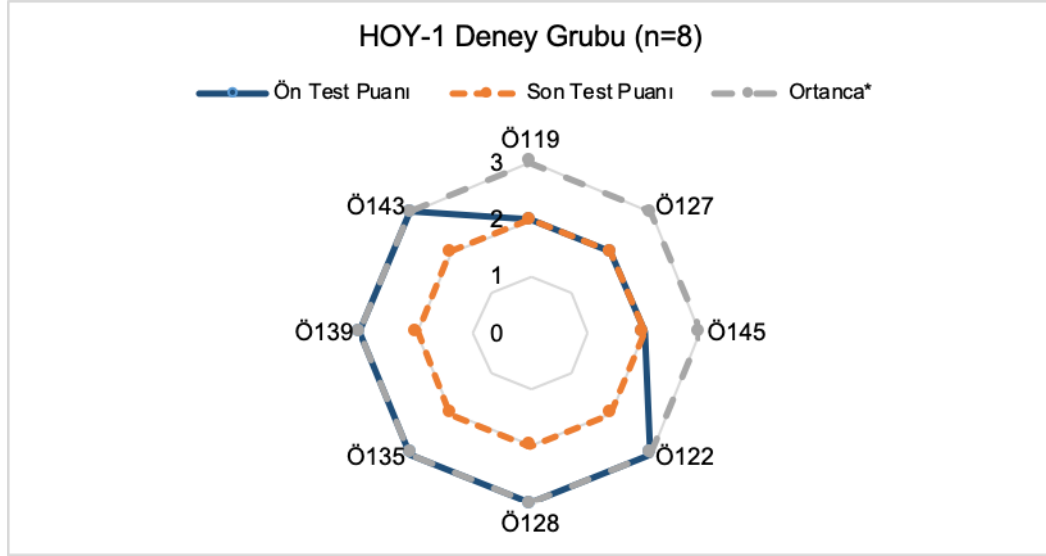
⁶⁶ Eğitimden daha az yarar sağlanan konulara yönelik sorularda, eğitimden daha az yarar sağladığı belirlenen öğrenci sayısının istatistiksel test uygulanmasına elverişli olmaması nedeniyle, deney grubunun tamamının ön ve son test başarımları arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve bu bulgulara (bkz. Ek 10 Tablo 10.4) dayalı olarak değerlendirme yapılmıştır.

- Son test soru 9: “Misinformation” ve dezenformasyonu ayırt edebilme (Modül 6),
- Son test soru 15: Kitle iletişim araçlarının ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki rolünü değerlendirebilme (Modül 7).

Hem HOY-1 hem de HOY-2 kapsamında beklenen yararın sağlanamadığı belirlenen bu konular, soruların işaret ettiği öğrenme çıktılarına dair başlıklar altında detaylı olarak ele alınmıştır. Bu kısımdaki bulguların sunumunda, eğitim kapsamında sorun yaşanan konuların irdelenmesi amaçlandığından, belirli bir yılda (HOY-1 ya da HOY-2) beklenen yararın sağlanamadığı tespit edilen sorular, ilgili yıla göre ele alınmıştır. Bunun için, öğrencilerin ilgili sorudan ön ve son testlerde aldıkları puanlar incelenmiştir. Ardından, ilgili öğrenme çıktısına yönelik olarak öğrencilerin zorlandıkları kısımları görebilmek için ön ve son testte yer alan ilgili soruya verdikleri yanıtlara yakından bakılmıştır. Böylece, hem HOY-1 hem de HOY-2 deney grubunda yer alan öğrencilerin daha düşük başarımlar sergilediği konular ortaya çıkarılmış ve eksikliğin nelerden kaynaklandığı değerlendirilmiştir.

4.2.2.2.1. Haber Doğrulama Açısından Önem Taşıyan Bilgi Kaynaklarını Ayırt Edebilme (Modül 2 – Son Test Soru 7)

HOY-1’de eğitim alan öğrencilerin, eğitimden daha az yararlandığı konulardan ilki, Modül 2 kapsamında yer alan “haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilme” öğrenme çıktısına dayanmaktadır. Bu öğrenme çıktısı ile ilgili olarak, öğrencilere ön ve son testte sorulan soru (ön test soru 7, son test soru 7), üç önermeden oluşan doğru – yanlış sorusudur. Öğrencilerin soru 7’ye dair başarımlarını belirleyebilmek amacıyla, ön ve son testte bu soruya yönelik verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Buna göre, her bir önerme için beklenen yanıt 1 puana karşılık gelecek şekilde öğrencilerin soru 7’den aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Bir öğrencinin hem ön hem de son testte soru 7’den alabileceği maksimum puan 3’tür. Şekil 12’de öğrencilerin ön ve son testte bu sorudan aldıkları puanların dağılımı yer almaktadır.



* Soruya dair tüm HOY-1 deney grubunun (n=20) puanlarına ait ortanca değer hem ön hem de son testte 3'tür. Şekilde yer alan öğrenciler, son testte ortanca değerinin altında puan alan öğrencilerdir.

Şekil 12. “Haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilme” ile ilgili soruda daha düşük başarıyı sergileyen öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları puanlar (Ö⁶⁷: Öğrenci)

HOY-1’de eğitim alan grupta (deney) yer alan 8 öğrenci (%40) son testte bu soruda ortanca değer (3) altında puan almışlardır (bkz. Şekil 12). Bu öğrencilerin son testteki puanlarının ön teste kıyasla nasıl bir değişim sergilediği de incelenmiş ve bu değişimin eğitimden kaynaklanıp kaynaklanmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Son testten ortanca değer (3) altında puan almış olan öğrencilerden 3’ünün (%38) son test puanı ön test puanı ile aynıdır (2). Bu öğrencilerin eğitim aldıktan sonra herhangi bir ilerleme kaydedemedikleri anlaşılmaktadır. Diğer 5 öğrenci (%63) ise, ön testten tam puan almasına rağmen son testte bu öğrencilerin puanları 1 puanlık düşüş sergilemiştir. Eğitim sonrasında gözlemlenen bu düşüş, deney grubunun ön ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulgusu (bkz. Ek 10 Tablo 10.4) ile birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilere eğitim ile ilgili olarak ulaşmayan bazı noktalar olabileceğini düşündürmüştür.

İlgili konunun öğrencilere yeterince ulaşmama nedeni ile ilgili ipucu elde edebilmek amacıyla, ön ve son testte soru 7’ye verilen yanıtlar incelenmiştir. Öğrenciler hem ön hem de son testte soru 7’de yer alan her bir önerme için doğru ya da yanlış

⁶⁷ “Ö” ile başlayan kodlar öğrencileri temsil eden tekil ID’lerdir (Örneğin, Ö119, HOY-1 deney grubunda yer alan 119 no’lu öğrenciyi temsil etmektedir).

seçeneklerinden birini işaretlemişlerdir. Tablo 9’da öğrencilerin bilgi kaynaklarına ilişkin önermelere verdikleri beklenen yanıtların⁶⁸ dağılımları görülmektedir.

Tablo 9

Haber Doğrulama Açısından nem Taşıyan Bilgi Kaynaklarını Ayırt Edebilme ile İlgili Soruda Her Bir nermeye Verilen Beklenen Yanıtların Dağılımı (n Test Soru 7 – Son Test Soru 7)

N TEST		
Bilgi kaynakları ile ilgili nermeler (Doğru (D) / Yanlış (Y))	HOY-1 Deney grubu (n=8)	
	n	%
1- Hangi kaynak türünün bilgi gereksiniminizi daha iyi karşılayacağını belirlemek için bilgi kaynaklarını tanımanız gerekir. (D)	8	100
2- Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri tarafından dn yapılan konuşma hakkında bilgiye haber kaynakları aracılığıyla erişilebilir. (D)	7	88
3- Haber doğrulamak için bilgi kaynaklarına başvurulması gerekir. (D)	6	75
SON TEST		
Bilgi kaynakları ile ilgili nermeler (Doğru (D) / Yanlış (Y))	HOY-1 Deney grubu (n=8)	
	n	%
1- Haberleri doğrularken ikincil bilgi kaynakları kullanılmaz. (Y)	1	13
2- Resmi kurum ve kuruluşlara ait web siteleri habercilik açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarından biri değildir. (Y)	7	88
3- Yaşanan olaylarla ilgili kişi ya da kurumlarla yapılan görüşmeler habercilik açısından önem taşıyan bir bilgi kaynağıdır. (D)	8	100

Tablo 9’a bakıldığında, HOY-1 deney grubunda, ön testte öğrencilerin beklenen yanıtı verme performansları daha iyiirken, son testte haber doğrulamada ikincil kaynakların kullanımı ile ilgili ilk sırada yer alan önermeye beklenen yanıt verebilen sadece 1 ğrenci bulunduğu görülmektedir.

HOY-1 deney grubunda, eğitim sonrasında konuyla ilgili bilgi ve becerilerinde dikkate değer bir değişimin oluşmadığı fark edilen 8 öğrencinin, özellikle haber doğrulamada ikincil kaynak kullanımına ilişkin bilgilerinde eksiklikler bulunduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, ikincil bilgi kaynağının ne olduğunun, hangi amaçlarla, nasıl kullanılabildiğinin daha iyi açıklanmasına ve bu açıklamaların örneklerle pekiştirilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır.

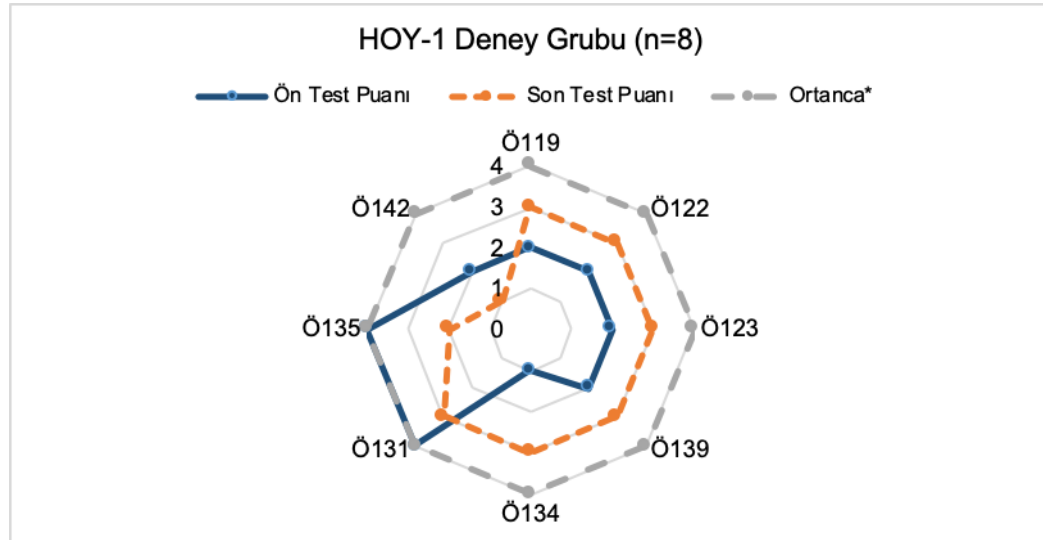
HOY-1’in ardından, eğitimin içeriği gözden geçirilirken, bilgi kaynaklarına ilişkin verilen kavramsal bilgilerin yanı sıra, içeriğin çeşitli örnekler ile zenginleştirilmesine de zen

⁶⁸ “Beklenen yanıt” ifadesi ile kastedilen, ilgili önermeye verilmesi gereken yanıttır. Örneğin, ilgili önerme için işaretlenmesi gereken “yanlış” (Y) seçeneği ise bu, ilgili önermeye yönelik beklenen yanıt olarak tanımlanmaktadır. Ancak, ğrenci bu önerme için “doğru” (D) seçeneğini işaretlemişse bu, beklenen yanıt değildir. nermeye yönelik beklenen yanıtı veren öğrenciler, o önermeden puan alabilmektedir.

gösterilmiştir. Haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarına ilişkin bilgiler farklı doğrulama platformlarının analizlerinden örnekler ile aktarılmıştır. Özellikle, bu analizlerde haber doğrulama esnasında hangi tür bilgi kaynaklarına başvurulduğunun altı çizilerek öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılmıştır.

4.2.2.2. İddia, Doğrulama ve Çıkarım Arasındaki Farkı Ayırt Edebilme (Modül 4-5 – Son Test Soru 12)

Modül 4-5, her ne kadar hem HOY-1 hem de HOY-2 deney grubu için en çok yarar sağlanan modüllerden biri olsa da içeriğinde yer alan öğrenme çıktılarından, “iddia, doğrulama ve çıkarım arasındaki farkı ayırt edebilme” konusunun öğrencilere yeterince ulaşmadığı görülmüştür. Buna bağlı olarak, HOY-1 eğitimini alan deney grubunda, ortalanca değerin altında puan alan öğrenci oranının daha yoğun olduğu ve son testte dikkate değer bir ilerlemenin kaydedilemediği belirlenen sorulardan biri de bu konuyu test eden son testteki soru 12’dir (ön test soru 13) (bkz. Ek 5 ve 7). Bu soruda, öğrencilere dört farklı örnek ifade verilmiş ve bu ifadeleri ilgili kavramlar ile eşleştirmeleri beklenmiştir. Verilen yanıtlar değerlendirilerek her bir örnek ifade için beklenen yanıt 1 puana karşılık gelecek şekilde öğrencilerin bu sorudan aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Bir öğrencinin hem ön hem de son testte bu sorudan alabileceği maksimum puan 4’tür. Şekil 13’te, son test sonuçlarına göre, ortalanca değerin altında puan aldıkları belirlenen öğrencilerin ön ve son testte bu sorudan aldıkları puanların dağılımı yer almaktadır.



* Soruya dair tüm HOY-1 deney grubunun (n=20) puanlarına ait ortalanca değer hem ön testte hem de son testte 4’tür. Şekilde yer alan öğrenciler, son testte ortalanca değerin altında puan alan öğrencilerdir.

Şekil 13. “İddia, doğrulama ve çıkarım örneklerini ayırt edebilme” ile ilgili soruda daha düşük başarımlar sergileyen öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları puanlar

HOY-1'de eğitim alan grupta yer alan 8 öğrenci (%40) son testteki bu soruda ortanca değerin (4) altında puan almıştır (bkz. Şekil 13). Bu öğrencilerin son test puanlarında ön teste kıyasla herhangi bir değişim olup olmadığı incelenerek, bu değişimin eğitimden kaynaklanıp kaynaklanmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Buna göre, öğrencilerin 5'inin (%63) son test puanının ön teste göre artış gösterdiği görülmüştür. Bu, bazı öğrencilerin eğitim sonrasında bilgi düzeylerinde bir ilerleme olduğunu düşündürse de HOY-1 deney grubunda yer alan öğrencilerin, bu soru için son testte ön teste kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı bir ilerleme kaydetmedikleri de dikkate alınmalıdır (bkz. Ek 10 Tablo 10.4). Öte yandan, 3 öğrencinin (%38) ise son test puanlarının ön teste kıyasla düştüğü fark edilmiştir.

Gerek öğrencilerin konuyla ilgili zorlandıkları kısmın ne olduğunu daha iyi görebilmek, gerekse son testte ortancanın altında başarımlar sergilemiş olan öğrencilerin eğitimden hangi konularda yeterince yararlanamadıklarına dair ipucu elde edebilmek için öğrencilerin ön test soru 13 - son test soru 12'ye verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğrencilerin hem ön hem de son testteki soruda yer alan her bir örnek ifade için iddia, doğrulama ya da çıkarım seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenmiştir. Tablo 10'da bahsi geçen örneklerle ilişkin verilen yanıtların dağılımları görülmektedir.

HOY-1'deki öğrencilerin ön testte bu soruya dair beklenen yanıtı vermede en çok zorlandıkları önermelerin ikinci ve üçüncü sıradaki önermeler olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 10). HOY-1 deney grubundaki 8 öğrenci içerisinde çıkarım ile iddia örneklerine ait bu önermelere (2 ve 3 numaralı önermelerin her ikisinde de) beklenen yanıtı verenlerin oranı %38'dir (3 öğrenci). Son teste bakıldığında, çıkarım kavramı ile ilgili örneği ayırt edebilenlerin oranında artış görülürken (%75, 6 öğrenci), iddia kavramına ait üçüncü önermeye beklenen yanıtı verebilen sadece 1 öğrenci olduğu görülmektedir. Eğitim alan grupta bu önermeye beklenen yanıtı veremeyen öğrencilerin oranı %88'dir (7 öğrenci). HOY-1'de eğitim alan öğrencilerin hem ön hem de son testte iddia kavramına ait örneklerden birini ayırt etmede zorluk yaşaması, ilgili kavramın tam olarak anlaşılmamış olabileceğini akla getirmiştir. Benzer şekilde diğer kavramlara yönelik yanıtlarda da tam puana ulaşamayan öğrencilerin olması, bu kavramların eğitime rağmen tam anlamıyla ayırt edilemediğini düşündürmüştür.

Tablo 10

“İddia, Doğrulama ve Çıkarım Örneklerini Doğru Şekilde Ayırt Edebilme” ile İlgili Soruda Her Bir Önermeye Verilen Beklenen Yanıtların Dağılımı (Ön Test Soru 13 – Son Test Soru 12)

ÖN TEST		
Kavramlar ile ilgili örnek ifadeler	HOY-1 Deney grubu (n=8)	
	n	%
1- “Bazı firmalar, endüstriyel yoğurdun maliyetini azaltmak ve tereyağı üretmek için sütün içindeki yağı alıyor ve yerine margarin ekliyor!” (<i>İddia</i>)	5	63
2- “Söylenenlere bakılırsa yoğurdun kimyasını da bozmuşlar. Yememek en iyisi.” (<i>Çıkarım</i>)	3	38
3- “ABD’li sanatçı Cy Twombly’nin ketçapla yaptığı tablo 46 milyon dolara satıldı.” (<i>İddia</i>)	3	38
4- “ABD’li sanatçı Cy Twombly’nin 46 milyon dolara satılan tablosu “vermilyon” renkli boya ile yapıldığı Christie’s Müzayede Evi’nin web sayfasında açıklanmıştır (Christie’s, 2017).” (<i>Doğrulama</i>)	8	100
SON TEST		
Kavramlar ile ilgili örnek ifadeler	HOY-1 Deney grubu (n=8)	
	n	%
1- “Aşıdan dolayı MS hastalığına yakalanan çok kişi var ayrıca ileride göreceksiniz yoğurdun içindeki probiyotik bakteriler birçok hastalık aşısı olacak.” (<i>İddia</i>)	6	75
2- “Ben hastalıkların hiçbirini geçirmedim aşılar sayesinde. O yüzden aşı yaptırmaman iyi bir çözüm olduğunu düşünüyorum.” (<i>Çıkarım</i>)	6	75
3- “Uçakta doğan bir bebek dünya vatandaşı sayılır ve tüm ülkelere vizesiz girer.” (<i>İddia</i>)	1	13
4- “UNESCO tarafından yayımlanan ‘Okuryazar Toplum Yaratmak’ isimli kitapçıkta (s. 190) 1. Dünya Savaşı öncesinde Türkiye’deki okuryazar oranının yüzde 20 ile yüzde 30 arasında olduğu görülmektedir.” (<i>Doğrulama</i>)	8	100

Haber okuryazarlığı ile ilgili diğer eğitim içeriklerinde vurgulandığı gibi (“Center for News Literacy”, 2016a; Schneider, 2007) bu çalışma kapsamında verilen haber okuryazarlığı eğitiminin de önemli kazanımlarından biri “iddia, doğrulama ve çıkarım kavramlarını ve örneklerini ayırt edebilme” bilgi ve becerisidir. Ancak, deney grubu öğrencilerinin eğitim sonrasında konuyla ilgili başarımlarında anlamlı bir ilerleme olamaması, ele alınan 8 öğrencinin soruya verdikleri yanıtların detaylı incelenmesinden elde edilen bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin eğitime rağmen ayırt etmekte zorlandığı kavramların (örneğin, iddia gibi) bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, ilgili kavramların anlaşılmasına ve ayırt edilebilmesine dayanan içeriklerin öğrencilere nasıl daha iyi ulaştırılabileceği konusunda düşünmeyi gerektirmektedir. Buna yönelik olarak, eğitimin gözden geçirilmesi esnasında ilgili kavramlara yönelik örneklere daha fazla yer verilmesine dikkat edilmiştir.

4.2.2.2.3. “Misinformation” ve Dezenformasyonu Ayırt Edebilme (Modül 6 – Son Test Soru 9)

Her iki yılda da (HOY-1 ve HOY-2) deney grubu öğrencilerinin eğitimden daha az yararlandığı belirlenen konu, Modül 6 kapsamında yer alan ve “‘misinformation’ ve dezenformasyonu ayırt edebilme” öğrenme çıktısına dayanmaktadır. Bu öğrenme çıktısına yönelik olarak, ön test soru 10 ve son test soru 9’da öğrencilere bu iki kavramdan birine ait bir tanım verilmiş ve bu tanımın hangi kavrama ait olduğunu, soruda kendilerine sunulan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Soruya dair başarımlarını görebilmek amacıyla, öğrencilerin verdikleri yanıtlar değerlendirilerek beklenen yanıt 1 puana karşılık gelecek şekilde bu sorudan aldıkları puanlar belirlenmiştir. İşaretlenmesi beklenen tek doğru yanıt olduğu için bir öğrencinin hem ön testte hem de son testte bu sorudan alabileceği maksimum puan 1’dir. Tablo 11’de her grubun ön ve son testte bu sorudan aldıkları puanların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 11

“‘Misinformation’ ve Dezenformasyonu Ayırt Edebilme” ile İlgili Soruda Daha Düşük Başarım Sergileyen Öğrencilerin Ön ve Son Testlerden Aldıkları Puanlar

HOY-1 Deney Grubu (n=8)			HOY-2 Deney Grubu (n=7)		
Öğrenci ID	Ön Test Puanı	Son Test Puanı	Öğrenci ID	Ön Test Puanı	Son Test Puanı
Ö124	0	0	Ö209	0	0
Ö131	0	0	Ö234	0	0
Ö139	0	0	Ö205	1	0
Ö117	1	0	Ö206	1	0
Ö138	1	0	Ö219	1	0
Ö140	1	0	Ö232	1	0
Ö142	1	0	Ö236	1	0
Ö145	1	0	-	-	-

* Soruya dair tüm HOY-1 deney grubu (n=20) ve HOY-2 deney grubu (n=16) öğrencilerinin puanlarına ait ortalama değer hem ön testte hem de son testte 1’dir. Tabloda yer alan öğrenciler, son testte ortalama değerinin altında puan alan öğrencilerdir.

Hem HOY-1’de hem de HOY-2’de eğitim alan deney gruplarında ortalama değerinin altında puan alan öğrenci oranının daha yoğun olduğu ve her iki yılın deney grubu öğrencilerinin de ön testte kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı bir ilerleme kaydedemediği (bkz. Ek 10 Tablo 10.4) belirlenen sorulardan biri son testteki soru 9’dur (ön test soru 10). HOY-1 deney grubunda 8 öğrenci (%40), HOY-2’de ise 7 öğrenci (%44) son testte bu soruda ortalama değerinin (her iki yılda da 1) altında puan

almıştır (bkz. Tablo 11). HOY-1'deki öğrencilerin 3'ünün (%38) her iki testte de puan alamadığı görülmektedir. Bu öğrencilerin eğitim öncesinde ilgili kavramların ayırımını bilmedikleri ancak, eğitimden sonra da bu kavramları ayırt edemedikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan, öğrencilerin 5'i (%63) ön testte ilgili kavramı ayırt edebilmişken, son testte bunu başaramamışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin iki kavram arasındaki farkı tam anlamıyla öğrenemedikleri şeklinde değerlendirilmiştir.

HOY-2'deki öğrencilerden de 2'sinin ön ve son testte bu sorudan puan alamadıkları görülmektedir (bkz. Tablo 11). Diğer 5 öğrenci (%71) ise ön testte ilgili kavramı ayırt edebilmiş ancak, son testte ayırt etmekte başarılı olamamıştır. Bu durum, öğrencilerin, eğitim almış olmalarına rağmen ilgili kavramların farkını bilmediklerini düşündürmüştür.

Öte yandan, “misinformation” ve “dezenformasyon” kavramları sahte haber oluşumunda etkilidir. Bu kavramların ayırt edilmesine yönelik bulgular, öğrencilerin öz *değerlendirme testi* I ve II kapsamında “sahte haber” kavramının ne anlama geldiğini bilme konusunda yaptıkları öz değerlendirme sonuçları ile birlikte de değerlendirilmiştir. Buna göre, HOY-1 deney grubu öğrencileri içerisinde “misinformation” ve “dezenformasyon” kavramlarını ayırt edememiş olan öğrencilerden (8 öğrenci) 6'sının (%75) “sahte haber” kavramının ne anlama geldiğini bilme konusunda kendilerine verdikleri puan son testte ön teste kıyasla artış göstermiştir⁶⁹. HOY-2'de ise “misinformation” ve “dezenformasyon” kavramlarını ayırt edemeyen deney grubu öğrencilerinden (7 öğrenci) 4'ünün (%57) “sahte haber” kavramının ne anlama geldiğini bilme konusunda kendilerine verdikleri puan son testte artmıştır. Bu noktada, söz konusu öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerindeki değişim konusunda öz farkındalığa sahip olmadıkları düşünülebilir. Öte yandan, “misinformation” ve “dezenformasyon” kavramlarını ayırt edemeyen öğrenciler içerisinde HOY-1 deney grubunda 1, HOY-2 deney grubunda 2 öğrencinin “son testte “sahte haber” kavramının ne anlama geldiğini bilme konusunda kendilerine verdikleri puan ön teste göre düşüş göstermiştir. Bu öğrencilerin ise kendilerine dair öz farkındalıklarının daha iyi olduğu söylenebilir. Ancak, sorulara verilen yanıtlar dikkate alındığında, bu öğrencilerin hem bu anlamda eğitimden yeterince yararlanamadıkları hem de içeriğin beklentilerini tam anlamıyla karşılayamadığı düşünülmektedir.

⁶⁹ HOY-1 deney grubunda “misinformation” ve “dezenformasyon” kavramlarını ayırt edememiş olan öğrencilerin “sahte haber” kavramının ne anlama geldiğini bilme konusunda kendilerine verdikleri puanların ortancası ön testte=6,5; son testte=8'dir (ön test: min.=3; maks.=10; son test: min.=5; maks.=10). HOY-2'de ise ortancalar ön testte=6; son testte=8'dir (ön test: min.=3; maks.=10; son test: min.=2; maks.=10).

İlgili konuya dair eğitimin, adı anılan kavramların ayırt edilebilmesi ile ilgili olarak her iki yılda da öğrencilere neden ulaşmamış olabileceği hakkında fikir elde edebilmek amacıyla, ön ve son testte ilgili soruya verilen yanıtlar irdelenmiştir. Tablo 12’de, öğrencilerin sorunun yanıtı olarak işaretledikleri seçeneklere yönelik dağılım sunulmaktadır.

Tablo 12

“Misinformation” ve Dezenformasyonu Ayırt Edebilme” ile İlgili Soruda Her Bir Önermeye Verilen Beklenen Yanıtların Dağılımı (Ön Test Soru 10 – Son Test Soru 9)

ÖN TEST				
Soru seçenekleri	HOY-1 Deney grubu (n=8)		HOY-2 Deney grubu (n=7)	
	n	%	n	%
“Misinformation”	3	38	0	0
Olgu	0	0	0	0
✓ Dezenformasyon	5	63	5	71
Medya	0	0	2	29
Reklam	0	0	0	0
SON TEST				
Soru seçenekleri	HOY-1 Deney grubu (n=8)		HOY-2 Deney grubu (n=7)	
	n	%	n	%
Dezenformasyon	7	88	7	100
Reklam	1	13	0	0
Medya	0	0	0	0
✓ “Misinformation”	0	0	0	0
Olgu	0	0	0	0

“Bilgi seçme ve filtreleme” başlıklı Modül 6 kapsamındaki hedeflerden biri, öğrencilere bilgi bozuklukları çerçevesinde yer alan “misinformation” ve “dezenformasyon” kavramlarını ayırt edebilme becerisi kazandırmaktır. Bu kapsamda bu beceriyi tam olarak kazanamadığı belirlenen öğrencilerin ön ve son testte sorulan soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında (bkz. Tablo 12), ön testte HOY-1’deki öğrencilerin 5’inin (%63) soruyu doğru şekilde yanıtladıkları görülmektedir. Öğrencilerden 3’ü (%38) ise sorunun doğru yanıtını bilememiştir. Son teste gelindiğinde, öğrencilerin hiçbirinin sorunun doğru yanıtını bilemedikleri ve bu nedenle sorudan puan alamadıkları anlaşılmaktadır.

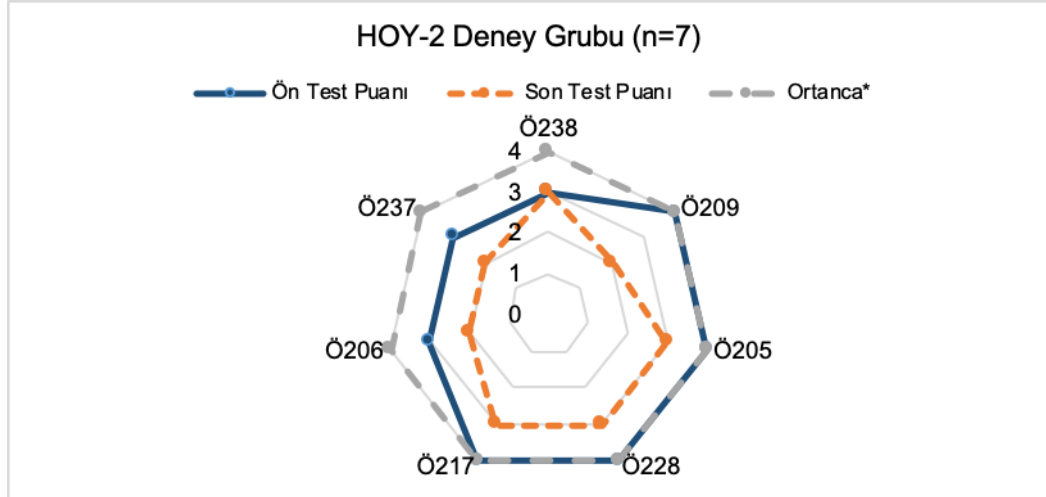
Eğitim içeriğinde yapılan güncellemede, bilgi bozukluklarının neler olduğu daha detaylı açıklanarak, bu çerçevede yer alan kavramlar örnekler üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. Buna rağmen, HOY-1’de gözlenen durum güncellenmiş eğitimi alan HOY-2’de de görülmüştür. HOY-2’deki öğrencilerin 5’i (%71) ön testte doğru yanıt bilirken, 2 öğrenci soruya doğru yanıt verememiştir. Son testte ise bu grupta da öğrencilerin hiçbirisi sorunun doğru yanıtını bilememiştir. Her iki yılda da ön testte “dezenformasyon”

kavramlarını ayırt edebilen öğrenciler bulunurken, son testte “misinformation” kavramlarını ayırt edebilen öğrenci bulunmaması, bu kavramların öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Bu bulgular ışığında, eğitim içeriğinin öğrencilerin ilgili kavramları öğrenmeleri açısından yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

Bu durumda, eğitim içeriğinde “misinformation” ve “dezenformasyon” kavramlarının farkları üzerinde daha fazla durulmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan, öğrencilerin bu kavramları ayırt etmekte zorlanmalarındaki etkenlerden bir diğerinin soruda tanıma dayalı seçenekler verilmiş olması olabileceği düşünülmüştür. Tanıma dayalı kavramsal bilgiler, hatırlanmayı gerektiren bir yapıya sahip olduklarından öğrencilerin bunları doğru şekilde hatırlayıp birbirinden doğru şekilde ayırmakta zorlanmış olabilecekleri de düşünülmektedir.

4.2.2.2.4. Kitle İletişim Araçlarının İfade Özgürlüğünün Gerçekleşmesindeki Rolünü Değerlendirebilme (Modül 7 – Son Test Soru 15)

HOY-2 deney grubu öğrencilerinin eğitimden daha az yarar sağladığı konulardan ikincisi, Modül 7 kapsamında yer alan “kitle iletişim araçlarının ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki rolünü değerlendirebilme” şeklinde tanımlanmış olan öğrenme çıktısına dayanmaktadır. Belirtilen öğrenme çıktısı ile ilgili olarak öğrencilere ön testte soru 16 (bkz. Ek 5), son testte ise soru 15 (bkz. Ek 7) kapsamında dört önermeden oluşan bir doğru – yanlış sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya dair başarımlar durumlarını görebilmek amacıyla, soruda (ön test soru 16, son test soru 15) yer alan önermeler için verdikleri yanıtlar değerlendirilmiş, her bir önerme için beklenen yanıt 1 puana karşılık gelecek şekilde öğrencilerin bu sorudan aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. İşaretlenecek önerme sayısı 4 olduğu için bir öğrencinin hem ön testte hem de son testte bu sorudan alabileceği maksimum puan 4’tür. Bu soru için de HOY-2 deney grubu, bu bölümde değerlendirilen diğer sorularda olduğu gibi, son testte ön teste kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı bir ilerleme ortaya koyamamıştır (bkz. Ek 10 Tablo 10.4). Ortanca değer altında puan alan HOY-2 deney grubu öğrencilerinin bu soruya ilişkin ön ve son testten aldıkları puan dağılımları ise Şekil 14’te sunulmaktadır.



* Soruya dair tüm HOY-2 deney grubunun (n=16) puanlarına ait ortanca değer hem ön testte hem de son testte 4'tür. Şekilde yer alan öğrenciler, son testte ortanca değerinin altında puan alan öğrencilerdir.

Şekil 14. “Kitle iletişim araçları ve ifade özgürlüğü arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” ile ilgili soruda daha düşük başarıyı sergileyen öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları puanlar

Şekil 14'e göre, bir öğrenci ön ve son testte aynı puanı almıştır. Bu öğrenci her ne kadar tam puana yakın bir puan almış olsa da öğrencinin bilgi düzeyinde eğitim sonrasında herhangi bir ilerleme olmadığı tahmin edilmektedir. Diğer 6 öğrencinin (%86) ise son testte puanlarını ön teste kıyasla düşürdüğü belirlenmiştir. Bu öğrenciler açısından eğitim herhangi bir yarar sağlamadığı gibi öğrencilerin eğitim sonrasında kafalarının karıştığı düşünülmektedir.

Eğitimin öğrencilere neden yarar sağlayamadığına yönelik ipucu yakalayabilmek amacıyla öğrencilerin ön test soru 16 ve son test soru 15'e verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğrencilerin hem ön hem de son testteki soruda yer alan her bir önerme için doğru ya da yanlış seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenmiştir. Tablo 13'te öğrencilerin bahsi geçen örneklere ilişkin vermeleri beklenen yanıtların dağılımları görülmektedir.

Tablo 13

“Kitle İletişim Araçları ve İfade Özgürlüğü Arasındaki İlişkiyi Değerlendirebilme” ile İlgili Soruda Her Bir Önermeye Verilen Beklenen Yanıtların Dağılımı (Ön Test Soru 16 – Son Test Soru 15)

ÖN TEST		
Soruda yer alan önermeler (Doğru (D) / Yanlış (Y))	HOY-2 Deney Grubu (n=7)	
	n	%
1- Sağlıklı bir kamuoyunun oluşabilmesi için düşünce ve kanaatleri ifade edebilme özgürlüğünün bulunmasına gerek yoktur. (Y)	7	100
2- İfade özgürlüğünün gerçekleşmesinde, bu özgürlüğün kullanılmasını olanaklı kılan kitle iletişim araçlarının yöneticilerinin görev anlayışları önemli bir rol oynar. (D)	7	100
3- İfade özgürlüğünün gerçekleşmesinde, bu özgürlüğün kullanılmasını olanaklı kılan kitle iletişim araçlarının toplumdaki işlevleri önemli bir rol oynar. (D)	7	100
4- Hedef kitlenin beklentileri ifade özgürlüğünün gerçekleşmesinde doğrudan etkilidir. (D)	4	57
SON TEST		
Soruda yer alan önermeler (Doğru (D) / Yanlış (Y))	HOY-2 Deney Grubu (n=7)	
	n	%
1- Düşünce ve kanaatleri ifade edebilme özgürlüğünün bulunması sağlıklı bir kamuoyunun oluşabilmesi için gerekli değildir. (Y)	3	43
2- İfade özgürlüğünün kullanılmasını olanaklı kılan kitle iletişim araçlarının yöneticilerinin görev anlayışları bu özgürlüğün gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar. (D)	6	86
3- Kitle iletişim araçlarının toplumdaki işlevleri ifade özgürlüğünün gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar. (D)	6	86
4- İfade özgürlüğünün gerçekleşmesinde hedef kitlenin beklentileri doğrudan etkili değildir. (Y)	3	43

Ön testte, beklenen yanıt vermede en düşük orana sahip olan önermenin dördüncü sıradaki önerme olduğu görülmektedir. Kitle iletişim araçlarının hitap ettiği hedef kitleye ait beklentilerin ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki etkisine yönelik bu önerme, aynı zamanda son testte de öğrencilerin beklenen yanıt vermekte en çok zorlandıkları önermelerden biri olmuştur (bkz. Tablo 13). Nitekim, HOY-2 deney grubunda ön testte bu önermeye 4 öğrenci (%57) beklenen yanıt verebilmişken, son testte bu sayı 3 öğrenciye (%43) düşmüştür. Bunun yanı sıra, eğitim aldıktan sonra HOY-2'deki öğrencilerin ilk önermeye beklenen yanıt verme oranlarında da düşüş olduğu gözlenmiştir (bkz. Tablo 13). Ön testte bu önermeye öğrencilerin tamamı (7 öğrenci) beklenen yanıt verirken, son testte bu oran %43'e (3 öğrenci) düşmüştür. Bir başka deyişle, kabaca, her iki öğrenciden biri eğitimden sonra bu önermeyle ilgili doğru bir yargıya varamamıştır.

Eğitim içeriğinde, kitle iletişim araçları ve ifade özgürlüğü arasındaki ilişki, diğer başarısız olunan konularda olduğu gibi, örnekler üzerinden aktarılmasına rağmen bazı öğrencilerin bu konuyla ilgili önermelere beklenen yanıt vermekte zorlandıkları

anlaşılmaktadır. Bu kısımda da yine önermelerin yoğun olarak kavramsal bilgi içermesinin öğrencileri zorlamış olabileceği düşünülmektedir. Bu yoğunluğun, öğrencilerin soruları yanıtlarken doğru çıkarımlar yapmakta zorlanmalarına neden olabileceği tahmin edilmektedir. Dolayısıyla, konu aktarımında kavramsal bilgilerin daha çok örneklerle desteklenerek sunulması ile öğrencilerin kafa karışıklığı yaşamasının önlenebileceği tahmin edilmektedir.

4.2.3. Genel Değerlendirme

Öğrencilerin ön ve son testten aldıkları toplam puanlar üzerinden genel başarımlarına bakıldığında, her iki yılda da eğitimden yararlanan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmüştür.

Modüllere göre başarımlarının değerlendirildiği kısımda ise, eğitimden daha çok yararlanıldığı belirlenen modüller içerisinde, uygulamaya dayalı bir içeriğe sahip olan haber doğrulama konusundaki Modül 4-5'in her iki yılda da en çok yararlanılan modül olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, güncellenen eğitimin sunulduğu ikinci yılda haber okuryazarlığının önemi ve haber ile ilgili kavramların üzerinde durulan Modül 1'in de genel anlamda öğrenciler açısından yararlı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin eğitimden daha az yararlandığı belirlenen konular arasında HOY-1'de haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilme, iddia ve doğrulama ile kanıt ve çıkarım arasındaki farkı ayırt edebilme gibi konular olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, hem HOY-1 hem de HOY-2'deki öğrencilerin dezenformasyon ve "misinformation"ı ayırt edebilme konusunda çok da iyi bir başarımlar ortaya koyamadıkları gözlenmiştir. Ayrıca, HOY-2'de eğitim alan öğrencilerin kitle iletişim araçlarının ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki rolünü değerlendirebilme konusundaki eğitim içeriğinden de yeterince yararlanamadıkları anlaşılmıştır. Bu konuların ortak özelliği, daha çok belirli kavramlara yönelik tanımların ya da örneklerin ayırt edilmesine dayanan içeriklere sahip olmalarıdır. Öğrencilerin de, görece daha teorik şekilde sunulan bu içerikleri öğrenme konusunda daha fazla zorluk yaşadığı fark edilmiştir. Bununla ilgili olarak öğretim yönteminin gözden geçirilmeye ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu noktaya kadar, HOY eğitiminin en yararlı modülleri ile içeriğinin gözden geçirilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılan daha az yararlı konular öğrenci başarımları üzerinden değerlendirilmiştir. Bulguların devamında, öğrencilerin almış oldukları HOY

eğitimi ile ilgili geri bildirimlerini değerlendirmek amacıyla sorulan sorulara (bkz. Ek 8) verilen yanıtların nitel analizine yer verilmiştir.

4.2.4. Eğitim Programına Yönelik Öğrenci Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi

Çalışma kapsamında elde edilen nicel bulguların nitel veriler tarafından da desteklenip desteklenmediğini görmek, ayrıca, nicel verilerle elde edilen bazı bulguların nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla, eğitimler sonunda, her iki yılda da deney grubunda yer alan öğrencilere aldıkları eğitimi değerlendirmeleri için çoktan seçmeli - tek yanıt ve açık uçlu soruların yer aldığı bir test (bkz. Ek 8) uygulanmıştır. Bu sayede, verilen eğitime yönelik herhangi bir sorun olup olmadığı, eğitim verilen konularda hangi noktaların açıkta kaldığı ve nelerin geliştirilmesi gerektiği, öğretim yöntemi ve benzeri konularda deney grubu öğrencilerinden geri bildirim alınmıştır. Bu sorulara yönelik olarak HOY-1 öğrencileri tarafından yapılan değerlendirmeler, HOY-2’de verilecek eğitim programının gözden geçirilmesi ve uygulamaya kadar gerekli düzenleme ve değişikliklerin yapılmasına yardımcı olmuştur. Gözden geçirilen eğitimi alan HOY-2 öğrencileri tarafından verilen geri bildirimler ise tez sonunda önerilecek eğitim içeriğinin tekrar gözden geçirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Öğrencilerden öncelikle, 1 (en düşük) ile 5 (en yüksek) arasında puan vererek eğitim programının beklentilerini ne kadar karşıladığını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdiği geri bildirimde göre, HOY-1’de deney grubunda yer alan 20 öğrenciden 11’i (%55), HOY-2 deney grubundaki 16 öğrenciden ise 10’u (%63) eğitim programının beklentilerini karşılama durumuna 5 tam puan vermiştir (HOY-1: min.=3, ortanca=5; HOY-2: min.=4, ortanca=5).

Eğitimin değerlendirilmesine yönelik sorulara öğrencilerin verdiği açık uçlu yanıtlar altı farklı kategoriye ayrılarak değerlendirilmiştir. Tablo 14’te görüldüğü gibi her bir kategoride verilen yanıtlar kendi içerisinde olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılarak ele alınmıştır. HOY-1’de sorulara yönelik toplamda 20 öğrenciden 181 görüş, HOY-2’de ise toplamda 16 öğrenciden 143 görüş elde edilmiştir. Daha sonra bu görüşler gruplanarak kategorilere ayrılmıştır. Verilen yanıtlar Tablo 14’te kategoriler altında sınıflandırıldığı için süre, içerik, uygulama etkinlikleri ve eğitimci gibi bazı kategorilerde bir öğrenciye ait birden fazla görüş yer almaktadır.

Tablo 14

Eğitim Programının Açık Uçlu Sorularla Değerlendirildiği Kategoriler

Kategoriler	HOY-1						HOY-2					
	Olumlu (n=141)		Olumsuz (n=40)		Toplam (n=181)		Olumlu (n=95)		Olumsuz (n=48)		Toplam (n=143)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İçerik	37	26	20	50	57	31	19	20	23	48	42	29
Süre (hafta sayısı, saat)	36	26	5	13	41	23	26	27	7	15	33	23
Uygulama etkinlikleri	12	9	10	25	22	12	5	5	15	31	20	14
Eğitimci	18	13	4	10	22	12	15	16	1	2	16	11
Eğitimden kazanılan bilgi ve becerilerin kullanımı	20	14	0	0	20	11	17	18	0	0	17	12
Eğitimin veriliş biçimi (öğretim yöntemi)	18	13	1	3	19	10	13	14	2	4	15	10

Tablo 14'e bakıldığında, her iki yılda da (HOY-1 ve HOY-2) eğitim programının değerlendirilmesi ile ilgili öğrenci görüşlerinin çoğunluğunun olumlu olduğu görülmektedir (HOY-1: %78'i, HOY-2: %66). Hem HOY-1 hem de HOY-2'de tüm olumlu görüşler içerisinde en fazla anılan kategoriler içerik ve süredir. Öte yandan, yine her iki yılda da tüm olumsuz görüşler içerisinde en fazla anılan kategorilerin, benzer şekilde, içerik ve uygulama etkinlikleri olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra eğitimci, eğitimden kazanılan bilgi ve becerilerin kullanımı ile eğitimin veriliş biçimi (öğretim yöntemi) bakımından da olumlu görüşlerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir (bkz. Tablo 14).

Olumlu Görüşler

Hem HOY-1 hem de HOY-2'de olumlu görüşler içerisinde ağırlığı oluşturan kategorilerin içerik ve süre olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 14). HOY-1'de 141 olumlu görüşün %26'sı (n=37), HOY-2'de ise 95 olumlu görüşün %20'si (n=19) içerik hakkındadır. Öğrencilerin içerik ile ilgili olumlu görüşlerinden bazıları⁷⁰ şu şekildedir:

(Ö128) "Bir haberin doğruluğunu sorgulamak için gerekli site ve programların neler olduğunu öğrenmek ve uygulamalı olarak kullanmak faydalı oldu. Böylece bir haberin ne kadar doğru ve güncel olduğunu bulmayı anladım."

(Ö141) "Bir haberi doğrulayabilmek için kullanabileceğim bir çok yol ve site gösterildi. Ayrıca hangi ipuçların kullanıp bir haberi doğrulayabileceğim(hava durumu vs.) anlatıldı. Her ne kadar bu sitelerin hepsini hemen hatırlayamasam da habere yalandır ya da doğrudur diyebiliyorsam bunu nesnel jkanıtlara dayanarak yapabilmeyi öğrendim."

(Ö143) "Önceden de karşılaştığım her haberin doğru olmadığını biliyordum ancak öğrendiğim haber doğrulama becerisiyle artık bir haberin, görselin nasıl ve netür platformlarda doğrulanabileceğini öğrenmiş oldum."

⁷⁰ Yorumlar aktarılırken, öğrencilerin cümleleri aynen kullanılmış, yazım ve ifade hatalarına müdahale edilmemiştir.

(Ö218) “Bence en önemli içeriği haber doğrulama bir ve iki. çünkü haberi nasıl ve ne yollardan doğrulayacağımızı bilemezsek o haber yanlış bir haber bile olsa toplumu buna ikna edemeyiz.”

(Ö234) “Daha öncelerinde okuduğum ya da gördüğüm haberleri sorgulamanın gerekli olmadığı düşüncesindeydim ama daha sonra aslında sorgulamam gerektiğini ve haberlerin birçok içeriğinin hatalı olduğunu fark ettim.”

(Ö238) “Gördüğüm resmin doğru habere ait olup olmadığını çözebilmeyi öğretti. önüme düşen veya merak ettiğim bi konuda doğru haberi bulabilme teyit edebilmeyi öğretti”

Örnek olarak sunulan görüşlere bakıldığında, öğrencilerin içerik ile ilgili belirttiği olumlu görüşlerin önemli bir kısmının haber doğrulama konusu ile ilgili olan Modül 4-5’i işaret ettiği görülmektedir. Nitekim, hem HOY-1’de hem de HOY-2’de öğrencilerin en çok yarar sağladığı belirlenen modüllerden biri de Modül 4-5’tir (bkz. 4.2.2.1). Öğrencilerden alınan geri bildirimlerin de bunu destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

İçeriğin yanı sıra, HOY-1’de 141 olumlu görüşün %26’sı (n=36), HOY-2’de ise 95 olumlu görüşün %27’si (n=26) süre hakkındadır. Her iki yılda da öğrencilerin süre ile ilgili görüşlerinden öne çıkanlar şunlardır:

(Ö138) “6 hafta sürmesi oldukça iyiydi. Hocamız konuları yavaş yavaş ve bizim de denememize izin vererek dersleri işledi.”

(Ö134) “3 saat olması iyiydi. Çünkü 3 saat içinde dolu dolu ders işleyip tartışmalar yaptık.”

(Ö205) “Bence tam 7 haftalık bir program. Ne uzun ne kısa. Öğrencileri sıkmayacak derecede.”

(Ö228) “Haftada 3 saat olması yeterliydi.”

Öğrencilerin eğitimin süresi ile ilgili belirttikleri görüşlere bakıldığında, gerek hafta sayısı (HOY-1: 6 hafta; HOY-2: 7 hafta) olarak gerekse haftalık ders saati olarak (her iki yılda da 3 saat) süreyi yeterli buldukları anlaşılmıştır.

Olumlu görüşlerin en yoğun görüldüğü içerik ve süre kategorilerinin yanı sıra eğitimci, eğitimden kazanılan bilgi ve becerilerin kullanımı ile eğitimin veriliş biçimi (öğretim yöntemi) kategorilerinde de olumlu görüşlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu kategorilerde yer alan öğrenci görüşlerinden öne çıkanlar ise şu şekildedir:

(Ö134) “Hem özgürce herkes düşüncelerini dile getirdi. Konuşmak isteyen herkese söz hakkı verildi. Bazen konuyla ilgili çok bilgimiz olmadığı sürece yalan yanlış boş konuşmalarımız olabilir. O durumdayken bile müdahale edilmedi. Kendimi çok rahat hissettim. Sınıfta çekinmeden konuştum. Severek geldim.” (“Eğitimci” kategorisi)

(Ö217) “Uygulamalarda bize yardımcı olması ve ders anlatım açısından yeterliydi.” (“Eğitimci” kategorisi)

(Ö120) “Uygundur. Böyle bir ortam olması herkesin bildiği ortak yanlışları da gün yüzüne çıkarmak ve akılda kalması konusunda iyi oldu. Paylaşıp, tartışmak açısından da güzeldi.” (“Eğitimin veriliş biçimi” kategorisi)

(Ö138) “Oldukça uygundu. Özellikle hocamızın soru sorup bize bir tartışma ortamı yaratması, birbirimizin görüşlerini de duymamız oldukça iyiydi.” (“Eğitimin veriliş biçimi” kategorisi)

(Ö228) “Uygundur. Fakat ders işlenirken ben dahil bildiklerini söylemekte keninden dolayı çekinen insanlar olmamalı. Her şeyi sormalı ve cevabını almalılar.” (“Eğitimin veriliş biçimi” kategorisi)

(Ö122) “Haber doğrulama olayını kullandım. şöyle ki instagram da dolaşırken kendi tuttuğum takımım için büyük bir transfer yapacağı iddiası ortaya atmışlar yani oraya yazmışlar şu futbolcu geldi diye bende hemen ilgili yerleri araştırdım ve böyle bir şey olmadığını gördüm buda almış olduğum haber okuryazarlığı programı sayesinde oldu.” (“Eğitimden kazanılan bilgi ve becerilerin kullanımı” kategorisi)

(Ö127) “Eskiden haberleri bu kadar çok araştırmazdım şimdi neredeyse her okuduğum haberin doğru olup olmadığını sorguluyorum. Eskiden daha az takip ettiğim haber doğrulama sitelerini artık daha fazla takip ediyorum.Çevremde ki insanları sosyal medyada çıkan yalan haberler konusunda uyarıyorum.” (“Eğitimden kazanılan bilgi ve becerilerin kullanımı” kategorisi)

(Ö143) “Özellikle görsel doğrulama platformlarını (Forensically vb.) sık kullanıyorum. Ayrıca teyit.org gibi internet sitelerini de kuşkulu bir haberle karşılaştığımda kullanıyorum.” (“Eğitimden kazanılan bilgi ve becerilerin kullanımı” kategorisi)

(Ö205) “Haber doğrulama becerisini kullanmaya çalışıyorum. Yani çok extrem sıradışı bir haber gördüğümde kaynağına kökenine vs bakma ihtiyacı duyuyorum.” (“Eğitimden kazanılan bilgi ve becerilerin kullanımı” kategorisi)

(Ö238) “Önüme düşen herşeye inanmıyorum, her resme de inanmıyorum artık eskiden daha az hatta hemen doğrudur der geçerdim” (“Eğitimden kazanılan bilgi ve becerilerin kullanımı” kategorisi)

Öğrencilerin eğitimci ile ilgili yaptıkları değerlendirmelerde öğrenci yorumlarına müdahale etmemesi ve daha serbest bir tartışma ortamı sunması olumlu olarak değerlendirilmiştir. Eğitimin veriliş biçimi açısından değerlendirildiğinde, derslerin tartışma ve soru-cevap şeklinde işlenmesinin ve farklı görüşlerin paylaşılmasının öğrenciler açısından verimli bulunduğu anlaşılmıştır. Öte yandan, öğrencilerin eğitimden kazandıkları bilgi ve beceriler içerisinde özellikle haber doğrulama ile ilgili olanların ön planda oluşu dikkat çekmektedir. Buna göre, öğrenciler, doğrulama araçlarını, doğrulama platformlarını kullanmakta ve haberlere yönelik daha şüpheci bir yaklaşım sergilemektedirler. Öğrencilerin eğitimden edindikleri bilgi ve beceriler içerisinde ağırlıklı olarak haber doğrulamaya yönelik olanları kullandıkları görülmektedir. Bu durumun da yine öğrencilerin en çok yarar sağladıkları modüllerden biri olan haber doğrulama konulu Modül 4-5 için elde edilen bulguları desteklediği söylenebilir (bkz. 4.2.2.1.1).

Olumsuz Görüşler

Hem HOY-1 hem de HOY-2’de tüm olumsuz görüşler içerisinde yoğunluğu oluşturan kategorilerin yine “içerik” ve “uygulama etkinlikleri” olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 13). HOY-1’de 40 olumsuz görüşün %50’si (n=20), HOY-2’de ise 48 olumsuz görüşün

%48'i (n=23) içerik hakkındadır. Öğrencilerin içerik ile ilgili bildirdikleri olumsuz görüşlerden öne çıkan birkaç örnek şu şekildedir⁷¹:

(Ö120) “Modül 1: Haber okuryazarlığı neden gereklidir?” “Çünkü artık bu soruyu sormamamız gerekiyor. Herkesin bu beceriyi edinmesi şart.”

(Ö135) “Modül 1: Haber okuryazarlığı neden gereklidir?” “Haber okuryazarlığı konusunda bir fikrimiz vardı ve o hafta daha farklı değerlendirilebilirdi.”

(Ö131) “Modül 7: Dijital devrim, yeni medya ve haberciliğin geleceği” “Aslında eğitim kapsamında verimsiz bulduğum bir ders olmadı. Üst soru da 6. dersi seçmemin nedeni daha ezber içerikli olmasıdır .”

(Ö124) “Modül 7: Dijital devrim, yeni medya ve haberciliğin geleceği” “O konu hakkında yeterince bilgi sahibi olabildiğimi düşünmüyorum.”

(Ö219) “Modül 2: Bilgi ve haber kaynakları” “bilgi ve haber kaynakları bölümünden daha çok örnek verilebilir, daha fazla uygulama yapılabilir. Habercilik boyutuna geçmek isteyen kişilere de daha fazla bilgi verilebilir.”

(Ö208) “Modül 3: Basının doğası ve misyonu” “Gazetecilik ve basın konuları çok bilindik şeyler. Çünkü her ikisi de insanların takip ettiği ve en az bir bilgisinin olduğu şeyler.”

(Ö208) “Modül 4-5: Haber doğrulama I-II” “Araştırma yaparken bize öğretilen araçların(tinEye, wolfram, flickr vs.) nasıl kullanılabileceği detaylandırılarak öğretilir.”

(Ö206) “Sosyal medyanın ve burada yayınlanan haberlerin etkilerinin daha net olarak anlatıldığı kitleye tam olarak etkilerini açıklayan bir konuya ayrı bir hafta yer verilebilirdi.”

(Ö236) “Belki başlı başına “sosyal medyada yayılan haberler” olabilir. 7'den 70'e hemen hemen herkes sosyal medya kullanıyor ve neredeyse bilinçsizce.”

Öğrencilerin içerik ile ilgili bildirdikleri olumsuz görüşlerin çoğunluğunun eğitim içeriğinde işlenen konulara (modüllere) yönelik olduğu görülmektedir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere, HOY-1'deki öğrencilerin içeriğe yönelik olumsuz görüşlerinin daha çok “haber okuryazarlığı nedir?” konulu Modül 1 ile “yeni medya ve ifade özgürlüğü” konulu Modül 7'ye yönelik olduğu görülmüştür. HOY-1'de Modül 1'e yönelik görüş bildiren öğrencilerin haber okuryazarlığı ile ilgili önceden edinilmiş fikirleri olduğu için bu dersi verimsiz buldukları anlaşılmaktadır. Modül 7 ile ilgili bildirilen görüşlerden ise, içeriğin teorik ağırlıklı olmasının öğrenciye olumsuz yansıdığı ve dersi alanların bu konuya yönelik içerikten yeteri kadar yararlanamadıkları sonucu çıkarılabilmektedir (bkz. 4.2.2.2.3).

HOY-2'de ise “bilgi ve haber kaynakları konulu” Modül 2 ile ilgili yapılan yorumlarda konunun anlatıma dayalı olarak işlenmiş olmasının ve konuya yönelik uygulamaya yer verilmemiş olmasının öğrencilere olumsuz yansıdığı anlaşılmıştır. “Basının doğası ve misyonu” konulu Modül 3 ile ilgili olarak ise konunun “bilindik olması” şeklinde görüş bildirilmesi, eğitim içeriğinde konunun sahte haberler ve haber doğrulama ile bağlantısının yeterince kurulamadığını düşündürmüştür. Öte yandan, “haber doğrulama

⁷¹ Olumsuz görüşler, açık uçlu sorular içerisinde yer alan ve öğrencilerin en verimsiz modül hakkındaki görüşlerini paylaştıkları soruda yoğunluk göstermektedir. O nedenle, metin içinde verilen örneklerin çoğu söz konusu yanıtlar arasından seçilmiştir.

I-II" konulu Modül 4-5 kapsamında ise bazı öğrencilerin halen doğrulama araçlarının kullanımı ile ilgili bilgi eksikliği hissettiği anlaşılmıştır.

İçerik ile birlikte olumsuz görüşlerin yoğunluk gösterdiği bir diğer kategori uygulama etkinlikleridir. Buna göre, HOY-1'de 40 olumsuz görüşün %25'i (n=10), HOY-2'de ise 48 olumsuz görüşün %31'i (n=15) uygulama etkinlikleri hakkındadır (bkz. Tablo 14). Öğrencilerin uygulama etkinlikleri ile ilgili görüşlerinden öne çıkan örnekler şunlardır:

(Ö133) *"Uygulamaların biraz yetersiz olduğunu düşünüyorum. Her dersten sonra o konuyla ilgili olarak bir uygulama yapabilirdik günlük hayattan örneklerle."*

(Ö138) *"Bene sadece bir hafta değil de en azında iki hafta uygulama olmasını isterdim."*

(Ö141) *"Biraz daha fazla haber doğrulama uygulaması yapılırsa daha iyi olurdu. Haber doğrulama platformlarını daha iyi hatırlayabilirdim."*

(Ö143) *"Daha fazla doğrulama uygulaması yaparak daha etkili şekilde bu beceriyi kazanmamız sağlanabilirdi."*

(Ö208) *"Uygulama sayısı artırılabilir. Her hafta uygulama yapılabilir."*

(Ö225) *"Uygulama sayılarının daha da artıp gerekirse ödev haline getirilmesi kazançlı olacaktır."*

(Ö236) *"Belki bir sonraki derse kısa ödev verilebilir. O şekilde uygulama sayısı artabilir."*

(Ö238) *"Belki görsel okuryazarlığıyla ilgili teyit örneklerini videolardada uygulayabilirdik uygulamalarını öğrenebilirdik"*

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgularda, HOY-1'deki öğrencilerin eğitim içeriğinde yer verilen uygulama sayısını az bulduğu belirlenmiştir. Buna yönelik olarak, ikinci yılda uygulanan eğitimde haber doğrulama konusuna dair uygulama sayısı artırılmış ve haber doğrulama konusuna yönelik modül sayısı da ikiye çıkmıştır. Güncellenen eğitimin verildiği HOY-2'deki geri bildirimlere bakıldığında, uygulama etkinliklerinin bu gruptaki öğrenciler için de yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. HOY-2'deki öğrenciler için uygulama sayısının artırılmasına, haftalık konular ile ilgili ders dışı ödevler verilmesine ve video, görsel gibi farklı formatlardaki içerikler ile ilgili de uygulama yapılmasına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Olumsuz görüşler içerisinde yoğunluk gösteren içerik ve uygulama etkinlikleri kategorilerinin yanı sıra, eğitimci ile ilgili olumsuz görüşler olduğu da dikkat çekmektedir. Bununla ilgili bazı örnekler şu şekildedir:

(Ö135) *"Haber doğrulama konusunda daha çok uygulama yapabildik ve yaptığımız uygulamaların geri dönüşleri olsa daha öğretici olabilirdi."*

(Ö139) *"Eğitim konusu çok iyiydi fakat tartışma konusunda eğiticiden daha fazla geri dönüt olması gerektiğini düşünüyorum."*

Bu görüşlerden yola çıkarak, öğrencilerin eğitim içeriğinde yer verilen tartışma ortamları ile uygulama etkinliklerine yönelik geri bildirim beledikleri anlaşılmıştır.

HOY-1 ve HOY-2 kapsamında verilen eğitim programına ilişkin görüşler ışığında, öğrencilerin genel anlamda eğitim programından memnun kaldıkları, en fazla ilgi çeken konunun “haber doğrulama” olduğu, işlenen konulara ilişkin daha fazla uygulama yapılmasına ihtiyaç duyulduğu ve yapılan tartışmalar ile uygulamalara ilişkin geri bildirim beklendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, HOY-2'ye verilen eğitim esnasında, özellikle haber doğrulamaya yönelik uygulama sayısı artırılmış olmasına rağmen öğrencilerin hemen her modül için daha fazla uygulamaya ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda, sahte haber sorununun öne çıkmasıyla birlikte, bu soruna ilişkin farklı çözüm arayışları üzerine odaklanılmıştır. Sahte haberle mücadelede önerilen önemli yöntemlerden bir tanesi bireylere haber okuryazarlığı becerileri kazandırmaktır (Brown-Hulme, 2018; Vraga ve Tully, 2019; Yorio, 2020). Bu çalışma kapsamında da, üniversite öğrencilerine yönelik Türkçe bir haber okuryazarlığı eğitim programı içeriği geliştirilmesi ve bu içeriğin üniversiteye yeni başlamış olan öğrencilere uygulanarak iki farklı yılda (HOY-1 ve HOY-2) test edilmesi hedeflenmiştir. Öncelikle, var olan haber okuryazarlığı programlarına ve literatüre dayanarak haber okuryazarlığına yönelik bir eğitim programı içeriği önerisi hazırlanmıştır. Sonrasında ise bu içerik uygulanarak test edilmiştir. Bu aşamada HÜ BİY birinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma tasarımı klasik deneysel tasarım modeli esas alınmıştır. Bu çerçevede, hem HOY-1’de hem de HOY-2’de öncelikle deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin eğitim öncesi haber okuryazarlığı bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla mevcut durum analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, *öz değerlendirme testi I* ile ön test uygulanmıştır. Sonrasında ise deney grubunda yer alan öğrencilere, çalışma kapsamında geliştirilen ve HOY-1’de altı hafta, HOY-2’de ise yedi hafta süren haber okuryazarlığı eğitimi verilmiştir. Eğitimin tamamlanmasının ardından, eğitim sonrası durum analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, eğitim sonrası bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yine deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere, *öz değerlendirme testi II* ile son test uygulanmıştır. Böylelikle, öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası durumlarını karşılaştırarak eğitimin yarar sağladığı ve öğrencilere yeterince ulaşmadığı noktalar tespit edilebilmiştir. Ayrıca, eğitim sonrasında deney grubu öğrencilerinin eğitimi genel olarak değerlendirmelerine yönelik ayrı bir test de uygulanmış ve öğrencilerin eğitimle ilgili görüşleri alınmıştır. Uygulanan tüm testlerden elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak, eğitim programı içeriğine ait öneriye son şekli verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Çalışma çerçevesinde öncelikle, çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin haber okuryazarlığı ile ilişkili eğitim geçmişleri ve haber takip alışkanlıklarının yanı sıra, öğrencilerin kendilerini “haber”, “sahte haber”, “sahte haberleri tespit edebilme bilgisine sahip olma” ve “sahte haberleri tespit edebilme becerisine sahip olma” durumları

açısından nasıl değerlendirdiklerine dair fikir sahibi olmak amacıyla uygulanan *öz değerlendirme testi* I ve II'den elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

HOY-1'deki tüm öğrencilerin üniversite düzeyinde BOY dersi aldıkları, HOY-2'deki öğrencilerin ise BOY dersine HOY eğitimi ile eş zamanlı olarak devam ettikleri anlaşılmıştır. Ayrıca, her iki yılda da öğrencilerin tamamına yakını farklı bir okuryazarlık türüne ait (örneğin medya okuryazarlığı) başka herhangi bir ders almamışlardır. Bununla birlikte, her iki yılda da öğrenciler arasında daha önce HOY eğitimi almış öğrenci bulunmamaktadır.

Her iki yılda da öğrencilerin haber takip etme alışkanlıklarının benzer olduğu görülmüştür. Hem HOY-1'de hem de HOY-2'de her iki gruptaki öğrencilerin de haber almak için en çok kullandıkları haber kaynakları çevrimiçi haber siteleri / gazeteler ile televizyondur.

HOY-1 ve HOY-2'de haber takip eden öğrenciler tarafından en çok şüphe duyulan (her zaman ve sık sık) haber kaynağı kapalı mesajlaşma hizmeti sunan uygulamalar ile sosyal medyadır. Öte yandan, her iki yılda da şüphe duyma eğilimlerinin çok düşük olduğu ya da hiç şüphelenmedikleri haber kaynakları arasında basılı gazeteler, televizyon gibi geleneksel medya kaynaklarının yanı sıra, çevrimiçi haber siteleri ve gazeteler de bulunmaktadır. Bununla birlikte, HOY-1 ve HOY-2'de haber takip eden öğrenciler en çok sosyal medyadan gelen haberler ile kapalı mesajlaşma hizmeti uygulamalarından gelen haberleri doğrulama ihtiyacı duymaktadır.

HOY kapsamında değerlendirilebilecek bazı temel konularla ilgili olarak öğrencilerin kendilerini nasıl gördükleri de araştırılmıştır. Bu amaçla uygulanan *öz değerlendirme testi*nde sorulan sorulara ilişkin olarak öğrencilerden kendilerine 1 ile 10 arasında puan vermeleri istenmiştir. Bu test hem ön hem de son test öncesinde uygulanarak (*öz değerlendirme testi* I ve II) eğitim sonrasında öğrencilerin kendileri ile ilgili yaptıkları değerlendirmelerde bir değişim olup olmadığı incelenmiştir. Bu konulardan ilkinde, HOY-1 ve HOY-2 deney grubundaki öğrenciler, “haber kavramının ne anlama geldiğini bilme” durumlarını değerlendirmişler ve eğitim alan öğrenciler, eğitim sonrasında bu kavrama ilişkin bilgilerinin arttığı yönünde bir geri bildirimde bulunmuşlardır. Öğrencilerin değerlendirdiği ikinci unsur ise “sahte haberin ne anlama geldiğini bilme” durumudur. HOY-1 deney grubu öğrencileri “sahte haber” kavramına ilişkin bilgilerinin arttığı yönünde bir değerlendirme yaparken, HOY-2'deki deney grubu öğrencilerinin eğitim öncesi ve sonrası bu kavrama ilişkin *öz* değerlendirmeleri arasında anlamlı bir

değişim olmamıştır. Bu durum ilk etapta, HOY-2’de eğitim alan öğrencilerin, sahte haberin ne olduğunu bilme konusunda eğitimden yeterince yararlanamadıklarını düşündükleri sonucunu akla getirmektedir. Öte yandan, bu tip öz değerlendirmelerde öğrencilerin eğitim sonrası konuyla ilgili farkındalıkları artabilmekte, kendileriyle ilgili eğitim öncesinde olduğundan daha gerçekçi değerlendirmeler yapabilmektedirler. Nitekim, eğitim alan öğrencilerin HOY-2 son testte sergiledikleri başarımın ön teste kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya koyması, öğrencilerin eğitim öncesindeki öz değerlendirmelerinde konuyu bilme durumları ile ilgili farkındalık düzeylerinin puanlara yansıyandan daha düşük olabileceğini akla getirmektedir. HOY-1 ve HOY-2’de kontrol gruplarında yer alan öğrenciler ise gerek “haber” gerekse “sahte haber” kavramına ilişkin olarak ön testte kendilerini “iyi” durumda değerlendirmişlerdir. Bu durum, son test öncesinde uygulanan öz değerlendirmelerinde (*öz değerlendirme testi II*) de değişmemiştir. Buna karşılık, bu grupların ön ve son test puanlarına bakıldığında bu öğrencilerin deney grubu öğrencilerine kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha düşük bir başarım sergiledikleri görülmektedir (bkz. Ek 10 Tablo 10.4). Bu durum, eğitim almayan öğrencilerin aslında neyi bilmedikleri konusundaki farkındalıklarının düşük olduğunu akla getirmektedir.

Öğrencilerin öz değerlendirme yaptıkları diğer unsurlar ise, sahte haberleri tespit edebilme “bilgisine” ve “becerisine” sahip olma durumlarına yöneliktir. Eğitim alan öğrenciler, eğitim sonrasında sahte haberleri tespit edebilme bilgi ve becerisine sahip olma açısından kendilerini “daha iyi” durumda görmüşlerdir. Her iki yılda da eğitim almayan gruptaki öğrencilerin de sahte haberleri tespit edebilme bilgisine sahip olma açısından kendilerinde ilerleme gördükleri anlaşılmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin, Bölüm programında yer alan Bilgi Okuryazarlığı dersinde edindikleri bilgilere dayanarak ya da kişisel ilgilerine bağlı olarak böyle bir değerlendirmede bulundukları düşünülmektedir. Her iki yılda da kontrol grubunda yer alan öğrenciler, sahte haberleri tespit edebilme becerisine sahip olma açısından ise ön testte kendilerini “orta” düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu durum, son testte de herhangi bir değişiklik göstermemiştir.

Geliştirilen HOY eğitiminin genel anlamda öğrencilere ulaşip ulaşmadığını belirleyebilmek amacıyla, öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası toplam puanları grup bazlı olarak değerlendirilmiştir. HOY eğitiminin başarısına ilişkin bir değerlendirme yapabilmek için öncelikle, HOY-1 ve HOY-2’de deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test sonuçlarının gruplar arasında benzer olması beklenmektedir. Nitekim, elde edilen sonuçlar da hem HOY-1 hem de HOY-2’deki deney ve kontrol

gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Aynı şekilde, benzer bir karşılaştırma yıllar arasında da yapılmış, her iki yılın deney ve kontrol grupları arasında da ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Böylelikle, eğitim almadan önce hem yıllara ait gruplar kendi içerisinde hem de yıllar arası gruplar karşılaştırıldığında, öğrencilerin HOY konusundaki bilgi ve beceri düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, özellikle deneysel yöntemle dair iç geçerlik tehditlerinden biri olan seçim yanlılığının ortadan kaldırıldığını göstermesi açısından da önemlidir. Çünkü, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin eğitim öncesi bilgi düzeylerinin benzer olması çalışmaya katılan öğrencilerin denk olduğunu göstermekte, böylece eğitim sonrasındaki başarımlarda gözlemlenen bir ilerlemenin (başka değişkenler devreye girmezse) eğitim ile ilişkilendirilmesi daha kolay hale gelmektedir.

Eğitimin öğrencilere yansımaları daha iyi anlayabilmek amacıyla, öğrencilerin genel başarımları düzeyleri ön ve son testlerden aldıkları toplam puanlar özelinde ele alınarak değerlendirilmiştir. Bunun için hem gruplar hem de yıllar arasındaki puan farklılıklarına bakılmıştır. Toplam puanlara bakıldığında, her iki yılda da ön ve son testte tam puan (68) alabilen öğrenci olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan, HOY-1 deney grubu öğrencilerin ön ve son test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, bu gruptaki öğrenciler içerisinde son testte daha fazla başarımları gösterenlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Bu durum, her ne kadar eğitim alan öğrenciler HOY konusunda öğretilenleri tüm yönleri ile öğrenememiş görünseler de bu öğrencilerin belirli konularda bilgi düzeyinin arttığı ve eğitimin bu açılarından öğrenciler için yararlı olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Buna karşın, eğitime katılmamış olan grupların (kontrol) son test puanlarının anlamlı bir artış göstermesi beklenmemesine rağmen, HOY-1 kontrol grubunun başarımlarında son testte bir artış olduğu görülmüş ve bunun istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu belirlenmiştir. HOY-1 deney grubu ile birlikte kontrol grubunda da anlamlı bir artışın olması, eğitim öncesinde grupların belirlenmesi aşamasında haber okuryazarlığı eğitimine katılmak için talepte bulunan öğrencilerin çoğunlukta olduğu göz önünde bulundurulduğunda, her iki grupta da haber okuryazarlığı konusuna özellikle ilgi duyan öğrencilerin olma ihtimalini düşündürmüştür.

Öğrenci başarımlarında gözlenen artışı eğitim ile ilişkilendirebilmek için HOY-1'deki öğrenci gruplarının eğitim sonrasında bilgi ve beceri düzeylerinde farklılık meydana

gelip gelmediği de incelenmiş ve deney ve kontrol gruplarının başarımlarında herhangi bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

İlk yılın ardından HOY-1’de eğitime katılan öğrencilerden alınan geri bildirimler neticesinde gözden geçirilen HOY eğitiminin ikinci yıl farklı bir öğrenci grubu üzerinde nasıl bir etki yarattığı da incelenmiştir. Bu amaçla, ikinci yıl farklı bir öğrenci grubu üzerinde uygulanan HOY-2 eğitiminin sonuçları da değerlendirilmiştir.

HOY-1’dekine benzer değerlendirmeler HOY-2 için de gerçekleştirilmiş, HOY-2’de eğitim alan gruptaki öğrencilerin, eğitim sonrasında bilgi ve beceri düzeylerinde olumlu bir değişim olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla, ön ve son testleri karşılaştırılmıştır. Bu yılda da eğitim alan öğrencilerin eğitim sonrasındaki başarımlarının istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yükseldiği gözlenmiştir (bkz. Ek 10 Tablo 10.2). Öte yandan, eğitim almayan grupta böyle bir değişim ortaya çıkmamış olması ve eğitim alan ve almayan grupların son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunması, eğitim alan öğrencilerin başarımlarında gözlenen farkın HOY eğitimi ile ilişkilendirilebileceğini göstermiştir.

Bunun yanı sıra, gözden geçirilmiş eğitimin öğrenciler üzerinde ilk yılından daha olumlu bir etkisinin olup olmadığı da merak edilen bir diğer unsur olmuştur. Bunun için iki farklı yılda eğitim alan deney gruplarının son testten aldıkları puanlar yıllara göre karşılaştırılmış ve puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark söz konusu olmadığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkılarak, gözden geçirilmiş eğitimin öğrenciler üzerinde ilk yılından daha farklı bir etki yaratmadığı söylenebilir. Bu durum, eğitim ile ilgili olarak halen gözden geçirilmesine ihtiyaç olan birtakım unsurlar olabileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Genel başarımlarının incelenmesinin ardından ortaya çıkan bulgular, HOY eğitiminin en çok yarar sağlanan modülü / modülleri ile eğitim içeriğinde aksayan, eksik kalan, öğrencilere yeterince ulaşmayan konuların neler olduğunun araştırılması gerektiğini göstermiştir. Bu çerçevede öncelikle, modüllere göre başarımlarını iki temel hedefe bağlı olarak irdelenmiştir. İlk hedef, her iki yılda da eğitim alan gruplarda yer alan öğrencilerin eğitim içeriğindeki hangi konulardan daha belirgin şekilde yararlanabildiklerini görmek amacıyla, her grubun modüllere göre puan dağılımlarının ön ve son testte nasıl değiştiğinin incelenmesidir. Böylelikle, her modül kendi içerisinde değerlendirilmiş ve hangi modüllerde eğitim sonrasında anlamlı bir ilerleme olduğu belirlenmiştir. Bu da, öğrencilerin hangi modüllerden daha fazla yarar sağladıklarını

göstermiştir. Bu amaçla, her iki yılda da her grubun modüllere göre puan dağılımının nasıl değiştiği incelenmiş ve puan farklılıkları gruplara göre her modül için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu aşamada, dikkate alınan iki temel ölçüt çerçevesinde, son testte ön teste kıyasla bir ilerlemeden bahsedilebilmesi için, eğitim alan öğrencilerin son testlerine dair ortanca değer, ön testlerinin ortancasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olmalıdır. Ayrıca, böyle bir yükselmenin HOY eğitimi ile ilişkili olduğunu söyleyebilmek için, eğitim almamış olan öğrencilerin ön ve son test puanlarının ortancaları arasında anlamlı bir yükseliş olmaması beklenmektedir. Bu ölçütlerin yanı sıra, bulguların yorumlanmasında diğer değerler de (standart sapma, dağılım genişliği gibi) dikkate alınmıştır. Bu ölçütleri sağladığı belirlenen modüller, eğitimin en yararlı modülleri olarak ele alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler, “HOY eğitiminden en çok yarar sağlanan modül(ler) hangileridir?” araştırma sorusunun yanıtının, HOY-1’de sadece *Modül 4-5 (Haber Doğrulama I ve II)*, HOY-2’de ise hem *Modül 4-5 (Haber Doğrulama I ve II)* hem de *Modül 1 (Haber Okuryazarlığı Nedir?)* olduğunu göstermiştir.

“Haber okuryazarlığı nedir?” başlıklı Modül 1, öğrencilere haber, görüş, reklam, medya” gibi kavramların tanımlarını ve örneklerini ayırt edebilme, haber okuryazarlığının neden gerekli olduğunu yorumlayabilme, haber okuryazarlığı ve ilgili diğer okuryazarlıklar arasındaki ilişkiyi değerlendirebilme bilgi ve becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu modül ile ilgili eğitim sonrasında oluşacak herhangi bir değişimin eğitimden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirleyebilmek için eğitim öncesinde her iki yılda da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Modül 1’in konusu ile ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin benzer olması gerekmektedir. Nitekim, buna yönelik hem aynı yılın grupları arasında hem de yıllar arasında gruplara yönelik yapılan karşılaştırmalar, eğitim öncesinde grupların Modül 1’in konusu olan haber okuryazarlığının ne olduğuna dair bilgi ve beceri düzeylerinin denk olduğunu göstermiştir.

Modül 1’e yönelik eğitimin öğrencilere herhangi bir olumlu etkisinin olup olmadığı incelendiğinde, her iki yılda da bu modülden tam puan alabilen öğrenci bulunmadığı görülmüştür. HOY-1 deney grubu öğrencilerinin eğitim sonrası puanlarında bir iyileşme olduğu görülmüş ve bu gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun son testte ön teste kıyasla daha yüksek başarımlar sergiledikleri belirlenmiştir (bkz. Ek 10 Tablo 10.1). HOY-1 kontrol grubunda da benzer bir durum gözlenmiştir. Bu grupta da son testteki başarımları daha iyi olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Her iki grubun da başarımlarında gözlenen bu iyileşmenin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit

edilmiştir. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin de Modül 1'in içeriğindeki konulara yönelik farklı dersler, sosyal ağlar, akranlar gibi farklı kanallardan bilgilenme olanağına sahip olduklarını düşündürmektedir.

Buna ek olarak, HOY-1'deki grupların eğitim sonrasındaki bilgi ve beceri düzeylerinde farklılık meydana gelme durumu da incelenmiş ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Ön ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar neticesinde, deney grubunun yanı sıra, kontrol grubunda da anlamlı bir puan artışının olmasındaki olası nedenlerden birinin, her iki gruptaki öğrencilerin de haber okuryazarlığı konusuna ilgi duyuyor olma ihtimali olduğu tahmin edilmiştir. HOY-1 öğrencilerinin, bu eğitimden haberdar edildiklerinde gösterdikleri ilgi ve eğitime katılım isteği, bu konuya ilgi duymalarının bir kanıtı olarak değerlendirilmiş ve öğrencilerin konuya yönelik meraklarının, aldıkları Bölüm eğitiminin de etkisiyle, dönem boyunca devam etmiş olabileceği düşünülmüştür. Buna bağlı olarak, HOY-1 kontrol grubu öğrencilerinin de farklı kanallar aracılığıyla haber okuryazarlığının ne olduğu, önemi, diğer okuryazarlıklar ile ilişkisi gibi konularda bilgi edinmiş olabileceği tahmin edilmektedir. Öte yandan, eğitim alan gruplarda yer alan öğrencilerin eğitim sonrasında eğitime dair yaptıkları değerlendirmelerde (bkz. 4.2.4, s. 148), eğitim içeriğine yönelik olumsuz görüşlerde, HOY-1 öğrencilerinin Modül 1'i verimsiz bulduğunu bildiren görüşlerin olduğu görülmüştür. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerin, haber okuryazarlığı ile ilgili konularda hâlihazırda edinilmiş birtakım bilgileri olduğu için bu dersi verimsiz buldukları tahmin edilmektedir. Hali hazırda bildiklerini düşündükleri bir konunun eğitim içeriğinde yer alıyor oluşu, bu konunun öğrenciler tarafından verimsiz olarak değerlendirilmesine neden olmuş olabilir.

HOY-1'de yer alan grupların puan dağılımları ve bunlar arasında yapılan karşılaştırmalar her iki grupta da bir değişim olduğuna işaret ettiği için Modül 1, HOY-1 deney grubu için alınan eğitim sayesinde en çok yarar sağlanan modüller arasında değerlendirilememiştir. Bir başka deyişle, bu verilerden yola çıkarak, HOY-1 deney grubunun başarımında gözlemlenen ilerlemenin yalnızca verilen eğitim ile ilişkili olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte, eğitim alan öğrencilerden alınan geri bildirimler ve eğitmenin gözlemleri doğrultusunda, ilk yılın ardından Modül 1'e yönelik bazı değişiklikler yapılmıştır. HOY-2 eğitim içeriğinde, konuyla ilgili tanımların bulunduğu konularda örneklere de ağırlık verilmiş; haber, görüş, reklam, medya gibi kavramların farklılıkları örnekler üzerinden ele alınmıştır.

Eğitim içeriğinde gerçekleştirilen değişikliklerin ardından ikinci yılda verilen eğitimi (HOY-2) alan grupta yer alan öğrencilerin de Modül 1'e yönelik ön ve son test başarımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, HOY-2'de güncellenmiş eğitimi alan öğrencilerin Modül 1 çerçevesinde sunulan eğitimden yararlanabildikleri ve eğitim sayesinde konuyla ilgili bilgi ve beceri düzeylerinde bir ilerleme gerçekleştiği yönünde yorumlanmıştır. HOY-2 kontrol grubunda ise böyle bir farklılığa rastlanmamıştır. Bununla birlikte, eğitim sonrasında gruplar arasında Modül 1'e ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinde bir değişim meydana gelip gelmediği de incelenmiş, HOY-2 deney ve kontrol gruplarının Modül 1'e yönelik başarımları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Grupların ortanca ve standart sapma değerleri birlikte değerlendirildiğinde, deney grubunun daha yüksek bir başarımla ortaya koyduğu söylenebilmektedir.

Öte yandan, haber okuryazarlığının ne olduğu konusuna yönelik Modül 1'e dair gözden geçirilmiş eğitimin, bu eğitimi alan öğrenciler üzerinde ilk yıla kıyasla daha farklı bir etki yaratıp yaratmadığı da değerlendirilmiştir. Her iki yılın deney gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması neticesinde, iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, Modül 1'e yönelik güncellenmiş eğitimin ilk yılından daha farklı bir etki yaratmadığı anlaşılmıştır.

Modül 1 çerçevesinde yer verilen en önemli konulardan biri, haber okuryazarlığı eğitiminin temel noktalarından biri olarak görülen ("Six Principles of", 2020; "Digital Resource Center", t.y.b), "haber, görüş, olgu, reklam, medya" kavramlarının ayırt edilebilmesi bilgi ve becerisidir. Bu kavramların ayırt edilebilmesi ile ilgili sorulan sorudaki başarımlar değerlendirildiğinde, HOY-1 deney grubu öğrencilerinin eğitim sonrasında konuyla ilgili bilgi ve beceri düzeylerinde bir ilerleme görülmezken, HOY-2 deney grubundaki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinde olumlu bir artış olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öz değerlendirme testlerinde "haber" kavramını bilme durumlarına yönelik yaptıkları değerlendirmelerdeki puanlar, ön ve son test için karşılaştırıldığında, hem HOY-1 hem de HOY-2 deney grubu öğrencilerinin kendilerine verdikleri puanların son testte istatistiksel açıdan anlamlı bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin öz değerlendirmelerinin, HOY-1 için elde edilen bulgular ile paralellik göstermese de HOY-2'ye yönelik elde edilenleri desteklediği anlaşılmıştır. Öte yandan, tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, hem HOY-1 hem de HOY-2 deney grubu öğrencilerinin "haber, görüş, olgu, reklam, medya" gibi kavramları büyük ölçüde ayırt edebilir hale geldikleri söylenebilir. Bu bulgu, HOY-1

için, verilen eğitimle doğrudan ilişkilendirilememiş olsa da HOY-2 deney grubu öğrencileri için Modül 1'in en çok yarar sağlanan modüllerden biri olduğu söylenebilir. Ayrıca, *öz değerlendirme testi* I bulgularına göre (bkz. 4.1, s. 89), öğrencilerin, haberleri yalnızca sosyal ağlardan değil, televizyon ya da çevrimiçi gazeteler gibi daha geleneksel mecralardan da takip ediyor ve bu ortamlara sosyal ağlar ya da kapalı mesajlaşma gruplarına kıyasla daha fazla güveniyor olmaları, bu modülün öğrenilmiş olmasını daha önemli hale getirmektedir.

Eğitimde her iki yılda da en çok yarar sağlanan modüller arasında yer aldığı tespit edilen modül, "Haber doğrulama I ve II" başlıklı Modül 4-5 olmuştur. Bu modül, öğrencilere bir sosyal medya hesabının orijinalliğini sorgulayabilme, haber doğrulama adımlarını uygulayabilme, "iddia", "doğrulama" ve "çıkarım" gibi kavramlara ait örnekleri ayırt edebilme bilgi ve becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

Eğitim sonrasında öğrencilerin başarımlarında gözlenmesi beklenen ilerlemenin verilen eğitimle ilişkilendirilebilmesi için, eğitim öncesinde, HOY-1 ve HOY-2 deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Modül 4-5 ile ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin benzer olması beklenmektedir. Buna yönelik yapılan karşılaştırmalar, her iki yılda da gruplar arasında Modül 4-5 ile ilgili bilgi ve beceri düzeyleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Buna karşın, aynı karşılaştırma yıllar arası gruplarla yapıldığında, iki ayrı yılın hem deney hem de kontrol grupları arasında Modül 4-5'e yönelik istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum, eğitim öncesinde iki yılın gruplarının haber doğrulama konulu Modül 4-5'e yönelik bilgi ve beceri düzeylerinin farklı olduğunu göstermiştir. Bu farklılığın oluşmasında yine, HOY-1'deki öğrencilerin Bölümde verilen "Bilgi Okuryazarlığı" dersini haber okuryazarlığı eğitiminden önce alıp tamamlamış, HOY-2'dekilerin ise ön testin uygulandığı aşamada bu dersi henüz yeni almaya başlamış olmalarının etkisinin olduğu tahmin edilmektedir.

Haber doğrulama konusuyla ilgili eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisini anlayabilmek ve öğrenci başarımlarında anlamlı bir ilerleme olup olmadığını görebilmek için ilk olarak öğrencilerin ön ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre, deney grubunun eğitim sonrasında Modül 4-5'e dair istatistiksel açıdan anlamlı bir ilerleme kaydettiği belirlenmiştir. HOY-1 kontrol grubunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bununla birlikte, eğitim sonrasında iki grup arasında Modül 4-5'e yönelik bilgi ve beceri düzeyleri bakımından bir farklılık oluşup oluşmadığı da değerlendirilmiştir. Buna göre, iki grubun son test puanları arasında deney grubu lehine

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum, haber doğrulama konulu modülün HOY-1’de eğitim alan öğrenciler için yararlı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Nitekim, eğitimin değerlendirilmesi ile ilgili olarak öğrencilerin verdiği geri bildirimlerdeki, içeriğe yönelik olumlu görüşlere bakıldığında (bkz. 4.2.4, s. 146-147), öğrenci görüşlerinin de bulgulara elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, HOY-1’deki öğrencilerin, en çok Modül 4-5’ten verim aldıkları yönünde geri bildirimde bulundukları görülmüştür (bkz. 4.2.4, s. 146-147). Buna karşın, yine öğrencilerin eğitimde yer alan uygulamalara yönelik yaptıkları değerlendirmelerde, eğitimde yer verilen uygulamaları, özellikle de haber doğrulama ile ilgili uygulama sayısını yeterli bulmadıkları görülmüştür (bkz. Bölüm 4.2.4, s. 150). Buradan hareketle, Modül 4-5 için birtakım değişiklikler yapılmıştır. HOY-1 kapsamında sadece “Modül 4: Haber Doğrulama” olarak yer alan haber doğrulama konusuna yönelik modül sayısı ikiye çıkarılmış ve bu konu iki hafta (haftada üçer saat olarak) işlenecek şekilde planlanmıştır. Buna göre, HOY-2’ye verilecek olan eğitimde haber doğrulama modülü, “Modül 4-5: Haber Doğrulama I-II” olarak belirlenmiştir. Böylelikle, ilk hafta doğrulama ile ilgili teorik bilgilerin örnekler üzerinden aktarılması, haber doğrulama unsurları ile doğrulama araçlarının tanıtılması, ikinci haftada ise öğrencilere örnek uygulama soruları verilerek haber doğrulama adımlarını uygulamaları ve bu esnada doğrulama araçlarını da kullanmalarının sağlanması planlanmıştır.

Modül 4-5’e yönelik yapılan güncellemenin ardından, bunun HOY-2 deney grubu öğrencilerinin puanlarında bir değişikliğe neden olup olmadığı da incelenmiştir. Yapılan karşılaştırmalar neticesinde, hem HOY-2 deney hem de HOY-2 kontrol grubunun son test puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilerleme olduğu görülmüştür. Ancak, her iki grubun puanlarına yönelik detaylara bakıldığında (ortanca ve standart sapma değerleri), deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle de Modül 4-5, HOY-2 deney grubu için de en çok yarar sağlanan modüller arasında ele alınmıştır. Ayrıca, iki grubun son test puanları karşılaştırılarak eğitim sonrasında aralarında herhangi bir fark olup oluşmadığı da kontrol edilmiştir. Buna göre, HOY-2 deney ve kontrol grubunun son test puanlarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilediği belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, HOY-2’de her iki grupta da anlamlı bir ilerleme olduğu görülse de puanlara yönelik diğer detaylar ile birlikte değerlendirildiğinde bu ilerlemenin deney grubunda daha belirgin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Buna bağlı olarak, HOY-2 deney grubu öğrencilerinin Modül 4-5’e yönelik güncellenmiş eğitimden yarar sağlayabildiği ve eğitimin öğrencilere olumlu bir katkı sağladığı da söylenebilir.

Modül 4-5'e yönelik güncellenmiş eğitimin ilk yıldan daha farklı bir etkisinin olup olmadığını görebilmek için iki yılın deney gruplarının son test puanları karşılaştırılmış ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bir başka deyişle, güncellenen eğitimin öğrenciler üzerinde ilk yıldan daha farklı bir etki yaratmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte, HOY-2'deki öğrencilerin eğitimin değerlendirilmesi ile ilgili yaptıkları geri bildirimlere bakıldığında (bkz. Bölüm 4.2.4, s. 146-147), bu gruptaki öğrencilerin de HOY-1 deney grubunda olduğu gibi en çok verimli buldukları modülün, Modül 4-5 olduğu anlaşılmıştır. Buna karşın, bu grupta eğitim içeriğinde yapılan güncelleme neticesinde uygulama sayısı artırılmış olmasına rağmen, HOY-2 deney grubu öğrencilerinin de uygulama sayılarını yetersiz buldukları belirlenmiştir (bkz. Bölüm 4.2.4, s. 150). Bu durum, eğitime son şekli verilirken uygulama sayılarının tekrar gözden geçirilmesine ve artırılmasına ihtiyaç olduğu, bununla birlikte, HOY derslerinin öğretme yöntemleri üzerinde de ayrı bir araştırma yapılmasının iyi olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Her iki yılda da öğrencilerin en çok yarar sağladığı belirlenen Modül 4-5 içeriğinde yer alan en önemli öğrenme çıktılarından biri haber doğrulama adımlarını uygulayabilmedir. Bunu değerlendirmeye yönelik olarak sorulan sorular için sergilenen başarımlar da incelenmiştir.

Öğrencilerin, haber doğrulama adımlarını uygulayabilmeye yönelik bilgi ve becerilerinde oluşacak herhangi bir değişimin eğitim ile ilişkilendirilebilmesi için gruplarda yer alan öğrencilerin eğitim öncesi bilgi ve beceri düzeylerinin benzer olması beklenmektedir. Yapılan karşılaştırmalar, HOY-1'deki grupların eğitim öncesi haber doğrulama adımlarını uygulayabilme durumlarına yönelik bilgi ve becerilerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. HOY-2'deki gruplar arasında ise böyle bir farklılığa rastlanmamıştır. Benzer şekilde, iki yılın deney ve kontrol gruplarının ön testleri karşılaştırıldığında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu noktada, ilk yılki grupların (HOY-1 deney ve kontrol) Bölümde aldıkları “Bilgi Okuryazarlığı” dersinde bilgi doğrulama, arama yapma gibi konularda birtakım bilgi ve beceriler edinmiş olabilecekleri tahmin edilmektedir. Ön test aşamasında HOY-2'deki gruplar henüz “Bilgi Okuryazarlığı” dersini yeni alıyor oldukları için bu konulara yönelik bilgi ve beceri düzeylerinin HOY-1'dekilere kıyasla daha sınırlı olması muhtemeldir. Böylece, ikinci yılda eğitim alan grubun almayanlara kıyasla daha yüksek bir başarımlar ortaya koymuş olması eğitimle ilişkilendirilebilir.

Haber doğrulama adımlarını uygulayabilmeye yönelik Modül 4-5 içeriğinde verilen eğitimin öğrencilerde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığı da incelenmiştir. İlk olarak, grupların eğitim öncesi ve sonrası aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Buna göre, HOY-1’de yer alan deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık gözlenmezken, HOY-2’de her iki grubun da ön ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, her iki yılda da eğitim sonrasında gruplar arasında herhangi bir farklılık ortaya çıkıp çıkmadığı da kontrol edilmiştir. Buna göre, HOY-1 grupları arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, HOY-2’deki grupların son test puanlarının deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilediği belirlenmiştir.

Gözden geçirilen eğitimin ilk yıla nazaran farklı bir etki yaratma durumu incelendiğinde, her iki yılın deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Bu sonuçlar bir arada ele alındığında, HOY-1’de yer alan deney grubu öğrencilerinin haber doğrulama adımlarını uygulayabilme durumlarına yönelik bilgi ve becerilerinde önemli bir değişim gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır. HOY-1’de eğitim alan öğrencilerin ön test başarımları her ne kadar HOY-2’nin aynı grup öğrencilerine kıyasla daha yüksek olsa da HOY-1’in son testinde, ön teste kıyasla önemli bir gelişme kaydedilmediği görülmüştür. HOY-2 öğrencilerinin ise ön test başarımları HOY-1’dekilere kıyasla daha düşüktür. Ancak, HOY-2 deney grubu öğrencilerinin son testte sergiledikleri istatistiksel açıdan anlamlı ilerleme HOY-1 deney grubunun sergilediği ilerlemeden daha fazladır. Bu durum, haber doğrulama konusuna yönelik yapılan iyileştirmelerin güncellenmiş eğitimi alan HOY-2 deney grubunda olumlu anlamda bir etki yarattığı şeklinde yorumlanmıştır. İlerleme, HOY-2 kontrol grubunda da görülmüş olsa da gruplar arası farka ilişkin yapılan test sonucu göz önünde bulundurulduğunda, ilerlemenin deney grubunda daha belirgin olduğu söylenebilir.

Bunların yanı sıra, öğrencilerin haber doğrulama sorularını yanıtlarken zorlandıkları kısımlar olup olmadığı da bu amaca yönelik olarak toplanan nitel veriler aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır (bkz. 4.2.2.1.2, s. 124). Öğrencilerden alınan geri bildirimler değerlendirildiğinde, her iki yılda da eğitim alan gruplardaki öğrencilerin eğitim öncesinde (ön test) yer alan doğrulama sorularında en çok zorlandıkları hususların “doğrulama unsurları (kaynak, köken vb.)” ile “arama becerileri” olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak, her iki yılda da öğrencilerin eğitim öncesinde, doğrulama sürecinde hangi unsurları göz önünde bulundurarak iz sürmeleri gerektiğini bilmedikleri

anlaşılmıştır. Ayrıca, bazı öğrencilerin verdikleri geri bildirimlerden (bkz. 4.2.2.1.2, s. 125), kaynak tarama ya da belirli bir kaynak içerisinde arama yapma gibi birtakım arama becerilerinde de eksiklikler olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, HOY-1 özelinde değerlendirildiğinde, bu öğrencilerin “Bilgi Okuryazarlığı” dersi almış olmalarına rağmen arama becerilerine yönelik birtakım eksikliklerinin halen var olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin eğitim sonrasında en çok zorlandıkları hususların yine “doğrulama unsurları (kaynak, köken vb.)” ile “arama becerileri” kategorilerine yönelik olduğu görülmüştür (bkz. 4.2.2.1.2, s. 127). Gözden geçirilmiş eğitimi almış olmalarına rağmen özellikle HOY-2’deki öğrencilerin “doğrulama unsurları (kaynak, köken vb.)” ile ilgili daha çok zorluk yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu konuda eğitim sonrasında da kendilerini yetersiz hissettikleri ve eğitimin bu açıdan tekrar gözden geçirilmeye ihtiyacı olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan hem ön test hem de son test aşamasında en çok zorlanılan hususlar arasında “arama becerileri”nin oluşu, öğrencilerin bu konudaki eksikliklerinin de devam ettiğini göstermiştir. Nitekim, “Bilgi Okuryazarlığı” konusu altında yer alan bu beceride eksiklikler söz konusu olmasının, öğrencilerin haber doğrulama adımlarını tam anlamıyla uygulayabilmelerinin önünde bir engel oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu noktada “Bilgi Okuryazarlığı”na yönelik bilgi ve becerilerinin haber okuryazarlığı bilgi ve becerilerini destekleyici nitelikte önemli bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür.

Öte yandan, haber doğrulama sorularının yanıtlanmasına yönelik olarak daha sağlıklı değerlendirme yapabilmek amacıyla öğrencilerin arama yaptıkları süreç kayıt altına alınmış ve sorular bu ekran görüntülerine bağlı kalınarak değerlendirilmiştir. Ancak, değerlendirme esnasında bazı öğrencilerin ekran kayıtlarının içeriğinde herhangi bir arama etkinliği olmadığı fark edilmiştir. Bu öğrencilerin arama etkinliklerini neden kaydetmedikleri konusunda ipucu elde edebilmek amacıyla, haber doğrulama sorularında zorlandıkları kısımlara yönelik verdikleri geri bildirimlere başvurulmuştur. HOY-1 ve HOY-2’de eğitim alan grupta yer alan öğrencilerin bu konudaki geri bildirimleri birlikte değerlendirildiğinde, eğitim öncesinde doğrulama adımlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olunmadığı ve haber doğrulama unsurlarına yönelik zorluk yaşandığı, yapılan aramalardan emin olunamadığı, eğitimden edinilen bilgilerin uygulamaya aktarılmasında zorluk yaşandığı yönünde görüş bildiren öğrenciler olduğu görülmüştür (bkz. 4.2.2.1.2, s. 128-129). Buradan yola çıkarak, öğrencilerin haber doğrulama adımlarının uygulanması ile ilgili bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Öte yandan, yaptığı aramalardan emin olamayan, yaptıklarının yetersiz

olduğunu düşünen öğrencilerin de olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında yardım almalarını ya da kendilerini ifade etmelerini destekleyecek bazı çözümler üretilmesine ve bunların eğitim sürecine dâhil edilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır.

Tüm bunların yanı sıra, Modül 4-5 ve haber doğrulama adımları ile ilgili olarak, öğrencilerin eğitimin değerlendirilmesi kısmında belirttikleri görüşleri (bkz. 4.2.4, s. 150), özellikle doğrulama araçlarının kullanımı ve doğrulama uygulamaları ile ilgili olarak eğitimin tekrar gözden geçirilmesine ve doğrulama ile ilgili örneklerde farklı formatlara (görsel, video gibi) yer verilmesine de ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Daha önce de ifade edildiği gibi (bkz. s. 156), eğitim içeriğinde yer alan modüllere göre başarımlar durumları iki temel hedefe bağlı olarak irdelenmiştir. İlk hedef olan HOY eğitiminin en çok yarar sağlanan modüllerinin belirlenmesinin ardından, ikinci hedef, eğitimden yeterince yararlanılamayan, eksiklik bulunan konular varsa bunların belirlenerek ele alınmasıdır. Nitekim, HOY eğitimine ilişkin olarak yalnızca iki farklı konudaki modülde anlamlı bir ilerleme kaydedilmiş olması, eğitimin bazı açılardan öğrencilere ulaşmamış olduğunu da göstermiştir. Buradan yola çıkarak, eğitime yönelik eksik kalan konuları, hangi öğrenme çıktılarına yönelik geri kaldığını belirlemek amacıyla, eğitim sonrası uygulanan testte (son test) deney grupları tarafından yoğun olarak hatalı / eksik yanıtlanmış sorular irdelenmiştir. Buna göre, her iki yıla ait son testler soru bazında değerlendirilmiş ve bu aşamada bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Öncelikle, deney grubu öğrencilerinin, ilgili soruda son testten aldıkları puanların, soruya dair ortanca değer altında yoğunluk gösteriyor olması ve ilgili soruda deney grubunun son test puanında ön teste kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı bir artış olmaması beklenmektedir. Belirtilen ölçütlerin her ikisini de sağladığı tespit edilen soruların temsil ettiği öğrenme çıktılarına dair konular, eğitimden daha az yararlanan konular olarak değerlendirilmiştir. Buna göre, *“HOY Eğitiminden daha az yararlanan konular hangileridir?”* araştırma sorusunun yanıtı olarak, HOY-1’de *“haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilme”* (Modül 2), *“iddia ve doğrulama ile kanıt ve çıkarım arasındaki farkı ayırt edebilme”* (Modül 4-5) ve *“‘misinformation’ ve dezenformasyonu ayırt edebilme”* (Modül 6) ile ilgili sorularda öğrencilerin daha yoğun hata yaptıkları belirlenmiştir. HOY-2’deki öğrencilerin ise HOY-1’dekilere benzer şekilde, *“‘misinformation’ ve dezenformasyonu ayırt edebilme”* (Modül 6) ve ayrıca, *“kitle iletişim araçlarının ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki*

rolünü değerlendirebilme” (Modül 7) ile ilgili sorularda daha yoğun hata yaptıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin bu soruların işaret ettiği öğrenme çıktılarına yönelik olarak hangi açılardan sorun yaşadıklarını görebilmek için sorulara daha yakından bakılmıştır.

HOY-1’de eğitim alan öğrencilerin eğitimden daha az yararlandıkları konulardan ilki Modül 2 kapsamında yer alan “haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilme” öğrenme çıktısına dayanmaktadır. Bu öğrenme çıktısı ile ilgili konunun öğrencilere yeterince ulaşmama nedenine ilişkin ipucu elde edebilmek amacıyla, öğrencilerin ön ve son testte ilgili soruya verdikleri yanıtlar incelenmiştir (ön test soru 7 - son test soru 7). HOY-1 deney grubunda, eğitim sonrasında haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilmeye yönelik bilgi ve becerilerinde önemli bir değişim gerçekleşmediği belirlenen 8 öğrencinin, özellikle haber doğrulamada ikincil kaynak kullanımına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır (bkz. 4.2.2.2.1, s.134). Buna bağlı olarak, eğitim içeriğinde, ikincil bilgi kaynağının ne olduğu, hangi amaçlarla kullanılabildiği, haber doğrulamada hangi amaçlarla başvurulabileceği ve nasıl kullanılabileceğinin çeşitli örneklerle desteklenerek aktarılmasına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

HOY-1’in ardından, eğitim içeriğinin gözden geçirilmesi esnasında, bilgi kaynaklarına ilişkin verilen kavramsal bilgilere ek olarak, içeriğin örnekler ile zenginleştirilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarına dair bilgilerin aktarımında haber doğrulama platformlarının analizlerinden örneklerle yer verilmiş ve haber doğrularken bilgi kaynaklarının ne şekilde ve hangi amaçla kullanıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

HOY-1 deney grubu öğrencilerinin eğitimden daha az yararlandıkları belirlenen bir diğer konu Modül 4-5 içeriğinde yer alan “iddia, doğrulama ve çıkarım arasındaki farkı ayırt edebilme” öğrenme çıktısına dayanmaktadır. Modül 4-5 her ne kadar her iki yılda da öğrencilerin en çok yararlandıkları modül olsa da içeriğinde öğrencilerin tam olarak yararlanamadıkları bir konunun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, bu öğrenme çıktısı ile ilgili olarak nerede zorluk yaşadıklarına yönelik ipucu elde edebilmek amacıyla ilgili soruya daha yakından bakılmıştır (ön test soru 13 - son test soru 12). HOY-1 deney grubunda bu sorudan görece daha düşük başarımla sergileyen 8 öğrenci içerisinde ön ve son testte iddia kavramına yönelik örneklerin ayırt edilmesinde zorluk yaşayanlar olduğu belirlenmiştir (bkz. 4.2.2.2.2, s.136-137). Bu durum, ilgili kavramın tam olarak

anlaşılmamış olabileceğini düşündürmüştür. Haber okuryazarlığı ile ilgili diğer eğitim programlarında da dikkat çekildiği gibi (“Center for News Literacy”, 2016a; Schneider, 2007) bu çalışma kapsamında verilen haber okuryazarlığı eğitiminin en önemli kazanımlarından birinin iddia, doğrulama ve çıkarım kavramlarını ve örneklerini ayırt edebilme” bilgi ve becerisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, halen bu kavramları ayırt edemeyen öğrencilerin bulunması, eğitimin ilgili kavramların anlaşılmasına ve ayırt edilebilmesine yönelik gözden geçirilmeye ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle, eğitim gözden geçirilirken, ilgili kavramlara yönelik farklı örnekler aktararak konunun desteklenmesine dikkat edilmiştir.

Eğitim içerisinde her iki yılda da öğrencilerin yarar sağlayamadığı belirlenen konu “Bilgi seçme ve filtreleme” başlıklı Modül 6 kapsamında yer alan ve “‘misinformation’ ve dezenformasyonu ayırt edebilme” öğrenme çıktısına dayanmaktadır. Öğrencilerin bu öğrenme çıktısına yönelik zorlandıkları hususlara yönelik ipucu elde edebilmek amacıyla ilgili soruya yakından bakılmıştır (ön test soru 10 – son test soru 9). HOY-1’de bu konudan yeterince yararlanamadığı belirlenen 8 öğrenciden 5’i (%63) ön testte ilgili soruyu doğru şekilde yanıtlayabilirken, son testte 8 öğrencinin hiçbirinin soruyu doğru şekilde yanıtlayamadığı belirlenmiştir (bkz. 4.2.2.2.3, s.138-140). Buradan yola çıkarak, bu konuyla ilgili eğitim içeriğinde güncelleme yapılması ihtiyacı olduğu görülmüştür. Güncellenen içerikte bilgi bozuklukları örnekler ile aktarılmaya çalışılmıştır. Ancak buna rağmen, HOY-2’deki deney grubu öğrencilerinin de (7 öğrenci) bu öğrenme çıktısına yönelik ders içeriğinden yeterince yararlanamadığı belirlenmiştir. Bu grupta da ön testte öğrencilerin %71’i (5 öğrenci) soruyu doğru şekilde yanıtlarken, eğitim sonrası teste (son test) gelindiğinde 7 öğrencinin hiçbirinin soruyu doğru şekilde yanıtlayamadığı dikkat çekmiştir. Bu kavramları ayırt etmekte zorlanmalarında, soruda tanıma dayalı bilgi verilmiş olması ve öğrencilerin, bu tanımdan çıkarım yapmakta zorlanmış olabileceği tahmin edilmektedir. Bu noktadan hareketle, kavramsal ağırlıklı içeriklerin öğrencilere nasıl daha iyi ulaştırılabileceği üzerine düşünülmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

HOY-2 deney grubu öğrencilerinin daha az yararlandığı belirlenen bir diğer konu Modül 7 kapsamında yer alan “kitle iletişim araçlarının ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki rolünü değerlendirebilme” olarak ifade edilen öğrenme çıktısına dayanmaktadır. Öğrencilerin bu öğrenme çıktısı ile ilgili konuda nereden zorluk yaşadığının belirlenebilmesi için ilgili soruya daha yakından bakılmıştır (ön test soru 16 – son test soru 15). HOY-2’de eğitim alan öğrencilerin hem ön testte hem de son testte

kitle iletişim araçlarının hitap ettiği hedef kitleye ait beklentilerin ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki etkisine yönelik önermeye doğru yanıt vermekte zorlandıkları belirlenmiştir (bkz. 4.2.2.2.4, s.142-143). İlgili derste, örnekler üzerinden tartışılarak aktarılmış olmasına rağmen bu konuyla ilgili bilgilerin, öğrencilere ulaşamadığı anlaşılmıştır. Bunu test eden sorularda konunun kuramsal yönünü öne çıkaran bilgi içerikli önermelerin yer almasının, öğrencilerin soruları yanıtlarken doğru çıkarımlarda bulunmasını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak, ders kapsamında sunulan kavramsal bilgilerin daha iyi nasıl aktarılabilceğinin irdelenmesi ve bu konudaki en uygun öğretme yöntem ya da yöntemlerinin araştırmasının gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin başarımlarına yönelik değerlendirmelerin yanı sıra, eğitimin sunulma biçimi ile ilgili öğrencilerden alınan geri bildirimler de incelenmiştir. Eğitimin gerek haftalık ders saati gerekse toplam hafta sayısı yönünden yapılan değerlendirmelere göre, her iki yılda da öğrencilerin eğitimin süresini yeterli buldukları belirlenmiştir.

Eğitime yönelik değerlendirilen unsurlardan bir diğeri de eğitimin veriliş biçimi (anlatım, soru-cevap, tartışma) olmuştur. Buna göre, her iki yılda da öğrencilerin önemli bir kısmının eğitimin veriliş biçiminden memnun kaldıkları anlaşılmıştır. HOY-1’de özellikle derslerin sınıf içi tartışma ortamı yaratılarak işlenmesinin verimli bulunduğu görülmüştür. Nitekim, odağında eleştirel düşünme becerisinin olduğu düşünüldüğünde, haber okuryazarlığı eğitiminin verilişinde tartışma ve iletişim becerilerinin ön planda olduğu bir ortam sağlanmasının önemli olduğu literatürdeki diğer çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Hobbs, 2010; 2011a).

Bulgulardan elde edilen bu sonuçlar özetle şunları göstermektedir:

- HOY-2’de güncellenerek verilmiş olan eğitim içeriğini nihai bir HOY eğitim içeriği olarak değerlendirmemek, bulgular ışığında söz konusu eğitimi de yeniden gözden geçirmek gereklidir.
- Bulgular, özellikle yeni neslin öğrenme yöntemlerinin ayrıntılı şekilde değerlendirilerek, en uygun öğretme yönteminin belirlenmesini sağlayacak yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.
- Bulgular, HOY eğitiminin başarısında bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olunmasının olumlu bir etkisi olacağına yönelik ipuçları sunmaktadır. Bu nedenle, HOY eğitiminin bilgi okuryazarlığı becerileri kazanmış olan öğrencilere yönelik olarak tasarlanması düşünülebilir. Bununla birlikte, HOY ile

kazandırılması hedeflenen beceri setlerinin gözden geçirilmesi, HOY'a özgü olanların netleştirilmesi ve HOY eğitim içeriğinin buna uygun olarak şekillendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular ile *“literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmalar ve tespit edilen eğitim içeriklerinden yola çıkılarak tasarlanacak bir haber okuryazarlığı eğitim programı, eğitim alan bilgi kullanıcılarının sahte haberler ve bunların etkilerine yönelik farkındalığı ile haber doğrulama bilgi ve becerilerini artıracaktır”* şeklinde ifade edilen hipotezimiz kısmen doğrulanmıştır. Çalışmanın bulguları, bu becerilerin kazandırılmasında en az içerik kadar uygun öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinin önemini de ortaya çıkarmış ve öğrencilerin geçmişten gelen bilgileri ve konuya duydukları ilginin de bu bilgi ve becerileri kazanma düzeylerinde farklılıklara neden olabildiğini göstermiştir.

Tüm bunlar ışığında, bu çalışma ile ortaya konabilecek öneriler ayrı bir başlık altında detaylandırılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Bu başlık altında öncelikle öğrenme çıktılarına yönelik önerilere yer verilmiş, ardından, eğitimin öğretme yöntemi ile ilgili öneriler sıralanmıştır. Son olarak da gelecekte bu çalışmanın devamı niteliğinde gerçekleştirilebilecek bazı önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak modül içeriklerinin iyileştirilmesi için ortaya konabilecek öneriler Şekil 15'te özetlenmiştir. Buna göre:

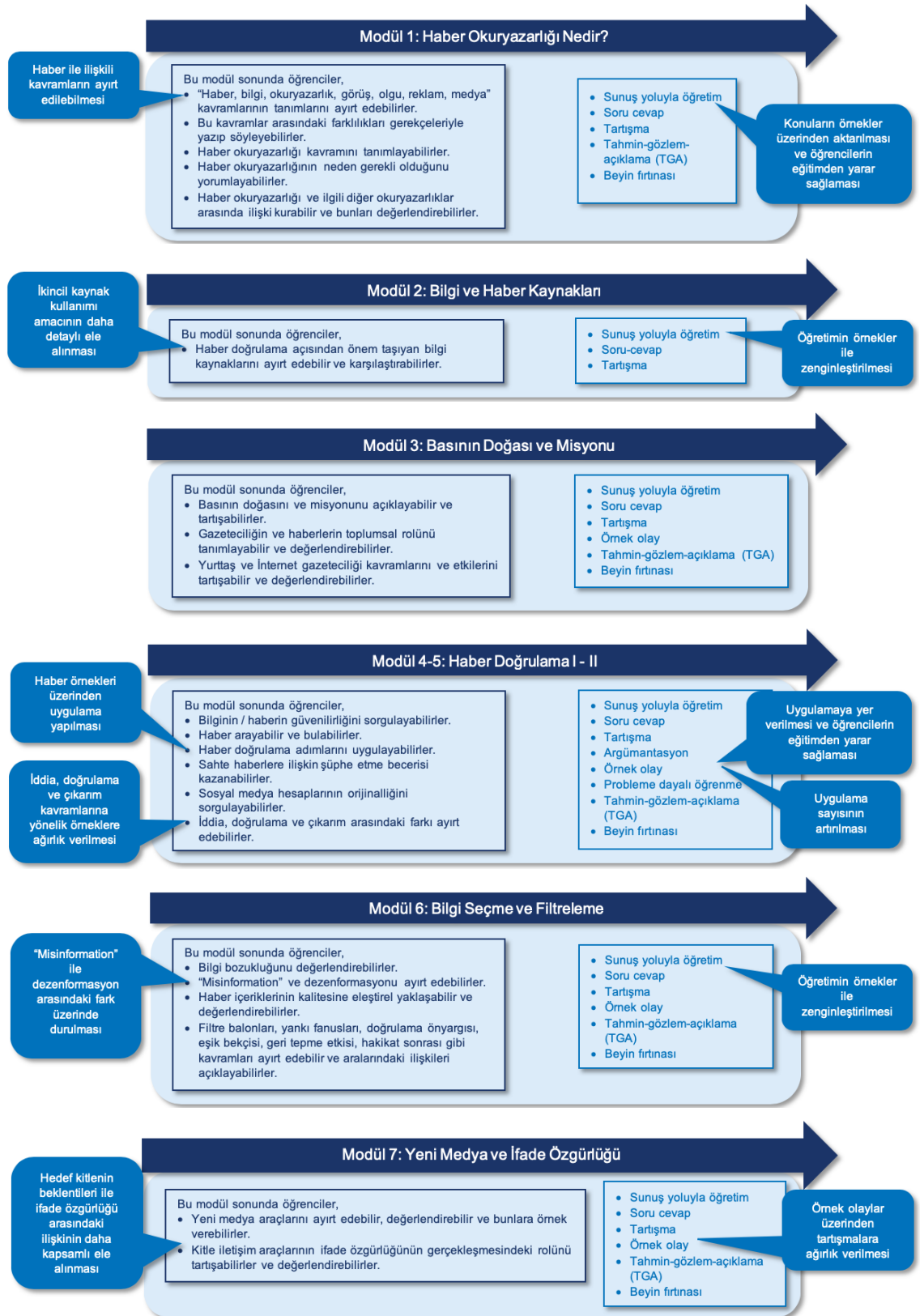
- Modül 1 içeriğindeki “habercilik ve haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilme” öğrenme çıktısı ile ilgili eğitim içeriğinde ikincil bilgi kaynakları ile ilgili örneklerin zenginleştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır.
- Modül 4-5 kapsamındaki “İddia, doğrulama ve çıkarım arasındaki farkı ayırt edebilme” öğrenme çıktısı ile ilgili, anılan kavramlarının farklılıkları üzerinde daha fazla durulması ve bu farklılıkların daha belirgin şekilde vurgulanmasında, ayrıca, içeriğin bu kavramlara ait örnekler bakımından zenginleştirilmesinde yarar vardır.
- Modül 6'nın içeriğinde yer alan “‘misinformation’ ve dezenformasyonu ayırt edebilme” öğrenme çıktısına yönelik olarak ilgili kavramların öğretilmesinde örneklerle daha fazla ağırlık verilmesinin daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Modül 7 kapsamında bulunan “kitle iletişim araçlarının ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki rolünü değerlendirebilme” öğrenme çıktısı ile ilgili sonuçlardan anlaşıldığı kadarıyla, bu tip kavramsal detayların öne çıktığı konularda öğrencilerin çıkarım yapmakta zorluk yaşamalarının önüne geçmek için konunun aktarımında kavramsal bilgilerin örnekler ile desteklenerek verilmesinin daha yararlı olabileceği, bu sayede, öğrencilerin kafa karışıklığı yaşamalarının önlenebileceği düşünülmektedir.

HOY kapsamındaki modüllerin bu maddeler ışığında gözden geçirilmesi ve içeriğin buna uygun şekilde yeniden düzenlenmesi ile daha verimli bir ders içeriği ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, eğitimin öğretme yöntemi ile ilgili olarak da aşağıdaki şekilde bazı öneriler sıralanması mümkündür:

- Yalnızca Modül 4-5 değil, her modül içeriği ile ilgili uygulamaya yer verilmesi konuların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasına ve HOY bilgi ve becerilerinin kazanılmasında daha etkili olabilir.
- Öğrencilerden de gelen öneriler doğrultusunda, eğitim içi uygulamaların ders dışı verilecek ödevlerle de desteklenmesi, konuların pekiştirilmesi açısından daha yararlı olabilir.
- Eğitim içeriğinde, kavramlar arasındaki farkların örnek olaylar, senaryolar vb. üzerinden aktarılmasının öğrenciler açısından daha verimli olabileceği düşünülmektedir.
- Bu tip bir eğitim programının öğretme yöntemleri, eğitimle ilgili farklı çalışma alanları (örneğin eğitim psikolojisi) ile ortak olarak geliştirilmesi, öğrencilerin öğrendiklerini içselleştirme ve günlük hayatlarında kullanabilme becerileri sergilemeleri açısından daha faydalı olabilir.
- Arama stratejisi oluşturma, kaynak tarama gibi arama becerilerine yönelik konuları da içeren bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olunması HOY eğitiminden daha fazla verim alınmasına katkı sağlayabilir.



Şekil 15. HOY eğitim programı tasarımı ile ilgili öneriler

Bu çalışmanın bulgularının gelecekte çok farklı araştırmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar baz alınarak bu tip bir eğitimin verilme şeklinin özel olarak tasarlanmasının önemli olduğunu söylemek mümkündür. HOY konusunda alınan eğitimin öğrenen üzerindeki etkisinin olumlu, yüksek ve sürekli olabilmesi, içgüdüleri, bilişsel yanlılıkları bir kenara bırakabilmeyi, yaşam boyu edinilmiş bazı ezberleri bozabilmeyi, bir başka deyişle eleştirel düşünmeyi diğer her şeyin önüne koyabilmeyi gerektirmektedir.

İnsan zihninin çalışma prensipleri söz konusu olduğunda bu çok da kolay görünmemektedir. Çünkü insanoğlu, genelde bilindik durumları bilinmediklere tercih etmekte, konfor alanlarından çıkmakta zorlanmakta, kendisini güvende hissetmek için sıklıkla savunma mekanizmaları ve bilişsel yanlılıkları, doğasının da bir sonucu olarak devreye sokmaktadır. Bu nedenle, doğrulama platformlarının da zaman zaman vurguladığı (Foça, 2019; Toprak, 2020), zihinlerdeki “şüphe kasının” sürekli çalışıyor olması mümkün olsa bile bu, insan için baş etmesi çok kolay bir şey olmayabilir. HOY eğitimi, bunu da doğru şekilde yapmayı öğretebilecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu tip bir eğitim, başta konuyla ilgili farkındalık yaratsa bile doğru düşünme egzersizlerine sürekli olarak devam etmek, bunu yaşamın bir parçası haline getirmek özel bir çaba gerektirmektedir. Nitekim literatürde de eğitimin kalıcı etkilerinin zamanla azalabildiğine yönelik çalışmalar (Weber, 2012, s. 1-9) da bulunmaktadır. Bu noktada, sadece öğrenenlerin değil, haber ortamlarının da günümüz teknolojilerinin yörüngesinde çok hızlı şekilde değişebildiği unutulmamalıdır. Tüm bunlar ışığında, bu tip bir ders içeriğine yönelik öğretme yönteminin, disiplinler arası ve deneysel çalışmalarla ortaya çıkarılmasının, belirli aralıklarla geliştirilerek ihtiyaçları zaman içerisinde değişen farklı yaş gruplarındaki öğrencilere, onların söz konusu ihtiyaçlarına uygun içeriklerle eğitim hayatları boyunca tekrarlı şekilde sunulmasının daha yararlı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, HOY’a yönelik bir program tasarımının daha çok katılımcıya ve farklı gruplara uygulanması, programın etkisinin değerlendirilmesinde daha sağlıklı ve daha zengin sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

HOY’un temellerinden biri olan eleştirel düşünme becerisi, öğretilmesi zor bir üst düzey düşünme becerisidir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi uzun zaman aldığı için haber okuryazarlığına yönelik bir eğitim programı tasarlanırken, bu beceriyi kazandırmaya yönelik eğitimin sadece tek bir eğitim-öğretim dönemi ile sınırlanması yeterli olmayabilir. Dolayısıyla, bu becerinin kazandırılmasına yönelik

alışmalar, mutlaka eğitim sistemine entegre edilmiş ve zamana yayılmış şekilde gerçekleştirilmelidir.

Literatürdeki çalışmalardan da anlaşılacağı gibi, bireylere HOY konusunda farkındalık kazandırılması, mevcut bilgi ekolojisi düşünüldüğünde ayrı bir önem taşımaktadır. Toplumdaki farklı gruplara ya da bireylere bu farkındalığı kazandıracak eğitimleri verecek eğiticilerin seçilmesi söz konusu olduğunda, aldıkları alan eğitimi sayesinde edindikleri birtakım arka plan bilgi ve becerilere bağlı olarak, bilgi yönetimi mezunlarının sahip oldukları potansiyele dikkat edilmelidir. Bilgi yönetimi eğitiminin doğası, bu alanda eğitim gören öğrencilere arama stratejisi oluşturma, bilgi doğrulama, bilgi ve kaynak seçimi ve değerlendirmesi gibi bir takım beceriler kazandırmaktadır. Çalışmanın bulguları, bu temele sahip olan BBY öğrencilerinin, HOY becerilerini daha kolay edinmelerinin mümkün olabileceğini göstermektedir. Bu durumda, hem haber kullanıcılarına HOY konusunda farkındalık kazandıracak eğitimler verilmesine yönelik eğitimcilerin hem de çeşitli doğrulama platformlarında çalışabilecek adayların seçilmesinde bilgi yönetimi eğitimi almış olan bireylerin ön plana çıkabileceği değerlendirilmektedir. Bu çerçevede düşünüldüğünde, öğrencilerin bu konudaki temellerini daha da sağlamlaştırabilmek için, bilgi yönetimi alanına ait eğitim programlarında yer alan farklı derslere, eleştirel okuryazarlık becerileri ile ilgili öğrenme çıktılarının eklenmesi ve bu konudaki eğitimin de zamana yayılması önemli ve gerekli hale gelmektedir.

KAYNAKÇA

- Abay, A. G. (2019, 18 Mart). Putin 'sahte haber' yasasını onayladı. Anadolu Ajansı. Erişim adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/putin-sahte-haber-yasasini-onayladi/1421809>
- A brief history of fake news. (t.y.). CITS. Erişim adresi: <http://www.cits.ucsb.edu/fake-news/brief-history>
- Acanerler, A. (2019, 2 Nisan). Videonun Gaziosmanpaşa'daki bir ortaokulda CHP'lilerin mühürlü oy çuvallarını boşalttıklarını gösterdiği iddiası. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/videonun-gaziosmanpasadaki-bir-ortaokulda-chplilerin-muhurlu-oy-cuvalarini-bosalttiklerini-gosterdigi-iddiasi/>
- Acanerler, A. ve Arabacı, A. O. (2019, 30 Mart). GÜNCELLENDİ: 2019 yerel seçimlerinde internette yayılan 20 yanlış bilgi. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/2019-yerel-secimlerinde-internette-yayilan-yanlis-bilgiler/>
- Addelman, (2018, 29 Ocak). New evidence shows might of Pharaoh Ramses is fake news. PHYS.ORG içinde. Erişim adresi: <https://phys.org/news/2018-01-evidence-pharaoh-ramses-fake-news.html>
- Aird, M., Ecker, U., Swire, B., Berinsky, A. ve Lewandowsky, S. (2018). Does truth matter to voters? The effects of correcting political misinformation in an Australian sample. *Royal Society Open Science*, 5(12), 180593. doi: 10.1098/rsos.180593
- Aisch, G., Huang, J. ve Kang, C. (2016, 10 Aralık). Dissecting the #PizzaGate conspiracy theories. The NewYork Times. Erişim adresi: <https://web.archive.org/web/20161210112745/http://www.nytimes.com/interactive/2016/12/10/business/media/pizzagate.html>
- Akca, E. B., Sayımer, İ., Salı, J. B. ve Başak, B. E. (2014). Okulda siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalarındaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR)*, 2, 17-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejoir/issue/5377/72971>
- Allcott, H. ve Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236. doi:10.1257/jep.31.2.211
- Alpay, Y. (2017). *Yalanın siyaseti: Yalanın meşrulaştırılması, hakikatin önemsizleştirilmesi ve hileli akıl yürütme teknikleri....* İstanbul: Destek Yayınları.
- Arabacı, A. O. (2018a, 24 Haziran). YSK'nın mühürsüz zarf ve oy pusulalarını geçersiz sayacağı iddiası. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/ysknin-muhursuz-zarf-ve-oy-pusulalarini-gecersiz-sayacagi-iddiasi/>
- Arabacı, A. O. (2018b, 16 Mayıs). Fotoğrafın İsrail'i protesto ederken hayatını kaybeden Fadi Abu Salah'ı gösterdiği iddiası. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/fotografin-israili-protesto-ederken-hayatini-kaybeden-fadi-abu-salahi-gosterdigi-iddiasi/>

- Ashley, S. (2020). *News literacy and democracy*. New York: Routledge. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?id=b8m1DwAAQBAJ&pg=PT8&hl=tr&source=gb_s_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Ashley, S., Maksl, A. ve Craft, S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism and Mass Communication Educator*, 68(1), 7-21. doi: 10.1177/1077695812469802
- Ashley, S., Maksl, A. ve Craft, S. (2017). News media literacy and political engagement: What's the connection? *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 79-98. Erişim adresi: <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1259&context=jmle>
- A timeline of yellow journalism. (t.y.). Yellow journalism: Puncturing the myths, defining the legacies. Erişim adresi: <http://fs2.american.edu/wjc/www/yellowjo/timeline.html#96>
- Atmaca, N. E. (2009). *Haber değeri kavramının değişmesi sũrecinde basın kuruluşları mũlkiyetinin etkisi* (Yũksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/45230.pdf>
- Bakırcı, Ç. M. (Ed.). (2018a, 18 Haziran). Hakkımızda. Evrim Ağacı içinde. Erişim adresi: <https://evrimagaci.org/hakkimizda-7204>
- Bakırcı, Ç. M. (2018b, 10 Ağustos). Türkiye'de #factchecking: Evrim Ağacı ve #gerçeklikanalizi araştırmaları. Medium. Erişim adresi: <https://medium.com/@cagrimertbakirci/t%C3%BCrkiyede-factchecking-evrim-a%C4%9Fac%C4%B1-ger%C3%A7eklik-analizi-ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar%C4%B1-na-ba%C5%9FI%C4%B1yor-30fef005fbcb>
- Balçytiené, A. ve Wadbring, I. (2017). News literacy reinventing the ideals of journalism and citizenry in the 21st century. I. Wadbring ve L. Pekkala (Ed.) *Citizens in a mediated World a Nordic-Baltic perspective on media and information literacy* içinde (s. 31-44). Nordicom: Sweden.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. ve Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323-370. doi: 10.1037//1089-2680.5.4.323
- Belluz, J. (2016, 28 Haziran). Why is politics filled with so many pants-on-fire lies these days?. Vox. Erişim adresi: <https://www.vox.com/2016/6/28/12046126/brexit-donald-trump-facts-politics>
- Beyerstein, L. (2014, Eylül/Ekim). Can news literacy grow up? [Updated]. Columbia Journalism Review. Erişim adresi: https://archives.cjr.org/feature/can_news_literacy_grow_up.php
- Binark, M. (2014). Giriş. M. Binark (Derleyen), *Yeni medya çalışmalarında araştırma yöntem ve teknikleri* (s. 15-25) içinde. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Binark, M. ve Løker, K. (Haz.). (2011). Sivil toplum örgũtleri için bilişim rehberi. Ankara: Sivil Toplum Geliştirme Merkezi. Erişim adresi: <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/b/i/bilisimkitapweb.pdf>

- Bozdağ, E. ve van den Hoven, J. (2015). Breaking the filter bubble: Democracy and design. *Ethics and Information Technology*, 17, 249-265. doi: 10.1007/s10676-015-9380-y
- Bozkurt, F. ve Coşkun, D. (2018). 21. yy okuryazarlığı: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5, 493-511. Erişim adresi: 10.17680/erciyesiletisim.381046
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M. ve Saavedra, A. (2019). Students' civic online reasoning: A national portrait. Stanford History Education Group & Gibson Consulting. Erişim adresi: <https://purl.stanford.edu/gf151tb4868>
- Brown-Hulme, L. (2018). *Information disorder and the need for news literacy education in the digital era* (Onur Tezi, Nebraska Üniversitesi, Nebraska). Erişim adresi: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=honorstheses>
- Buluş, B. (2017). *Yetişkin yeni medya okuryazarlığı: Avrupa Birliği ve Türkiye örnekleri* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Caplan, R., Hanson, L. ve Donovan, J. (2018). Dead reckoning navigating content moderation after "fake news". Data & Society Research Institute. Erişim adresi: <https://datasociety.net/output/dead-reckoning/>
- Castells, M. (2016). *İletişim gücü*. E. Kılıç (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Center for News Literacy Stony Brook University School of Journalism. (2016a). Home. Erişim adresi: <http://www.centerfornewsliteracy.org/>
- Center for News Literacy Stony Brook University School of Journalism. (2016b). Our history. Erişim adresi: <https://www.centerfornewsliteracy.org/history/>
- Center for News Literacy Stony Brook University School of Journalism. (2016c). Stony Brook's Center for News Literacy launches groundbreaking MOOC. Erişim adresi: <https://www.centerfornewsliteracy.org/stony-brooks-center-for-news-literacy-launches-groundbreaking-mooc/>
- Cheese, K. [kenyatta]. (2015, 15 Kasım). The spread of misinformation in a social network is a feature, not a bug. [Tweet]. Erişim adresi: <https://twitter.com/kenyatta/status/665753884376350721>
- Christopoulou, A. (2018). *The Information disorder Ecosystem: A study on the role of social media, the initiatives to tackle disinformation and a systematic literature review of false information taxonomies* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://repository.ihu.edu.gr/xmlui/bitstream/handle/11544/29381/a.christopoulou_e_bdm_16-04-2019.pdf?sequence=2
- Ciampaglia, G. L. ve Menczer, F. (2018, 20 Haziran). Misinformation and biases infect social media, both intentionally and accidentally. The Conversation. Erişim adresi: <https://theconversation.com/misinformation-and-biases-infect-social-media-both-intentionally-and-accidentally-97148>

- Civic Online Reasoning. (t.y.). Erişim adresi: <https://cor.stanford.edu/>
- Cockburn, H. (2019, 15 Temmuz). Schools to teach children about fake news and 'confirmation bias', government announces. Independent. Erişim adresi: https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/fake-news-schools-education-online-risks-confirmation-bias-damian-hinds-government-a9004516.html?utm_source=DesignTAXI&utm_medium=DesignTAXI&utm_term=DesignTAXI&utm_content=DesignTAXI&utm_campaign=DesignTAXI
- Common Sense Education. (t.y.). Everything you need to teach digital citizenship. Erişim adresi: <https://www.commonsense.org/education/digital-citizenship>
- Cook, J. ve Lewandowsky, S. (2011). *The debunking handbook*. St. Lucia, Australia: University of Queensland.
- Craft, S., Maksl, A. ve Ashley, S. (2013). Measuring news media literacy: How knowledge and motivations combine to create news-literate teens (Teknik rapor). Missouri-Columbia Üniversitesi kurumsal arşiv sayfasından erişildi: <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/handle/10355/34713>
- Çakır, M. (2020, 24 Mart). Koronatonik. Cumhuriyet. Erişim adresi: <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/koronatonik-1729073>
- Çavuş, G. (2018a). Medyada güven erozyona uğrarken doğrulama platformları neden önemli? S. Çoban (Ed.). *Medya ve Yalanlar* içinde (s. 55-74). İstanbul: Siyah Beyaz.
- Çavuş, G. (2018b, 28 Şubat). Sahte haberler dünyada mültecileri hedef göstermek için nasıl kullanılıyor?. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/sahte-haberler-dunyada-multecileri-hedef-gosterme-icin-nasil-kullaniliyor/>
- Çavuş, G., Arabacı, A. O. ve Foça, M. A. (Derleyenler). (2017, 8 Eylül). Güncellendi: Arakan'daki Müslüman katliamından olduğu iddiasıyla paylaşılan 18 yanlış görüntü. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/arakan-daki-musliman-katliamindan-oldugu-iddiasıyla-paylaşılan-18-yanlis-goruntu/>
- Çömlekçi, M. (2019). Sosyal medyada dezenformasyon ve haber doğrulama platformlarının pratikleri. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(3), 1549-1563. doi: 10.19145/e-gifder.583825
- Çömlekçi, M. ve Başol, O. (2019). Sosyal medya haberlerine güven ve kullanıcı teyit alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (30), 55-77. doi: 10.16878/gsuilet.518697
- Darnton, R. (2017, 13 Şubat). The true history of fake news. The New York Review of Books NYRDaily. Erişim adresi: <https://www.nybooks.com/daily/2017/02/13/the-true-history-of-fake-news/>
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenme ve tam öğrenmenin yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 15, 3-10. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6053/2233>

- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000049187/5000046507>
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dentith, M R. X. (2017). The problem of fake news. *Public Reason*, 8(1-2), 65-79. Erişim adresi: <https://philpapers.org/rec/DENTPO-31>
- Digital Resource Center. (t.y.a). Glossary: The language of news literacy. Erişim adresi: <http://drc.centerfornewsliteracy.org/glossary-language-news-literacy>
- Digital Resource Center. (t.y.b). Why news literacy matters. Erişim adresi: <https://digitalresource.center/why-news-literacy-matters>
- Dikbaş Torun, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin sahte ve kaynağı belirsiz Facebook iletilerini medya okuyazarlığında beş anahtar soru çerçevesinde sorgulama ve paylaşma süreçleri. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6, 1359-1382. doi: 10.17680/erciyesiletisim.530056
- Doğruluk Payı. (2017a). Hakkımızda. Erişim adresi: <https://www.dogrulukpayi.com/~Hakkimizda>
- Doğruluk Payı. (2017b). İlkeler kılavuzu ve değerlendirme kriterleri. Erişim adresi: <https://www.dogrulukpayi.com/~Degerlendirme-Kriterleri>
- Doğruluk Payı Ankara atölyesi – 21 Aralık 2019. (2019). Doğruluk Payı atölyesi 21 Aralık’ta Ankara’da. Erişim adresi: <https://www.dogrulukpayi.com/bulten/dogruluk-payi-ankara-atolyesi-21-aralik-2019>
- Doğruluk Payı İzmir atölyesi – 11 Ocak 2020. (2020). Doğruluk Payı Atölyesi 11 Ocak’ta İzmir’de!. Erişim adresi: <https://www.dogrulukpayi.com/bulten/dogruluk-payi-izmir-atolyesi-11-ocak-2020>
- Erdoğan, E. ve Semerci, P. U. (2018). *Fanusta diyaloglar: Türkiye’de kutuplaşmanın boyutları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erkan, G. ve Ayhan, A. (2018). Siyasal iletişimde dezenformasyon ve sosyal medya: Bir doğrulama platformu olarak Teyit.org. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (29. Özel Sayısı), 202-223. doi: 10.31123/akil.458933
- Eroğlu, Ş. ve Çakmak, T. (2020). Post-truth dönemini anlamak: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerinin yeni medya araçları kapsamında bilgi bozuklukları ve doğrulama algılarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 307-326. doi: 10.30794/pausbed.682120
- Evrin Ağacı. (2020). Gerçeklik analizi araştırmaları. Erişim adresi: <https://evrimagaci.org/kategori/gerceklik-analizi-arastirmalari-2415>
- Facebook gizlice Trump’ı mı destekledi?. (2016, 10 Kasım). NTV. Erişim adresi: http://www.ntv.com.tr/teknoloji/facebook-gizlice-trumpi-mi-destekledi,TQppNRzJ7UGZndo_KSFh_g

- Facebook skandalı '87 milyon kullanıcıyı etkiledi'. (2018, 4 Nisan). BBC News Türkçe. Erişim adresi: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43649116>
- Facebook verilerini usulsüz kullanmakla suçlanan Cambridge Analytica şirketi kapanıyor. (2018, 2 Mayıs). BBC News Türkçe. Erişim adresi: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43979333>
- Fact-checking. (2020a). Cambridge dictionary içinde. Erişim adresi: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fact-checking>
- Fact-checking. (2020b). Dictionary.com içinde. Erişim adresi: <https://www.dictionary.com/browse/fact-check?s=t>
- Farhall, K., Carson, A., Wright, S. Gibbons, A. ve Lukamto, W. (2019). Political elites' use of fake news discourse across communications platforms. *International Journal of Communication*, 13, 4353-4375. Erişim adresi: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/10677/2787>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th edition)*. Kanada: SAGE.
- Field, A. ve Hole, G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır* (A. Özer, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Finlandiya sahte haberle savaşı eğitimle kazanıyor. (2019, 12 Haziran). Journo. Erişim adresi: <https://journo.com.tr/finlandiya-sahte-haberle-savasi-egitimle-kazaniyor>
- First Draft. (2020a). About. Erişim adresi: <https://firstdraftnews.org/about/>
- First Draft. (2020b). Education area. Erişim adresi: <https://firstdraftnews.org/en/education/dashboard/>
- Fleming, J. J. (2012). *What do facts have to do with it? A case study of news literacy at Stony Brook University* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3527444)
- Fleming, J. J. (2014). Media literacy, news literacy, or news appreciation? A case study of the news literacy program at Stony Brook University. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69, 146-165. doi: 10.1177/1077695813517885
- Flores-Koulish, S. A. (2005). *Teacher education for critical consumption of mass media and popular culture*. New York: RoutledgeFalmer.
- Foça, M. A. (2016, 4 Aralık). Doğrulama, demokrasinin yeni bekçisi mi. P24 Blog. Erişim adresi: <http://p24blog.org/yazarlar/1897/dogrulama--demokrasinin-yeni-bekcisi-mi>
- Foça, M. A. (Ed.). (2017a). İnternette nelerden şüphe ediyoruz?. Erişim adresi: https://teyit.org/wp-content/uploads/2017/12/nelerden_suphe_ediyoruz.pdf
- Foça, M. A. (2017b, 19 Nisan). Mühürsüz pusulaların yoğun olduğu şehirleri gösteren harita iddiası. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/muhursuz-pusulalarin-yogun-oldugu-sehirleri-gosteren-harita-iddiasi/>

- Foça, M. A. (2019, 27 Eylül). Toplumsal fay hatlarında gezinen dezenformasyon ve linç. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/toplumsal-fay-hatlarinda-gezinen-dezenformasyon-ve-linc/>
- Freeman, M. (2015). Check it out: News literacy teaches essential critical-thinking skills. *The Journal of Media Literacy*, 62(3-4), 68-74. Erişim adresi: <https://www.journalofmedialiteracy.org/print-archives-2000-2018>
- Friedlander, E. (2019, 12 Mart). Why people post fake news. Vice, The Truth and Lies Issue. Erişim adresi: https://www.vice.com/en_au/article/9kpz3v/why-people-post-fake-news-v26n1
- Full Fact. (2020). Full Fact fights bad information. Erişim adresi: <https://fullfact.org/>
- Furuncı, P. (2019, 31 Mart). 31 Mart 2019 yerel seçimlerinde Suruç'ta 4 çuval mühürlü oy pusulası ele geçirildi mi?. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/31-mart-2019-yerel-secimlerinde-suructa-4-cuval-muhurlu-oy-pusulasi-ele-gecirildi-mi/>
- Galan, L., Osseman, J., Parker, T. ve Taylor, M. (t.y.). How young people consume news and the implications for mainstream media. Flamingo, Reuters Institute, University of Oxford. Erişim adresi: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-08/FlamingoxREUTERS-Report-Full-KG-V28.pdf>
- Gandour, R. (2016). A new information environment: How digital fragmentation is shaping the way we produce and consume news. Knight Center for Journalism in the Americas at the University of Texas at Austin. Erişim adresi: <https://knightcenter.utexas.edu/ebook/new-information-environment>
- Geçer, E. ve Bağcı, H. (2018). Medya okuryazarlığı eğitimi ve iletişim öğrencileri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 407-434. doi: 10.18026/cbayarsos.465744
- Gillin, J. (2016, 5 Aralık). How Pizzagate went from fake news to a real problem for a D.C. business. PolitiFact. Erişim adresi: <https://www.politifact.com/article/2016/dec/05/how-pizzagate-went-fake-news-real-problem-dc-busin/>
- Google arama nasıl çalışır?. (2019). Sonuçları sunma. Erişim adresi: <https://support.google.com/webmasters/answer/70897?hl=tr>
- Grabe, M. E. ve Kamhawi, R. (2006). Hard wired for negative news?: Gender differences in processing broadcast news. *Communication Research*, 33, 346-369. doi: 10.1177/0093650206291479
- Gurbanova, R. (2018). *İnsanların medyaya güven düzeyi: Yalan haber üretimine tepkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Head, A. J., Fister, B. ve MacMillan, M. (2020). Information literacy in the age of algorithms: Student experiences with news and information, and the need for change. Project Information Literacy Research Institute. Erişim adresi: <https://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/algoreport.pdf>

- Head, A. J., Wihbey, J. Metaxas, P. T., MacMillan, M. ve Cohen, D. (2018). How students engage with news: Five takeaways for educators, journalists and librarians. Project Information Literacy Research Institute. Erişim adresi: <https://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/newsreport.pdf>
- Hempel, J. (2017, 13 Mart). Fixing fake news won't fix journalism. *Backchannel*. Erişim adresi: <https://backchannel.com/fixing-fake-news-wont-fix-journalism-753910ec53d0>
- Hilbig, B. E. (2009). Sad, thus true: Negativity bias in judgments of truth. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 983-986. doi: 10.1016/j.jesp.2009.04.012
- Hobbs, R. (2010). News literacy: What works and what doesn't. Paper presentation at the Association for Education in Journalism and Mass Communication (AEJMC) Conference, Denver, Colorado, August 7, 2010. Erişim adresi: https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Hobbs%2C%2520NEWS%2520LITERACY%2520AEJMC%25202010_1.pdf
- Hobbs, R. (2011a, 9 Haziran). News literacy: What not to do. *Nieman Reports*, 65(2), 50-51. Erişim adresi: <https://niemanreports.org/wp-content/uploads/2014/03/summer2011.pdf>
- Hobbs, R. (2011b). The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55, 419-430. doi: 10.1080/08838151.2011.597594
- Hornik, R. (t.y.). Why news literacy matters: A new literacy for civil society in the 21st century. Digital Resource Center. Erişim adresi: <https://digitalresource.center/why-news-literacy-matters>
- IFLA. (2020). How to spot fake news. Erişim adresi: <https://www.ifla.org/publications/node/11174?og=7407>
- International Fact-Checking Network. (2020a). About. Erişim adresi: <https://ifcncodeofprinciples.poynter.org/know-more>
- International Fact-Checking Network. (2020b). The commitments of the code of principles. Erişim adresi: <https://ifcncodeofprinciples.poynter.org/know-more/the-commitments-of-the-code-of-principles>
- International Fact-Checking Network. (2020c). Verified signatories of the IFCN code of principles. Erişim adresi: <https://ifcncodeofprinciples.poynter.org/signatories>
- Ireton, C. ve Posetti, J. (Ed.). (2018). Journalism, 'fake news' & disinformation: Handbook for journalism education and training. Fransa: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/fightfakenews>
- Ito, T. A., Larsen, J. T., Smith, N. K. ve Cacioppo, J. T. (1998). Negative information weighs more heavily on the brain: The negativity bias in evaluative categorizations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 887-900. Erişim adresi: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9825526/>

- İrvan, S. (2018, 11 Temmuz). Yalan haber, yalanlanmış haber, yanlış haber. [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://suleymanirvan.blogspot.com/2018/07/yalan-haber-yalanlanmış-haber-yanlış.html>
- Jack, C. (2017). Lexicon of lies: Terms for problematic information. Data & Society Research Institute. Erişim adresi: <https://datasociety.net/output/lexicon-of-lies/>
- Kahneman, D. (2011). *Hızlı ve yavaş düşünme* (O. Ç. Deniztekin ve F. N. Deniztekin, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Kalogeropoulos, A. (2019). How younger generations consume news differently. N. Newman, R. Fletcher, A. Kalogeropoulos ve R. K. Nielsen (Ed.), *Reuters Institute Digital News Report 2019* içinde (s. 54-55). Reuters Institute for the Study of Journalism. Erişim adresi: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_0.pdf
- Kalogeropoulos, A. ve Fletcher, R. (2019). What do people think about the news media?. N. Newman, R. Fletcher, A. Kalogeropoulos ve R. K. Nielsen (Ed.), *Reuters Institute Digital News Report 2019* içinde (s. 48-53). Reuters Institute for the Study of Journalism. Erişim adresi: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_0.pdf
- Kang, H., Bae, K., Zhang, S. ve Sundar, S. S. (2011). Source cues in online news: Is the proximate source more powerful than distal sources? *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 88, 719-736. doi: 10.1177/107769901108800403
- Kanter, J. (2018, 20 Mart). Cambridge Analytica bosses were secretly filmed boasting about how they helped Trump win the US election. Business Insider. Erişim adresi: <https://www.businessinsider.com/cambridge-analytica-boasts-won-trump-election-facebook-data-2018-3>
- Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6, 683-700. doi: 10.17680/erciyesiletisim.484193
- Kasprak, A. (2017, 27 Eylül). Massive Indian Ocean earthquake and tsunami expected by the end of 2017?. Snopes. Erişim adresi: <https://www.snopes.com/fact-check/indian-ocean-earthquake-tsunami-prediction-2017/>
- Kavaklı, N. (2019a). Üniversite öğrencileri arasında internet doğrulama/teyit platformlarının kullanımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 398-411. doi: 10.17755.esosder.455430
- Kavaklı, N. (2019b). Yalan haberle mücadele ve internet teyit/doğrulama platformları. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6, 663-682. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/630656>
- Kelion, L. (2018, 10 Nisan). Facebook: Cambridge Analytica'nın özel mesajlara da erişimi vardı. BBC News Türkçe. Erişim adresi: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-43715580>

- Keyes, R. (2017). *Hakikat sonrası çağ: Günümüz dünyasında yalancılık ve aldatma* (D. Özçetin, Çev.). Ankara: Delidolu.
- Kiely, E. ve Robertson, L. (2016, 18 Kasım). How to spot fake news. FactCheck.org. Erişim adresi: <http://www.factcheck.org/2016/11/how-to-spot-fake-news/>
- KLİMİK. (2020, 21 Mart). Klorokin ve hidroksiklorokin COVID-19 hastalarında ve profilakside kullanımı konusunda KLİMİK Derneği görüşü. Erişim adresi: <https://www.klimik.org.tr/2020/03/20/hidroksiklorokin-covid-19-hastalarinda-ve-hastaligin-profilaksisinde-kullanimi-konusunda-klimik-dernegi-gorusu/>
- Klurfeld, J. ve Schneider, H. (2014, Haziran). News literacy: Teaching the Internet generation to make reliable information choices. Center for Effective Public Management at Brookings. Erişim adresi: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Klurfeld-SchneiderNews-Literacyupdated-7814.pdf>
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24, 723-747. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/812095>
- Lacapia, K. (2016a, 21 Kasım). Is Comet Ping Pong Pizzeria home to a child abuse ring led by Hillary Clinton? Snopes. Erişim adresi: <https://www.snopes.com/fact-check/pizzagate-conspiracy/>
- Lacapia, K. (2016b, 25 Nisan). Obama took \$2.6B from veterans for Syrian refugees. Snopes. Erişim adresi: <https://www.snopes.com/fact-check/obama-veterans-money-to-syria/>
- Love, R. (2007, Mart/Nisan). Before Jon Stewart. Columbia Journalism Review. Erişim adresi: https://archives.cjr.org/feature/before_jon_stewart.php
- Macdonald, F. (2016, 24 Ekim). The psychological tricks used to help win World War Two. BBC: Culture. Erişim adresi: <http://www.bbc.com/culture/story/20161021-the-psychological-tricks-used-to-help-win-world-war-two>
- Maksl, A., Ashley, S. ve Craft, S. (2015). Measuring news media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 6(3), 29-45. Erişim adresi: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol6/iss3/3/>
- Maksl, A., Craft, S., Ashley, S. ve Miller, D. (2017). The usefulness of a news media literacy measure in evaluating a news literacy curriculum. *Journalism & Mass Communication Educator*, 72, 228-241. doi: 10.1177/1077695816651970
- Malik, M., Cortesi, S. ve Gasser, U. (2013). The challenges of defining 'news literacy'. Berkman Center Research publication no. 2013-20. doi: 10.2139/ssrn.2342313
- Malumatfuruş. (2019, 4 Kasım). Malumatfurus.org hedef kitle araştırması sonuçları. Erişim adresi: <https://www.malumatfurus.org/malumatfurus-org-hedef-kitle-arastirmasi-sonuclari/>
- Marietta, M., Barker, D. C. ve Bowser, T. (2015). Fact-checking polarized politics: Does the fact-check industry provide consistent guidance on disputed realities?. *The Forum*, 13, 577-596. Erişim adresi: <https://www.americanpressinstitute.org/wp-content/uploads/2016/02/Marietta-Barker-Bowser-2015-Forum.pdf>

- Medya. (t.y.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. Erişim adresi: <http://sozluk.gov.tr/>
- Metzger, M. J. ve Flanagin, A. J. (2011). Using web 2.0 technologies to enhance evidence-based medical information. *Journal of Health Communication*, 16, Ek 1, 45-58. doi: 10.1080/10810730.2011.589881
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123. Erişim adresi: https://journals.lww.com/nursingresearchonline/Citation/1991/03000/Approaches_to_Qualitative_Quantitative.14.aspx
- Mozur, P. ve Scott, M. (2016, 17 Kasım). Fake news in U.S. election? Elsewhere, that's nothing new. The New York Times. Erişim adresi: <https://mobile.nytimes.com/2016/11/18/technology/fake-news-on-facebook-in-foreign-elections-thats-not-new.html?smid=tw-nytimetech&smtyp=cur&referrer=https://t.co/3KmHK6KVEf>>
- NAMLE. (2007). The core principles of media literacy education. Erişim adresi: <https://namle.net/publications/core-principles/>
- Nealon, C. (2018, 11 Mayıs). During disasters, active Twitter users likely to spread falsehoods. University at Buffalo News center: News releases. Erişim adresi: <http://www.buffalo.edu/news/releases/2018/05/020.html>
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar (2. Cilt)* (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.
- Newman, N. (2019). Section 1: Executive summary and key findings. N. Newman, R. Fletcher, A. Kalogeropoulos ve R. K. Nielsen (Ed.), *Reuters Institute Digital News Report 2019* içinde (s. 8-31). Reuters Institute for the Study of Journalism. Erişim adresi: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/DNR_2019_FINAL.pdf
- Newman, N. (2020). Section 1: Executive summary and key findings. N. Newman, R. Fletcher, A. Schulz, S. Andı ve R. K. Nielsen (Ed.), *Reuters Institute Digital News Report 2020* içinde (s. 8-31). Reuters Institute for the Study of Journalism. Erişim adresi: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf
- News Literacy Project. (t.y.). Give facts a fighting chance. Erişim adresi: <http://newslit.org/wp-content/uploads/2019/10/NLP-Brochure-10-10-19-DIGITAL.pdf>
- News Literacy Project. (2020). Checkology®. Erişim adresi: <https://newslit.org/educators/checkology/>
- Nickerson, R. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2, 175-220. doi: 10.1037/1089-2680.2.2.175
- Nickerson, R. (2016, 22 Kasım). Confirmation bias: A psychological phenomenon that helps explain why pundits got it wrong. The Conversation. Erişim adresi: <https://theconversation.com/confirmation-bias-a-psychological-phenomenon-that-helps-explain-why-pundits-got-it-wrong-68781>

- Nielsen, J. (2003). "IM, not IP (information pollution)". *ACM Queue*. 1(8), 75-76. doi: 10.1145/966712.966731
- Nielsen, N. (2017). Cereal cultivation and nomad-sedentary interactions at the Late Bronze Age settlement of Zawiyet Umm el-Rakham. *Antiquity*, 91, 1561-1573. doi: 10.15184/aqy.2017.174
- Nimmo, B. (2017, 29 Ağustos). #BotSpot: Twelve ways to spot a bot. Digital Forensic Research Lab. Medium. Erişim adresi: <https://medium.com/dfrlab/botspot-twelve-ways-to-spot-a-bot-aedc7d9c110c>
- Nguyen, C. T. (2018a). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*, 1-21. doi: 10.1017/epi.2018.32
- Nguyen, C. T. (2018b, 9 Nisan). Escape the echo chamber. Aeon. Erişim adresi: <https://aeon.co/essays/why-its-as-hard-to-escape-an-echo-chamber-as-it-is-to-flee-a-cult>
- Nyhan, B., Porter, E., Reifler, J. ve Wood, T. (2019). Taking fact-checks literally but not seriously? The effects of journalistic fact-checking on factual beliefs and candidate favorability. *Political Behavior*. doi: 10.1007/s11109-019-09528-x
- Nyhan, B. ve Reifler, J. (2010). When corrections fail: The persistence of political misperceptions. *Political Behavior*, 32, 303-330. doi: 10.1007/s11109-010-9112-2
- Nyhan, B. ve Reifler, J. (2016). Do people actually learn from fact-checking? Evidence from a longitudinal study during the 2014 campaign. *Political Behavior*. Erişim adresi: <http://www.dartmouth.edu/~nyhan/fact-checking-effects.pdf>
- Nyhan, B., Reifler, J. ve Ubel, P. A. (2013). The hazards of correcting myths about health care reform. *Medical Care*, 51, 127-132. doi: 10.1097/MLR.0b013e318279486b
- Orhon, N. (2019). Medya okuryazarlığı açısından dijital vatandaşlık tartışmaları. N. Sezer ve N. Y. Sert (Derleyenler), *Medya okuryazarlığı üzerine...* (s. 37-51) içinde. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=4G-jDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA37&dq=%22haber+okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%22&ots=qEnbk3xqoO&sig=pFu6sD1V89je6JQf6Eq6Qe_XEC4&redir_esc=y#v=onepage&q=%22haber%20okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%22&f=false
- Özer, Ç. L. (2017, 24 Mart). İzmir Çınarlı'da "AKP'ye Evet" mührü basılmış oy pusulaları yakalandı iddiası. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/izmir-cinarlida-akpye-evet-muhru-basilmis-oy-pusulalari-yakalandi-iddiasi/>
- Özer, Ç. L., Selimoğlu, T. O. ve Foça, M. A. (Derleyenler). (2016, 12 Aralık). Beşiktaş'taki saldırıların ardından yayılan 3 yanlış bilgi. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/besiktastaki-saldirilarin-ardindan-yayilan-3-yanlis-bilgi/>
- Palma, B. (2017, 24 Mayıs). Was the Manchester terror attack a 'false flag'?. Snopes. Erişim adresi: <https://www.snopes.com/fact-check/manchester-attack-false-flag/>
- Panagiotou, N. ve Theodosiadou, S. (2014). News literacy: Learning about the world. *Journal of Digital and Media Literacy*, 2(1). Erişim adresi: <http://www.jodml.org/>

- Pariser, E. (2011, Şubat). *Beware online "filter bubbles"* [Video]. Erişim adresi: https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles?#t-135399
- Parkinson, H. J. (2016, 14 Kasım). Click and elect: How fake news helped Donald Trump win a real election. The Guardian. Erişim adresi: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/nov/14/fake-news-donald-trump-election-alt-right-social-media-tech-companies>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Payton, M. (2016, 12 Ekim). Donald Trump uses 'Russian propaganda' to attack Hillary Clinton's campaign. Independent. Erişim adresi: <https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-elections/donald-trump-russia-hillary-clinton-propaganda-a7357271.html>
- Peeters, G. ve Czapinski, J. (1990). Positive-negative asymmetry in evaluations: The distinction between affective and informational negativity effects. *European Review of Social Psychology*, 1(1), 33-60. doi: 10.1080/14792779108401856
- Pew Research Center. (2018, Nisan). Bots in the Twittersphere. Erişim adresi: http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/14/2018/04/01120759/PI_2018.04.09_Twitter-Bots_FINAL.pdf
- PolitiFact. (2020). Erişim adresi: <https://www.politifact.com/>
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54, 675-696. doi: 10.1080/08838151.2011.521462
- Powers, E. (2010). *Teaching news literacy in the age of new media: Why secondary school students should be taught to judge the credibility of the news they consume*. All Theses and Dissertations (ETDs). Paper 455. Erişim adresi: <http://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1454&context=etd>
- Powers, E. (2014). *How students access, filter and evaluate digital news: Choices that shape what they consume and the implications for news literacy education* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/15452/Powers_umd_0117E_15081.pdf?sequence=1
- Powers, E. (2017). News feed is filtered?. *Digital Journalism*, 5, 1315-1335. doi: 10.1080/21670811.2017.1286943
- Powers, E. ve Koliska, M. (2016). Placing trust in others: How college students access and assess news and what it means for news literacy education. *Journalism Education*, 5(1), 105-122. Erişim adresi: <http://journalism-education.org/2016/06/placing-trust-in-others-how-college-students-access-and-assess-news-and-what-it-means-for-news-literacy-education/>
- Poynter News University. (2020). Resources for educators and students | full course catalog. Erişim adresi: <https://www.poynter.org/newsu/#catalog>

- Purdue University. (2020). Toulmin argument: What is the Toulmin Method?. Erişim adresi: https://owl.purdue.edu/owl/general_writing/academic_writing/historical_perspectives_on_argumentation/toulmin_argument.html
- Quin, R. (2017, 2 Kasım). Collins 2017 word of the year shortlist. Erişim adresi: <https://www.collinsdictionary.com/word-lovers-blog/new/collins-2017-word-of-the-year-shortlist,396,HCB.html>
- Robinson, S. ve DeShano, C. (2011). 'Anyone can know': Citizen journalism and the interpretive community of the mainstream press. *Journalism*, 12, 963-982. doi: 10.1177/1464884911415973
- Rochlin, N. (2017). Fake news: Belief in post-truth. *Library Hi Tech*, 35, 386-392. doi: 10.1108/LHT-03-2017-0062
- Rozin, P. ve Royzman, E. B. (2001). Negativity bias, negativity dominance, and contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 296-320. doi: 10.1207/S15327957PSPR0504_2
- RTÜK medya okuryazarlığı. (2016, 11 Ekim). Medya okuryazarlığı nedir?. Erişim adresi: https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=B7AA7732-1593-4B32-BDE5-D76E64C2A5FA&MenuId=2
- Sabancı, A. A. (2018, 3 Kasım). Yalan haberler, algoritmalar ve yapay zekâ, ABD'de seçim. NewsLabTurkey. Erişim adresi: <https://www.newslabturkey.org/yalan-haberler-algoritmalar-ve-yapay-zeka-abdde-secim/>
- Saka, E. (2019, 20 Mart). Kavram savaşlarında bugün: Fact-checking. P24 Bağımsız Gazetecilik Platformu. Erişim adresi: <http://www.platform24.org/yazarlar/3656/kavram-savaslarinda-bugun--fact-checking>
- Saklıca, E. (2020, 14 Nisan). Toniğin yeni koronavirüsten koruduğu iddiası. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/tonigin-yeni-koronavirusten-korudugu-iddiasi/>
- Saltuk, M. C. ve Erciyes, C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *e-Journal of New Media*, 4, 106-120. doi: 10.17932/IAU.EJNM.25480200.2020.4/2.106-120
- Savaş ve çatışmalara neden olan 3 sahte haber. (2018, 26 Nisan). BBC News Türkçe. Erişim adresi: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43908746>
- Schmitt, J. B., Debbelt, C. A. ve Schneider, F. M. (2017). Too much information? Predictors of information overload in the context of online news exposure. *Information, Communication & Society*, 21, 1151-1167. doi: 10.1080/1369118X.2017.1305427
- Schneider, H. (2007). It's the audience, stupid!. Nieman Reports, Fall. Erişim adresi: <http://niemanreports.org/articles/its-the-em-audience-em-stupid/>
- Senemoğlu, N. (1987). Tam öğrenme modeli – yararları ve sınırlılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 12, 28-34. Erişim adresi: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/index_tur.html

- Sezen, D. (2011). *Katılımcı kültürün oluşumunda yeni medya okuryazarlığı: ABD ve Türkiye örnekleri* (Doktora tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Sezer, N. (t.y.). *Medya okuryazarlığı*. Nilüfer Sezer'e ait İstanbul Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi ders notları (394 sayfa, pdf). İstanbul Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi: İstanbul. Erişim adresi: http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/medya_okuryazarligi_u137.pdf
- Sharot, T. (2018). *Başkalarının aklı: Neden bazılarımız ikna etmekte daha başarılı ve nörobilim bu konuda ne düşünüyor?*. T. Uyar (Çev.). İstanbul: Domingo.
- Shearer, E. ve Mutsaers, K. E. (2018, 10 Eylül). News use across social media platforms 2018. Pew Research Center, Journalism & Media. Erişim adresi: <https://www.journalism.org/2018/09/10/news-use-across-social-media-platforms-2018/>
- Silverman, C. (Ed.). (t.y.). Doğrulama el kitabı. M. A. Foça (Türkçe Yayın Ed.). Erişim adresi: https://verificationhandbook.com/book_tr/
- Silverman, C. (2015). Lies, damn lies and viral content. Tow Center for Digital Journalism A Tow/Knight Report. doi: 10.7916/D8Q81RHH
- Silverman, C. (2016, 5 Aralık). How the bizarre conspiracy theory behind "Pizzagate" was spread. BuzzFeed News. Erişim adresi: <https://www.buzzfeed.com/craigsilverman/fever-swamp-election>
- Silverman, C. (Ed.). (2020). Verification handbook: For disinformation and media manipulation. European Journalism Centre. Erişim adresi: <https://datajournalism.com/read/handbook/verification-3>
- Silverman, C. ve Tsubaki, R. (t.y.). Bir doğrulama süreci yaratmak. C. Silverman (Ed.), *Doğrulama el kitabı* (s. 98-105) içinde. Erişim adresi: https://teyit.org/wp-content/uploads/2016/12/dogrulama_el_kitabi-baski.pdf
- Sippitt, A. (2019). The backfire effect: Does it exist? And does it matter for factcheckers?. Full Fact. Erişim adresi: https://fullfact.org/media/uploads/backfire_report_fullfact.pdf
- Snopes. (2020). About us. Erişim adresi: <https://www.snopes.com/about-snopes/>
- Soll, J. (2016, 18 Aralık). The long and brutal history of fake news. Politico Magazine. Erişim adresi: <https://www.politico.com/magazine/story/2016/12/fake-news-history-long-violent-214535>
- Stearns, J. (2016, 30 Eylül). Why do people share rumours and misinformation in breaking news?. *First Draft*. Erişim adresi: <https://firstdraftnews.org/people-share-misinformation-rumors-online-breaking-news-events/>
- Stempeck, M. (2013). Participatory aid marketplace: Designing online channels for digital humanitarians. Erişim adresi: <https://www.mattstempeck.com/wp-content/uploads/2013/06/Matt-Stempeck-Participatory-Aid-Marketplace.pdf>

- Sundar, S. S., Knobloch-Westerwick, S. ve Hastall, M. R. (2007). News cues: Information scent and cognitive heuristics, *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 58, 366-378. doi: 10.1002/asi.20511
- Sundar, S. S. ve Nass, C. (2001). Conceptualizing sources in online news. *Journal of Communication*, 51, 52-72. doi: 10.1111/j.1460-2466.2001.tb02872.x
- Sutherland, S. (2009). *İrrasyonel*. T. Uyar (Çev.). İstanbul: Domingo.
- Swire, B., Berinsky, A. J., Lewandowsky, S. ve Ecker, U. K. H. (2017). Processing political misinformation: Comprehending the Trump phenomenon. *Royal Society Open Science*, 4(3), 1-21. doi: 10.1098/rsos.160802
- Şener, N. K. (2018). “Doğruluk kontrol merkezi” ve “yalan haber” kavramlarına ilişkin içeriklerin medyada yansımalarının araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (30), 355-373. doi: 10.31123/akil.454397
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W. ve Ling, R. (2018). Defining “fake news”. *Dijital Journalism*, 6, 137-153. doi: 10.1080/21670811.2017.1360143
- Tayie, S. S. (2019). *News literacy for a responsible online news experience against harmful messages: Implications for political engagement of Egyptian and Spanish youth* (Doktora tezi). Erişim adresi: <https://ddd.uab.cat/record/217853>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Gazetecilik: Haber yazma teknikleri*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Haber%20Yazma%20Teknikleri.pdf
- Tesich, S. (1992). A government of lies. *The Nation*, 254(1). Erişim adresi: <https://www.questia.com/magazine/1G1-11665982/a-government-of-lies>
- Teyit.org. (2020). About. Erişim adresi: <https://teyit.org/about/>
- Tezcan, M. (2019, 25 Şubat). İngiltere seçim sistemini yalan habere karşı yeniden düzenliyor. *Journo*. Erişim adresi: https://journos.com.tr/ingiltere-secim-sistemini-yalan-habere-karsi-yeniden-duzenliyor?fbclid=IwAR01VVmEKywjWuZsX92J9HJhFZUOo2nPjFH_gL_y-VPiDMV6YAaWM_ILyWI
- TGS. (2020, 23 Ocak). Gazete Duvar’da doğrulama eğitimi. Erişim adresi: <https://tgs.org.tr/tgs-akademide-egitimler-devam-ediyor/>
- The Digital, Culture, Media and Sport Committee. (2018, 29 Temmuz). Disinformation and ‘fake news’: Interim report: Fifth report of session 2017-19. Erişim adresi: <https://publications.parliament.uk/pa/cm201719/cmselect/cmcmums/363/363.pdf>
- The Digital, Culture, Media and Sport Committee. (2019, 14 Şubat). Disinformation and ‘fake news’: Final Report Eighth Report of Session 2017-19. Erişim adresi: <https://publications.parliament.uk/pa/cm201719/cmselect/cmcmums/1791/1791.pdf>
- The Great Balloon Hoax. (t.y.). The Museum of Hoaxes. Erişim adresi: http://hoaxes.org/archive/permalink/the_great_balloon_hoax

- The News Literacy Project. (2017a). Origin and history. Erişim adresi:
<http://web.archive.org/web/20170215202949/http://www.thenewsliteracyproject.org/about/origin-and-history>
- The News Literacy Project. (2017b). Our mission. Erişim adresi:
<http://web.archive.org/web/20170216021643/http://www.thenewsliteracyproject.org/about/our-mission>
- The News Literacy Project. (2017c). Program. Erişim adresi:
<http://web.archive.org/web/20170215225908/http://www.thenewsliteracyproject.org/about/program>
- Thibault, O. (2018, 12 Temmuz). Before Trump, the long history of fake news. PHYS.ORG içinde. Erişim adresi: <https://phys.org/news/2018-07-trump-history-fake-news.html>
- Toprak, E. (2020, 11 Nisan). Henüz yolun başı okyanustaki tüm güzellikleri görene dek kulaç atmaya devam!. Teyit. Erişim adresi: <https://teyit.org/henuz-yolun-basi-okyanustaki-tum-guzellikleri-gorene-dek-kulac-atmaya-devam/>
- Toprak, N. (2015). *İnternet gazeteciliğinde haber etiği, misinformasyon ve dezenformasyon* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi:
<https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/6231/10096450.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torp, L. ve Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-12 education*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development. Erişim adresi:
https://books.google.com.tr/books?id=LDCs0qlzQBgC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Tugend, A. (2020, 20 Şubat). These students are learning about fake news and how to spot it. *The New York Times*. Erişim adresi:
<https://www.nytimes.com/2020/02/20/education/learning/news-literacy-2016-election.html>
- Tunçdemir, C. (2015, 27 Kasım). Sarı gazetecilik ve savaş. T24. Erişim adresi:
<https://t24.com.tr/yazarlar/cemal-tuncdemir/sari-gazetecilik-ve-savas,13321>
- Türk Eczacıları Birliği. (2020, 24 Mart). Vatandaşlarımıza sesleniyoruz: Bilgi kirliliğine geçit vermeyin, sağlığınıza olmayın!. Erişim adresi:
<https://www.teb.org.tr/news/8730/VATANDA%C5%9ELARIMIZA-SESLEN%C4%B0YORUZ-B%C4%B0LG%C4%B0-K%C4%B0RL%C4%B0L%C4%B0%C4%B0NE-GE%C3%87%C4%B0T-VERMEY%C4%B0N-SA%C4%9ELI%C4%9EINIZDAN-OLMAYIN>
- Türkoğlu, T. (2013). *Dijital tefekkür: Her güne 10 tablet İnternet*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- TV100.com. (2020, 25 Mart). Türkiye akın etti, depolar bir günde boşaldı!. Erişim adresi: <https://www.tv100.com/tonik-neden-tukendi-tonik-korona-viruse-faydasi->

nedir-koronatonik-nasil-hazirlanir-korona-viruse-karsi-tonik-kullanilir-mi-tonik-icinde-kinin-var-mi-haber-489678

UNESCO. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Fransa: UNESCO.

University of Michigan. (2006). *Memory for flu facts and myths and effects on vaccine intentions* (Clinicaltrials.gov Identifier NCT00296270). Erişim adresi: <https://clinicaltrials.gov/ct2/show/study/NCT00296270>

Uscinski, J. E. ve Butler, R. W. (2013). The epistemology of fact checking. *Critical Review*, 25, 162-180. doi: 10.1080/08913811.2013.843872

Uzunoglu, S. (2017, 8 Şubat). Yalan haberler alemi: Alem yalancı mı oldu?. *Journo*. Erişim adresi: <https://journo.com.tr/yalan-haberler-alemi>

Ünal, S. (2018). Yeni medya çağında haber okuryazarlığı. Uluslararası Dijital Çağda İletişim Sempozyumu / Mersin bildiriler e-kitabı içinde (s. 351-362). Mersin: İletişim Araştırmaları Derneği. Erişim adresi: https://www.academia.edu/38055930/Uluslararası%C4%B1_Dijital_%C3%87a%C4%9Fda_%C4%B0leti%C5%9Fim_Sempozyumu_18-19_Ekim_2018_Mersin.pdf

Ünveren, B. (2017, 20 Ocak). Türkiye’de yalan haberle mücadele. DW Türkçe. Erişim adresi: <https://www.dw.com/tr/t%C3%BCrkiyede-yanan-haberler-m%C3%BCcadele/a-37196518>

Van Dijk, J. (2016). *Ağ toplumu*. Ö. Sakin (Çev.). İstanbul: Kafka Epsilon Yayıncılık.

Verification. (2020a). Cambridge dictionary içinde. Erişim adresi: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/verification>

Verification. (2020b). Dictionary.com içinde. Erişim adresi: <https://www.dictionary.com/browse/verification?s=t>

Verstraete, M., Bambauer, D. E. ve Bambauer, J. R. (2017). Identifying and countering fake news. Arizona Legal Studies Discussion Paper no: 17-15. Erişim adresi: <https://www.rcmediafreedom.eu/Publications/Academic-sources/Identifying-and-Countering-Fake-News>

Vosoughi, S., Roy, D. ve Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359, 1146-1151. doi: 10.1126/science.aap9559

Vraga, E. K., Tully, M., Kotcher, J. E., Smithson, A. ve Broeckelman-Post, M. (2016). A multi-dimensional approach to measuring news media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 7(3), 41-53. Erişim adresi: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol7/iss3/4/>

Vraga, E. K. ve Tully, M. (2019). News literacy, social media behaviors, and skepticism toward information on social media. *Information, Communication & Society*, 1-17. doi: 10.1080/1369118X.2019.1637445

Wall, M. (2015). Citizen journalism. *Digital Journalism*, 3, 797-813. doi: 10.1080/21670811.2014.1002513

- Wang, B. ve Zhuang, J. (2018). Rumor response, debunking response, and decision makings of misinformed Twitter users during disasters. *Natural Hazards*, 93, 1145-1162. doi: 10.1007/s11069-018-3344-6
- Wardle, C. (t.y.). Kullanıcı üretimi içeriği doğrulamak. C. Silverman (Ed.), *Doğrulama el kitabı* (s. 24-31) içinde. Erişim adresi: https://teyit.org/wp-content/uploads/2016/12/dogrulama_el_kitabi-baski.pdf
- Wardle, C. ve Derakhshan, H. (2017). Information disorder toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Erişim adresi: <https://rm.coe.int/information-disorder-report-version-august-2018/16808c9c77>
- Weber, C. (2012). News literacy assessment [Rapor]. Erişim adresi: <http://drc.centerfornewsliteracy.org/sites/default/files/resource-files/2012assessment.pdf>
- White, R. V. (1988). *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. New York: Basil Blackwell Inc.
- Why we fall for fake news. (t.y.). CITS. Erişim adresi: <https://www.cits.ucsb.edu/fake-news/why-we-fall>
- Wood, T. ve Porter, E. (2017). The elusive backfire effect: Mass attitudes' steadfast factual adherence. *Political Behavior*. doi: 10.2139/ssrn.2819073
- Word of the year 2016 is... (2016). English Oxford living dictionaries içinde. Erişim adresi: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>
- Yağmur, T. A. (2019). *Dijital medya ile değişen haber tüketim tercihleri ve haber doğrulama davranışları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yalansavar. (t.y.a). Neden?: Neden Yalansavar?. Erişim adresi: <https://yalansavar.org/about/>
- Yalansavar. (t.y.b). Tüm yazılar (kategorilere göre). Erişim adresi: <https://yalansavar.org/tum-yazilar-kategorilere-gore/>
- Yaşar, Ş. ve Baran, M. (2020). Oyunlarla desteklenmiş TGA (Tahmin Et-Gözle-Açıkla) yöntemine dayalı etkinliklerin 10. sınıf öğrencilerinin fizik başarısına etkisi. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 52(52), 420-441. doi: 10.15285/maruaebd.651074
- Yegen, C. (2018). Doğru haber alma hakkı ve sosyal medya dezenformasyonunu Doğruluk Payı ve Yalansavar ile tartışmak. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5, 101-121. doi: 10.17680/erciyesiletisim.390324
- Yorio, K. (2020, 21 Ocak). News Literacy Project and scripps launch national news literacy week. *School Library Journal*. Erişim adresi: <https://www.slj.com/?detailStory=news-literacy-project-and-scripps-launch-national-news-literacy-week>
- Zeng, L., Starbird, K. ve Spiro, E. S. (2016). Rumors at the speed of light? Modeling the rate of rumor transmission during crisis. *2016 49th Hawaii International*

Conference on System Sciences (HICSS), Koloa, HI, 2016, 1969-1978. doi: 10.1109/HICSS.2016.248

Zimdars, M. (2016). False, misleading, clickbait-y, and/or satirical “news” sources.
Erişim adresi: https://docs.google.com/document/d/10eA5-mCZLSS4MQY5QG5ewC3VAL6pLkT53V_81ZyitM/preview

EK 1: HABER OKURYAZARLIĞI EĞİTİM PROGRAMI MODÜL İÇERİKLERİ

HABER OKURYAZARLIĞI EĞİTİM PROGRAMI

MODÜL 1

Konu: Haber okuryazarlığı nedir?

Süre: 3 ders saati

Etkinlik Çeşidi (Uygulama Şekli): Yüz yüze

Temel Kavramlar:

Haber, bilgi, okuryazarlık, haber okuryazarlığı, fikir, görüş, olgu, reklam, medya

Materyaller:

Sunum slaytları, haber metinleri, haber görselleri ve haber videoları

Modülün Amaçları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- “Haber, bilgi, okuryazarlık, haber okuryazarlığı, görüş, olgu, reklam, medya” kavramlarını tanımlayabileceklerdir.
- Bu kavramlar arasındaki farklılıkları gerekçeleriyle açıklayabileceklerdir.
- Haber okuryazarlığı kavramını tanımlayabileceklerdir.
- Haber okuryazarlığının neden gerekli olduğunu kavrayabileceklerdir.
- Haber okuryazarlığı ile ilişkili diğer okuryazarlıklar arasındaki farklılıkları ve ilişkileri değerlendirebileceklerdir.

Öğrenme Süreci:

Derse girişte öğrencilere aşağıdaki rehber sorular yöneltilir:

- Haber nedir?
- Bilgi nedir?
- Okuryazarlık nedir
- Haber okuryazarlığı nedir?
- Görüş nedir?
- Olgu nedir?
- Reklam nedir?
- Medya nedir?
- Haber okuryazarlığı neden gereklidir?
- Takip edilen haber ortamları (İnternet, televizyon, radyo, vb.) nelerdir?
- Haber okuryazarlığı ile ilişkili olabilecek diğer okuryazarlık türleri hangileridir?

Öğrenme Etkinlikleri:

Ders esnasında,

- Öğrencilerin sınıf ortamında yüz yüze işlenecek derste kendilerine yöneltilecek soruları yanıtlamaları,
- Derste sunulan haber metinlerinin, haber görsellerinin ve haber videolarının incelenmesi ve üzerinde tartışılması,
- Derste tartışmalara aktif katılım olması sağlanacaktır.

Süreçler ve Beceriler:

- Haber edinme ve haber değerlendirme alışkanlıklarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi
- Sınıf içi tartışma ile düşüncelerin ifade edilmesi

Değerlendirme (Ölçme ve Değerlendirme)

- Sınıf içi tartışmaların, yorumların gözlenmesi ve değerlendirilmesi
- Öğrencilerin haber edinme ortamlarına göre sorulan sorulara verdikleri yanıtlardaki farklılıkların değerlendirilmesi
- Öğrencilerin haber edinme ortamlarına ve medyaya duydukları güvenin ve bakış açılarının değerlendirilmesi
- Öğrencilerin günlük yaşamda edindikleri haberlere ilişkin eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşımlarının değerlendirilmesi

Modülün Öğrenme Çıktıları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- “Haber, bilgi, okuryazarlık, görüş, olgu, reklam, medya” kavramlarının tanımlarını ayırt edebilirler.
- Bu kavramlar arasındaki farklılıkları gerekçeleriyle yazıp söyleyebilirler.
- Haber okuryazarlığı kavramını tanımlayabilirler.
- Haber okuryazarlığının neden gerekli olduğunu yorumlayabilirler.
- Haber okuryazarlığı ile ilişkili diğer okuryazarlıklar arasındaki farkları belirtebilirler.
- Haber okuryazarlığı ve ilgili diğer okuryazarlıklar arasında ilişki kurabilir ve bunları değerlendirebilirler.

MODÜL 2

Konu: Bilgi ve haber kaynakları

Süre: 3 ders saati

Etkinlik Çeşidi (Uygulama Şekli): Yüz yüze

Temel Kavramlar:

Bilgi kaynağı, haber kaynağı, kaynak türleri

Materyaller:

Sunum slaytları, haber metinleri, haber görselleri ve haber videoları

Modülün Amaçları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Bilgi ve haber kaynaklarının neden önemli olduğunu değerlendirebileceklerdir.
- Haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilecek ve karşılaştırabileceklerdir.

Öğrenme Süreci:

Derse girişte öğrencilere aşağıdaki rehber sorular yöneltilir:

- Bilgi ve haber kaynakları neden önemlidir?
- Habercilik açısından önem taşıyan bilgi kaynakları nelerdir?

Öğrenme Etkinlikleri:

Ders esnasında,

- Öğrencilerin sınıf ortamında yüz yüze işlenecek derste kendilerine yöneltilecek soruları yanıtlamaları,
- Derste sunulan haber metinlerinin, haber görsellerinin ve haber videolarının incelenmesi ve üzerinde tartışılması,
- Derste tartışmalara aktif katılım olması sağlanacaktır.

Süreçler ve Beceriler:

- Bilgi ve haber kaynaklarına yaklaşımın tartışılması
- Sınıf içi tartışma ile düşüncelerin ifade edilmesi

Değerlendirme (Ölçme ve Değerlendirme)

- Sınıf içi tartışmaların, yorumların gözlenmesi ve değerlendirilmesi
- Öğrencilerin habercilik açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarına yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlardaki farklılıkların değerlendirilmesi

- Öğrencilerin bilgi ve haber kaynaklarına ilişkin duydukları güvenin ve bakış açılarının değerlendirilmesi

Modülün Öğrenme Çıktıları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Haber doğrulama açısından önem taşıyan bilgi kaynaklarını ayırt edebilir ve karşılaştırabilirler.

MODÜL 3

Konu: Basının doğası ve misyonu

Süre: 3 ders saati

Etkinlik Çeşidi (Uygulama Şekli): Yüz yüze

Temel Kavramlar:

Gazetecilik, basın, yurttaş gazeteciliği ve İnternet gazeteciliği

Materyaller:

Sunum slaytları, haber metinleri, haber görselleri ve haber videoları

Modülün Amaçları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Basının doğasını ve misyonunu açıklayabilecek ve tartışabileceklerdir.
- Gazeteciliğin ve haberlerin toplumsal rolünü değerlendirebileceklerdir.
- Yurttaş ve İnternet gazeteciliği kavramlarını ve etkilerini kavrayabileceklerdir.

Öğrenme Süreci:

Derse girişte öğrencilere aşağıdaki rehber sorular yöneltilir:

- Gazetecilik nedir?
- Gazeteciliğin ve basının misyonu nedir?
- Yurttaş gazeteciliği nedir?
- İnternet gazeteciliği nedir?

Öğrenme Etkinlikleri:

Ders esnasında,

- Öğrencilerin sınıf ortamında yüz yüze işlenecek derste kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamaları,
- Derste sunulan örneklerin incelenmesi ve üzerinde tartışılması,
- Derste tartışmalara aktif katılım olması sağlanacaktır.

Süreçler ve Beceriler:

- Gazeteciliğin misyonu üzerine tartışılması
- Basının doğasının ve misyonunun değerlendirilmesi
- Öğrencilerin yurttaş ve İnternet gazeteciliğine yaklaşımlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi
- Sınıf içi tartışma ile düşüncelerin ifade edilmesi

Değerlendirme (Ölçme ve Değerlendirme)

- Sınıf içi tartışmaların, yorumların gözlenmesi ve değerlendirilmesi
- Öğrencilerin gazeteciliğin ve basının misyonunu değerlendirmeye yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlardaki farklılıkların değerlendirilmesi
- Öğrencilerin yurttaş ve İnternet gazeteciliğine yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlardaki farklılıkların değerlendirilmesi

Modülün Öğrenme Çıktıları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Basının doğasını ve misyonunu açıklayabilir ve tartışabilirler.
- Gazeteciliğin ve haberlerin toplumsal rolünü tanımlayabilir ve değerlendirebilirler.
- Yurttaş ve İnternet gazeteciliği kavramlarını ve etkilerini tartışabilir ve değerlendirebilirler.

MODÜL 4

Konu: Haber doğrulama – I

Süre: 3 ders saati

Etkinlik Çeşidi (Uygulama Şekli): Yüz yüze

Temel Kavramlar:

Haber doğrulama, sahte haber, iddia, çıkarım

Materyaller:

Sunum slaytları, haber metinleri, haber görselleri ve haber videoları

Modülün Amaçları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Bilginin / haberin güvenilirliğini sorgulayabileceklerdir.
- Haber arama ve bulma becerisi kazanabileceklerdir.
- Haber doğrulama adımlarını uygulayabileceklerdir.
- Sahte haberlere ilişkin şüphe etme becerisi kazanabileceklerdir.
- Sosyal medya hesaplarının orijinalliğini sorgulayabileceklerdir.
- İddia, doğrulama ve çıkarım arasındaki farkı ayırt edebileceklerdir.

Öğrenme Süreci:

Derse girişte öğrencilere aşağıdaki rehber sorular yöneltilir:

- Sahte haber nedir?
- Haber doğrulama adımları nelerdir?
- İddia nedir?
- Çıkarım nedir?

Öğrenme Etkinlikleri:

Ders esnasında,

- Öğrencilerin sınıf ortamında yüz yüze işlenecek derste kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamaları,
- Derste sunulan haber metinlerinin, haber görsellerinin ve haber videolarının incelenmesi ve doğrulama adımlarının uygulanması,
- Dersteki tartışmalara aktif katılım olması sağlanacaktır.

Süreçler ve Beceriler:

- Haber doğrulama adımlarının uygulanmasına yönelik görevlerin tamamlanması
- Sınıf içi tartışma ile düşüncelerin ifade edilmesi

Değerlendirme (Ölçme ve Değerlendirme)

- Sınıf içi tartışmaların, uygulama adımlarının, yorumların gözlenmesi ve değerlendirilmesi
- Öğrencilerin haber doğrulamaya yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlardaki ve izledikleri adımlardaki farklılıkların değerlendirilmesi

Modülün Öğrenme Çıktıları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Bilginin / haberin güvenilirliğini sorgulayabilirler.
- Haber arayabilir ve bulabilirler.
- Haber doğrulama adımlarını uygulayabilirler.
- Sahte haberlere ilişkin şüphe etme becerisi kazanabilirler.
- Sosyal medya hesaplarının orijinalliğini sorgulayabilirler.
- İddia, doğrulama ve çıkarım arasındaki farkı ayırt edebilirler.

MODÜL 5

Konu: Haber doğrulama – II

Süre: 3 ders saati

Etkinlik Çeşidi (Uygulama Şekli): Yüz yüze

Temel Kavramlar:

Haber doğrulama, sahte haber, iddia, kanıt, çıkarım

Materyaller:

Sunum slaytları, haber metinleri, haber görselleri ve haber videoları

Modülün Amaçları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Bilginin / haberin güvenilirliğini sorgulayabileceklerdir.
- Haber arama ve bulma becerisi kazanabileceklerdir.
- Haber doğrulama adımlarını uygulayabileceklerdir.
- Sahte haberlere ilişkin şüphe etme becerisi kazanabileceklerdir.
- Sosyal medya hesaplarının orijinallliğini sorgulayabileceklerdir.
- İddia ve doğrulama ile kanıt ve çıkarım arasındaki farkı analiz edip, karşılaştırabileceklerdir.

Öğrenme Süreci:

Derse girişte öğrencilere aşağıdaki rehber sorular yöneltilir:

- Haber doğrulama adımları nelerdir?
- İddia nedir?
- Çıkarım nedir?

Öğrenme Etkinlikleri:

Ders esnasında,

- Öğrencilerin sınıf ortamında yüz yüze işlenecek derste kendilerine yöneltilecek soruları yanıtlamaları,
- Derste sunulan haber metinlerinin, haber görsellerinin ve haber videolarının incelenmesi ve doğrulama adımlarının uygulanması,
- Derste tartışmalara aktif katılım olması sağlanacaktır.

Süreçler ve Beceriler:

- Haber doğrulama adımlarının uygulanmasına yönelik görevlerin tamamlanması
- Sınıf içi tartışma ile düşüncelerin ifade edilmesi

Değerlendirme (Ölçme ve Değerlendirme)

- Sınıf içi tartışmaların, uygulama adımlarının, yorumların gözlenmesi ve değerlendirilmesi
- Öğrencilerin haber doğrulamaya yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlardaki ve izledikleri adımlardaki farklılıkların değerlendirilmesi

Modülün Öğrenme Çıktıları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Bilginin / haberin güvenilirliğini sorgulayabilirler.
- Haber arayabilir ve bulabilirler.
- Haber doğrulama adımlarını uygulayabilirler.
- Sahte haberlere ilişkin şüphe etme becerisi kazanabilirler.
- Sosyal medya hesaplarının orijinalliğini sorgulayabilirler.
- İddia, doğrulama ve çıkarım arasındaki farkı ayırt edebilirler.

MODÜL 6

Konu: Bilgi seçme ve filtreleme

Süre: 3 ders saati

Etkinlik Çeşidi (Uygulama Şekli): Yüz yüze

Temel Kavramlar:

Bilgi seçme, bilgi filtreleme, filtre balonları, yankı fanusları, doğrulama önyargısı, eşik bekçisi, geri tepme etkisi, hakikat sonrası

Materyaller:

Sunum slaytları, haber metinleri, haber görselleri ve haber videoları

Modülün Amaçları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Bilgi bozukluğunu değerlendirebileceklerdir.
- Dezenformasyon ve “misinformation”ı ayırt edebileceklerdir.
- Haber içeriklerinin kalitesini karşılaştırarak değerlendirebileceklerdir.
- Filtre balonları, yankı fanusları, doğrulama önyargısı, eşik bekçisi, geri tepme etkisi, hakikat sonrası gibi kavramları ayırt edebileceklerdir.
- Bu kavramlar arasındaki ilişkileri değerlendirebileceklerdir.

Öğrenme Süreci:

Derse girişte öğrencilere aşağıdaki rehber sorular yöneltilir:

- Bilgi seçimi veya bilgi filtreleme neden gereklidir?
- Filtre balonları nedir?
- Yankı fanusları nedir?
- Doğrulama önyargısı nedir?
- Eşik bekçisi nedir?
- Geri tepme etkisi nedir?
- Hakikat sonrası nedir?

Öğrenme Etkinlikleri:

Ders esnasında,

- Öğrencilerin sınıf ortamında yüz yüze işlenecek derste kendilerine yöneltilecek soruları yanıtlamaları,
- Derste sunulan haber metinlerinin, haber görsellerinin ve haber videolarının incelenmesi ve üzerinde tartışılması,
- Derste tartışmalara aktif katılım olmaları sağlanacaktır.

Süreçler ve Beceriler:

- Haber içeriklerinin kalitesinin karşılaştırılması ve değerlendirilmesi
- Filtre balonları, yankı fanusları, teyit yanlılığı, eşik bekçisi, geri tepme etkisi, hakikat sonrası gibi kavramların tanımlanması
- Sınıf içi tartışma ile düşüncelerin ifade edilmesi

Değerlendirme (Ölçme ve Değerlendirme)

- Sınıf içi tartışmaların, yorumların gözlenmesi ve değerlendirilmesi
- Öğrencilerin haber içeriklerinin kalitesine yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlardaki farklılıkların değerlendirilmesi
- Öğrencilerin haber içeriklerine duydukları güvenin ve bakış açılarının değerlendirilmesi
- Öğrencilerin bilgi seçimine / filtrelemesine yönelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi
- Öğrencilerin filtre balonları, yankı fanusları, doğrulama önyargısı, eşik bekçisi, geri tepme etkisi, hakikat sonrası gibi kavramları nasıl değerlendirdiklerinin incelenmesi

Modülün Öğrenme Çıktıları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Bilgi bozukluğunu değerlendirebilirler.
- Dezenformasyon ve “misinformation”ı ayırt edebilirler.
- Haber içeriklerinin kalitesine eleştirel yaklaşabilir ve değerlendirebilirler.
- Filtre balonları, yankı fanusları, doğrulama önyargısı, eşik bekçisi, geri tepme etkisi, hakikat sonrası gibi kavramları ayırt edebilir ve aralarındaki ilişkileri açıklayabilirler.

MODÜL 7

Konu: Yeni medya ve ifade özgürlüğü

Süre: 3 ders saati

Etkinlik Çeşidi (Uygulama Şekli): Yüz yüze

Temel Kavramlar:

Dijital devrim, yeni medya, özgür bilgi akışı, ifade özgürlüğü

Materyaller:

Sunum slaytları, haber metinleri, haber görselleri ve haber videoları

Modülün Amaçları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Yeni medya araçlarını ayırt edebilecekler ve değerlendirebileceklerdir.
- Kitle iletişim araçlarının ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki rolünü yorumlayabileceklerdir.

Öğrenme Süreci:

Derse girişte öğrencilere aşağıdaki rehber sorular yöneltilir:

- Dijital devrim nedir?
- Yeni medya nedir?
- Özgür bilgi akışı nedir?
- İfade özgürlüğü nedir?

Öğrenme Etkinlikleri:

Ders esnasında,

- Öğrencilerin sınıf ortamında yüz yüze işlenecek derste kendilerine yöneltilecek soruları yanıtlamaları,
- Derste sunulan haber metinlerinin, haber görsellerinin ve haber videolarının incelenmesi ve üzerinde tartışılması,
- Derste tartışmalara aktif katılım olması sağlanacaktır.

Süreçler ve Beceriler:

- Öğrencilerin yeni medya araçlarına ve özgür bilgi akışına yaklaşımlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi
- Sınıf içi tartışma ile düşüncelerin ifade edilmesi

Değerlendirme (Ölçme ve Değerlendirme)

- Sınıf içi tartışmaların, yorumların gözlenmesi ve değerlendirilmesi
- Öğrencilerin yeni medya araçlarına ve özgür bilgi akışına yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlardaki farklılıkların değerlendirilmesi

Modülün Öğrenme Çıktıları:

Bu modülün sonunda öğrenciler,

- Yeni medya araçlarını ayırt edebilir, değerlendirebilir ve bunlara örnek verebilirler.

Kitle iletişim araçlarının ifade özgürlüğünün gerçekleşmesindeki rolünü tartışabilirler ve değerlendirebilirler.

EK 2: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU VE YÖNERGE

HABER OKURYAZARLIĞI EĞİTİM PROGRAMI UYGULAMA ARAŞTIRMASI

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU VE YÖNERGE

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü doktora öğrencisi ve Araştırma Görevlisi İpek Şencan tarafından Doç. Dr. İrem Soydal danışmanlığında yürütülen doktora tezi kapsamında Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin haber okuryazarlığına yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Bu araştırmada, Bölüm birinci sınıf öğrencilerimize haber okuryazarlığı eğitimi verilmekte ve bu eğitim süresince katılımcılardan çeşitli veriler toplanmaktadır. Araştırma, Bölüm birinci sınıf öğrencilerimizin, uygulanacak eğitim ve toplanacak veriler hakkında (öncesi, eğitim süreci ve sonrası) bilgilendirilmesinin ardından, gönüllü öğrencilerin eğitime katılımıyla gerçekleştirilecektir. Eğitim toplam 7 hafta, haftada 3 saat olacak şekilde sürdürülecektir.

Araştırma kapsamında sizden istenecek bilgiler çalışma açısından önemli olduğu için bilgileri eksiksiz doldurmanızı önemle rica ederiz. Bilimsel araştırma disiplini içinde yürütülen bu çalışmada, kimlik bilgileriniz çalışmanın herhangi bir aşamasında kullanılmayacaktır. Kimlik bilgileriniz hiç kimse ile ticari bir amaç için paylaşılmayacak ve toplanan kişisel veriler araştırma ekibi tarafından büyük bir gizlilik içinde saklanacaktır. Toplanan veriler anonimleştirilerek, geliştirilen haber okuryazarlığı eğitim programının iyileştirilmesinde kullanılacaktır.

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından onaylanmıştır.

Çalışmaya katılmak ve soruları cevaplamak **tamamen** gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma uygulamasından sorumlu kişi ya da kişiler sizi zorlasalar bile, istemediğiniz, gönüllü olmadığınız sürece bu soruları cevaplamak ve eğitime katılmak zorunda değilsiniz. Soruları yanıtlarken çok özel bulduğunuz ya da cevaplamak istemediğiniz soruları lütfen cevaplamayınız. Ayrıca, Gönüllü Katılım Formu'nda yer alan bilgileri okuduktan sonra araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı belirtmeniz araştırma etik ilkeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışmaya katılmayı kendi isteğinizle kabul etmeniz durumunda lütfen formun sonunda yer alan **araştırmaya gönüllü olarak katılmayı onayladığınızı ifade eden kutucuğu işaretleyiniz.**

Gönüllü olmayı kabul ettiğiniz takdirde sizden şu formları doldurmanız istenecektir: "Form-1: Gönüllü Katılım Formu ve Yönerge", "Form-2: Öz-Değerlendirme Testi I" ve "Form-3: Haber Okuryazarlığı Beceri Düzey Testi-I". Ayrıca, eğitim sonrasında sizlerden "Form-4.1: Öz-Değerlendirme Testi II" ve "Form-4.2: Haber Okuryazarlığı Beceri Düzey Testi-II"yi de doldurmanız istenecektir. Lütfen bu formları doldurduktan sonra İpek Şencan'a teslim ediniz.

Sizlerin haber okuryazarlığı konusunda bilinçlendirilmesini amaçlayan bu çalışmaya katıldığınız için çok teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki tüm sorularınız için ipekscn@gmail.com adresi aracılığı ile bizimle iletişim kurabilirsiniz.

Doç. Dr. İrem Soydal (Danışman)
Arş. Gör. İpek Şencan (Araştırmacı)

Çalışmaya katılmayı onaylıyor musunuz?

☐

Evet

☐

Hayır

Gönüllü Adı Soyadı:	
Adres:	
Telefon:	
E-posta:	
Tarih:	
İmza:	

Danışman Adı Soyadı:	Doç. Dr. İrem Soydal
Adres:	Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü
Telefon:	0312 297 82 00 / 121
E-posta:	soydal@hacettepe.edu.tr
Tarih:	
İmza:	

Araştırmacı Adı Soyadı:	İpek Şencan
Adres:	Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü
Telefon:	0312 297 82 00 / 123
E-posta:	ipekscn@gmail.com
Tarih:	
İmza:	

EK 3: EĞİTİME GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

HABER OKURYAZARLIĞI EĞİTİM PROGRAMI UYGULAMASINA

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırmada, Bölüm birinci sınıf öğrencilerimize haber okuryazarlığı eğitimi verilmekte ve bu eğitim süresince katılımcılardan çeşitli veriler toplanmaktadır. Araştırma, Bölüm birinci sınıf öğrencilerimizin, uygulanacak eğitim ve toplanacak veriler hakkında (öncesi, eğitim süreci ve sonrası) bilgilendirilmesinin ardından, gönüllü öğrencilerin eğitime katılımıyla gerçekleştirilecektir. Eğitim toplam 7 hafta, haftada 3 saat olacak şekilde sürdürülecektir.

Eğitim uygulamasına katılacak öğrencilerin eğitim süresince devamsızlık yapmamaları eğitimin sağlıklı şekilde değerlendirilebilmesi açısından son derece önemlidir. Eğitim programına katılmaya gönüllü olmayı kabul eden öğrenciler eğitime eksiksiz devam edeceğini de kabul etmiş olur.

Sizlerin haber okuryazarlığı konusunda bilinçlendirilmesini amaçlayan bu çalışmaya katıldığınız için çok teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki tüm sorularınız için ipekscn@gmail.com adresi aracılığı ile bizimle iletişim kurabilirsiniz.

Doç. Dr. İrem Soydal (Danışman)
Arş. Gör. İpek Şencan (Araştırmacı)

Çalışmaya katılmayı onaylıyor musunuz?

☐

Evet

☐

Hayır

Gönüllü Adı Soyadı:	
Adres:	
Telefon:	
E-posta:	
Tarih:	
İmza:	

EK 4: ÖZ DEĞERLENDİRME TESTİ I

EK 4 içeriğindeki bilgilere <https://bit.ly/30QYl1a> adresinden erişilebilir.

EK 5: ÖN TEST

EK 5 içeriğindeki bilgilere <https://bit.ly/31FDp1C> adresinden erişilebilir.

EK 6: ÖZ DEĞERLENDİRME TESTİ II

EK 6 içeriğindeki bilgilere <https://bit.ly/33RW5hf> adresinden erişilebilir.

EK 7: SON TEST

EK 7 içeriğindeki bilgilere <https://bit.ly/3kE8gEn> adresinden erişilebilir.

EK 8: EĞİTİMİN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ TESTİ

EK 8 içeriğindeki bilgilere <https://bit.ly/3fLHF4E> adresinden erişilebilir.

EK 9: MODÜLLER VE İLGİLİ SORULARA YÖNELİK PUAN DAĞILIMLARI

Tablo 9.1

Modüller ve İlgili Sorulara Yönelik Puan Dağılımları (Ortn.: Ortanca; SS: Standart Sapma; DG: Dağılım Genişliği)*

Modüller ve İlgili Soruların Puan Dağılımı				HOY-1																			
				Ön Test										Son Test									
				Deney (n=20)					Kontrol (n=12)					Deney (n=20)					Kontrol (n=12)				
Soru No (ÖT/ST)	tam puan	%	min.	max.	ortn.	SS	DG	min.	max.	ortn.	SS	DG	min.	max.	ortn.	SS	DG	min.	max.	ortn.	SS	DG	
Modül 1	S1+S8/S1**	5	7,4	1	5	4,0	1,129	4	2	4	3,0	0,622	2	2	5	4,0	0,973	3	3	4	4,0	0,389	1
	S2/S2	2	2,9	1	2	2,0	0,366	1	1	2	2,0	0,515	1	0	2	2,0	0,550	2	1	2	2,0	0,289	1
	S4+S5/S4+S5	4	5,9	1	4	3,0	0,852	3	2	4	3,5	0,866	2	2	4	4,0	0,605	2	2	4	3,0	0,793	2
	S14/S13	3	4,4	1	3	1,0	0,616	2	1	1	1,0	0,000	0	1	3	1,0	1,021	2	0	3	1,0	1,138	3
	Toplam	14	20,6	4	13	10,0	2,059	9	7	11	9,0	1,240	4	7	14	11,5	1,791	7	8	13	11,5	1,801	5
Modül 2	S6/S6	6	8,8	1	6	4,0	1,182	5	3	6	4,5	1,055	3	2	6	4,0	1,129	4	1	6	4,0	1,564	5
	S7/S7	3	4,4	2	3	3,0	0,444	1	1	3	3,0	0,669	2	2	3	3,0	0,503	1	2	3	3,0	0,389	1
	Toplam	9	13,2	3	9	7,0	1,501	6	4	8	7,0	1,337	4	5	9	7,0	1,294	4	4	9	6,5	1,676	5
Modül 3	Toplam (S9/S8)	10	14,7	7	10	9,0	1,056	3	5	10	9,0	1,749	5	6	10	9,0	0,951	4	4	10	9,0	1,765	6
Modül 4-5	S15/S14	2	2,9	0	2	2,0	0,587	2	1	2	2,0	0,452	1	1	2	2,0	0,489	1	1	2	2,0	0,515	1
	S17/S16	1	1,5	0	1	1,0	0,224	1	0	1	1,0	0,289	1	1	1	1,0	0,000	0	0	1	1,0	0,289	1
	S18/S17	1	1,5	0	1	1,0	0,366	1	0	1	1,0	0,389	1	0	1	1,0	0,224	1	0	1	1,0	0,389	1
	S19+S23/S18+S22***	10	15	0	10	6,0	2,245	10	0	7	5,0	2,353	7	1	9	6,5	2,308	8	0	7	5,0	1,913	7
	S21/S20	1	1,5	0	1	1,0	0,308	1	1	1	1,0	0,000	0	1	1	1,0	0,000	0	1	1	1,0	0,000	0
	S22/S21	1	1,5	0	1	1,0	0,444	1	0	1	1,0	0,289	1	0	1	1,0	0,276	1	0	1	1,0	0,289	1
	S12/S11	3	4,4	0	2	1,0	0,733	2	0	2	0,5	0,778	2	1	3	2,0	0,523	2	1	3	2,0	0,515	2
	S13/S12	4	5,9	1	4	4,0	1,005	3	1	4	4,0	0,996	3	1	4	4,0	0,826	3	2	4	3,0	0,739	2
	Toplam	23	33,8	5	21	15,0	3,275	16	10	17	13,5	2,193	7	11	21	17,0	2,837	10	12	18	15,0	1,946	6
Modül 6	S10/S9	1	1,5	0	1	0,0	0,510	1	0	1	1,0	0,515	1	0	1	1,0	0,503	1	0	1	0,0	0,515	1
	S11/S10	2	2,9	0	2	0,0	1,005	2	0	2	1,0	0,835	2	0	2	1,0	0,813	2	0	2	1,0	0,515	2
	Toplam	3	4,4	0	3	1,0	1,070	3	0	3	2,0	1,138	3	0	3	2,0	1,118	3	1	2	1,5	0,522	1
Modül 7	S3/S3	5	7,4	2	4	2,5	0,681	2	2	4	3,0	0,900	2	1	5	3,0	1,089	4	2	5	3,5	0,798	3
	S16/S15	4	5,9	2	4	4,0	0,605	2	3	4	3,5	0,522	1	1	4	3,0	0,801	3	2	4	3,0	0,651	2
	Toplam	9	13,2	4	8	6,5	1,182	4	5	8	6,5	1,084	3	3	9	6,0	1,356	6	5	9	7,0	1,267	4
Tüm modüller	Toplam	68	100,0	30	56	48,0	6,002	26	39	55	45,0	4,988	16	36	61	52,0	5,992	25	38	55	50,0	4,629	17

* Her modüle ait puan dağılımı farklıdır. Çalışmanın amacına bağlı olarak her modül kendi içerisinde değerlendirilmiştir.

** (+) işareti iki sorunun birlikte değerlendirildiğini ifade etmektedir (örneğin: S1+S8)

(/) işareti ise soruların ön testteki ve son testteki numarasını ayırmak için kullanılmıştır (örneğin: Ön testte S1+S8 ile ifade edilen sorunun karşılığı son testte S1'dir).

*** Modül 4-5 kapsamında ön ve son testte ikişer adet haber doğrulama sorusu bulunmaktadır. Hem ön hem de son testte bu iki sorudan alınan toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Birlikte değerlendirilen sorular (ön testte soru 19 ve soru 23 son testte ise soru 18 ve soru 22'dir. Bu nedenle bu sorular Tablo 9.1'de + ile gösterilmiştir. / ise ön test son test ayırımı göstermektedir.

Tablo 9.1 (devamla)

Modüller ve İlgili Sorulara Yönelik Puan Dağılımları (Ortn.: Ortanca; SS: Standart Sapma; DG: Dağılım Genişliği)*

Modüller ve İlgili Soruların Puan Dağılımı				HOY-2																			
				Ön Test										Son Test									
				Deney (n=16)					Kontrol (n=22)					Deney (n=16)					Kontrol (n=22)				
Soru No (ÖT/ST)	tam puan	%	min.	max.	ortn.	SS	DG	min.	max.	ortn.	SS	DG	min.	max.	ortn.	SS	DG	min.	max.	ortn.	SS	DG	
Modül 1	S1+S8/S1**	5	7,4	1	5	3,5	1,014	4	1	5	4,0	0,913	4	3	5	4,0	0,574	2	1	5	4,0	1,011	4
	S2/S2	2	2,9	0	2	2,0	0,577	2	0	2	2,0	0,612	2	1	2	2,0	0,342	1	1	2	2,0	0,294	1
	S4+S5/S4+S5	4	5,9	2	4	4,0	0,632	2	1	4	3,0	0,869	3	2	4	4,0	0,814	2	1	4	3,0	0,990	3
	S14/S13	3	4,4	0	3	1,0	0,873	3	0	3	1,0	0,834	3	1	3	2,0	1,025	2	1	3	1,0	1,006	2
	Toplam	14	20,6	6	13	10,0	1,668	7	4	13	10,0	1,916	9	7	13	12,0	1,628	6	7	14	11,0	1,810	7
Modül 2	S6/S6	6	8,8	2	6	5,0	1,317	4	2	6	4,0	1,377	4	2	6	4,0	1,289	4	1	6	4,0	1,676	5
	S7/S7	3	4,4	2	3	3,0	0,447	1	2	3	3,0	0,456	1	2	3	3,0	0,479	1	1	3	3,0	0,590	2
	Toplam	9	13,2	4	9	8,0	1,528	5	4	9	6,5	1,532	5	5	9	6,5	1,390	4	3	9	7,0	1,896	6
Modül 3	Toplam (S9/S8)	10	14,7	4	10	9,5	1,999	6	5	10	9,0	1,729	5	6	10	9,0	1,448	4	3	10	9,0	1,778	7
Modül 4-5	S15/S14	2	2,9	0	2	1,0	0,854	2	0	2	2,0	0,790	2	1	2	1,0	0,512	1	0	2	2,0	0,666	2
	S17/S16	1	1,5	0	1	1,0	0,403	1	0	1	1,0	0,395	1	0	1	1,0	0,250	1	0	1	1,0	0,213	1
	S18/S17	1	1,5	0	1	1,0	0,500	1	0	1	1,0	0,456	1	0	1	1,0	0,342	1	0	1	1,0	0,456	1
	S19/S18+S23/S22***	10	15	0	6	3,5	2,455	6	0	8	0,0	2,776	8	0	9	6,5	3,049	9	0	7	4,5	2,358	7
	S21/S20	1	1,5	0	1	1,0	0,342	1	0	1	1,0	0,213	1	0	1	1,0	0,342	1	0	1	1,0	0,294	1
	S22/S21	1	1,5	0	1	1,0	0,403	1	0	1	1,0	0,456	1	0	1	1,0	0,403	1	0	1	1,0	0,477	1
	S12/S11	3	4,4	0	2	1,0	0,854	2	0	2	0,0	0,590	2	1	2	2,0	0,512	1	0	3	2,0	0,802	3
	S13/S12	4	5,9	1	4	3,0	1,078	3	1	4	4,0	0,953	3	0	4	3,0	1,088	4	1	4	3,0	1,024	3
	Toplam	23	33,8	6	16	10,0	3,481	10	6	18	9,5	3,419	12	10	19	16,0	2,651	9	6	20	13,5	3,512	14
Modül 6	S10/S9	1	1,5	0	1	1,0	0,500	1	0	1	1,0	0,456	1	0	1	1,0	0,512	1	0	1	0,0	0,503	1
	S11/S10	2	2,9	0	2	2,0	0,873	2	0	2	1,0	0,767	2	0	2	1,0	0,730	2	0	2	1,0	0,716	2
	Toplam	3	4,4	0	3	2,0	1,124	3	0	3	1,0	0,963	3	0	3	2,0	0,964	3	0	3	1,0	0,921	3
Modül 7	S3/S3	5	7,4	1	5	3,0	1,276	4	2	5	3,0	0,941	3	1	5	3,0	1,181	4	0	5	3,0	1,377	5
	S16/S15	4	5,9	3	4	4,0	0,479	1	3	4	3,0	0,510	1	2	4	4,0	0,806	2	2	4	4,0	0,734	2
	Toplam	9	13,2	4	9	7,0	1,317	5	5	8	7,0	0,796	3	4	9	6,0	1,504	5	2	9	7,0	1,655	7
Tüm modüller	Toplam	68	100,0	28	53	46,0	6,771	25	34	55	42,0	5,628	21	36	58	52,0	5,265	22	31	62	46,5	7,380	31

* Her modüle ait puan dağılımı farklıdır. Çalışmanın amacına bağlı olarak her modül kendi içerisinde değerlendirilmiştir.

** (+) işareti iki sorunun birlikte değerlendirildiğini ifade etmektedir (örneğin: S1+S8)

(/) işareti ise soruların ön testteki ve son testteki numarasını ayırmak için kullanılmıştır (örneğin: Ön testte S1+S8 ile ifade edilen sorunun karşılığı son testte S1'dir).

*** Modül 4-5 kapsamında ön ve son testte ikişer adet haber doğrulama sorusu bulunmaktadır. Hem ön hem de son testte bu iki sorudan alınan toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Birlikte değerlendirilen sorular (ön testte soru 19 ve soru 23 son testte ise soru 18 ve soru 22'dir. Bu nedenle bu sorular Tablo 9.1'de + ile gösterilmiştir. / ise ön test son test ayrımını göstermektedir.

EK 10: MODÜL VE SORU BAZLI İSTATİSTİKSEL TESTLER

Tablo 10.1

Modül Bazlı Puanlar Üzerinden Grup İçi ve Gruplar Arası** Karşılaştırmalara Yönelik İstatistiksel Test Sonuçları (Ön Test – Son Test)*

Uygulanan Testler	HOY-1											
	Modül 1		Modül 2		Modül 3		Modül 4-5		Modül 6		Modül 7	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Grup içi karşılaştırmalar (ön test - son test) (Wilcoxon İşaretli Sıra Testi)	z=-2,189; p=0,029***	z=-3,020; p=0,003	z=-0,823; p=0,410	z=-0,639; p=0,523	z=-1,662; p=0,096	z=-1,282; p=0,200	z=-2,435; p=0,015	z=-1,611; p=0,107	z=-1,243; p=0,214	z=-0,812; p=0,417	z=-1,052; p=0,293	z=-1,098; p=0,272
Gruplar arası karşılaştırmalar (ön test) (Mann-Whitney U Testi)	U=92,500; z=-1,091; p=0,275		U=108,000; z=-0,482; p=0,630		U=99,500; z=-0,827; p=0,408		U=77,500; z=-1,669; p=0,095		U=89,500; z=-1,227; p=0,220		U=105,500; z=-0,591; p=0,554	
Gruplar arası karşılaştırmalar (son test) (Mann-Whitney U Testi)	U=88,500; z=-1,246; p=0,213		U=100,500; z=-0,775; p=0,438		U=110,500; z=-0,401; p=0,688		U=64,500; z=-2,174; p=0,030		U=96,000; z=-0,983; p=0,326		U=102,500; z=-0,707; p=0,480	
Uygulanan Testler	HOY-2											
	Modül 1		Modül 2		Modül 3		Modül 4-5		Modül 6		Modül 7	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Grup içi karşılaştırmalar (ön test - son test) (Wilcoxon İşaretli Sıra Testi)	z=-3,048; p=0,002	z=-1,032; p=0,302	z=-1,039; p=0,299	z=-0,420; p=0,674	z=-0,479; p=0,632	z=-1,199; p=0,231	z=-3,301; p=0,001	z=-2,622; p=0,009	z=-1,400; p=0,161	z=-1,246; p=0,213	z=-0,454; p=0,650	z=-0,179; p=0,858
Gruplar arası karşılaştırmalar (ön test) (Mann-Whitney U Testi)	U=164,500; z=-0,350; p=0,726		U=143,000; z=-0,997; p=0,319		U=170,000; z=-0,189; p=0,850		U=173,000; z=-0,089; p=0,929		U=130,500; z=-1,407; p=0,160		U=170,500; z=-0,172; p=0,863	
Gruplar arası karşılaştırmalar (son test) (Mann-Whitney U Testi)	U=108,500; z=-2,035; p=0,042		U=175,000; z=-0,030; p=0,976		U=154,000; z=-0,672; p=0,501		U=104,000; z=-2,148; p=0,032		U=124,000; z=-1,608; p=0,108		U=165,500; z=-0,318; p=0,751	

* Grup içi: Deney grubu ön test – son test / kontrol grubu ön test – son test

** Gruplar arası: Deney ve kontrol grubu ön test / deney ve kontrol grubu son test

*** İstatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilen sonuçlarda metin koyu renk ile gösterilmiştir.

Tablo 10.2

Toplam Puan Üzerinden Grup İçi ve Gruplar Arası** Karşılaştırmalara Yönelik İstatistiksel Test Sonuçları (Ön Test – Son Test)*

Uygulanan Testler	HOY-1		HOY-2	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Grup içi karşılaştırmalar (ön test - son test) (Wilcoxon İşaretli Sıra Testi)	(z=-3,184; p=0,001)***	(z=-2,238; p=0,025)	(z=-3,212; p=0,001)	(z=-1,411; p=0,158)
Gruplar arası (deney – kontrol) karşılaştırmalar (ön test) (Mann-Whitney U Testi)	(U=91,500; z=-1,113; p=0,266)		(U=148,000; z=-0,830; p=0,407)	
Gruplar arası (deney – kontrol) karşılaştırmalar (son test) (Mann-Whitney U Testi)	(U=75,000; z=-1,762; p=0,078)		(U=102,000; z=-2,194; p=0,028)	

* Grup içi: Deney grubu ön test – son test / kontrol grubu ön test – son test

** Gruplar arası: Deney ve kontrol grubu ön test / deney ve kontrol grubu son test

*** İstatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilen sonuçlarda metin koyu renk ile gösterilmiştir.

Tablo 10.3

Yıllar Arası Grupların Karşılaştırılması (HOY-1 ve HOY-2)

Modüller	Uygulanan Testler (Mann-Whitney U Testi)	HOY-1 ve HOY-2 Karşılaştırma	
		Deney (HOY-1 – HOY-2)	Kontrol (HOY-1 – HOY-2)
Modül 1	Ön test	$U=148,500; z=-0,372; p=0,710$	$U=94,500; z=-1,381; p=0,167$
	Son test	$U=140,500; z=-0,638; p=0,523$	$U=106,500; z=-0,934; p=0,351$
Modül 2	Ön test	$U=112,000; z=-1,579; p=0,114$	$U=127,000; z=-0,184; p=0,854$
	Son test	$U=146,000; z=-0,456; p=0,648$	$U=124,500; z=-0,274; p=0,784$
Modül 3	Ön test	$U=157,000; z=-0,099; p=0,921$	$U=105,500; z=0,994; p=0,320$
	Son test	$U=139,000; z=-0,713; p=0,476$	$U=104,000; z=-1,043; p=0,297$
Modül 4-5	Ön test	$U=58,500; z=-3,254; p=0,001^*$	$U=58,000; z=-2,679; p=0,007$
	Son test	$U=107,500; z=-1,684; p=0,095$	$U=88,500; z=-1,580; p=0,114$
Modül 6	Ön test	$U=105,000; z=-1,810; p=0,070$	$U=110,500; z=-0,810; p=0,418$
	Son test	$U=140,500; z=-0,652; p=0,514$	$U=90,000; z=-1,627; p=0,104$
Modül 7	Ön test	$U=137,000; z=-0,765; p=0,444$	$U=119,500; z=-0,479; p=0,632$
	Son test	$U=156,500; z=-0,117; p=0,907$	$U=118,000; z=-0,517; p=0,605$
Toplam Puan	Ön test	$U=120,000; z=-1,279; p=0,201$	$U=102,500; z=-1,066; p=0,286$
	Son test	$U=124,000; z=-1,152; p=0,249$	$U=87,000; z=-1,626; p=0,104$

* İstatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilen sonuçlarda metin koyu renk ile gösterilmiştir.

Tablo 10.4

Modüllere Yönelik Soruların Ön ve Son Test Karşılaştırmaları

(S: Soru; ÖT: Ön Test; ST: Son Test)

Modül	Soru	Test türü	Yıl	Karşılaştırma türü	Test sonucu
Modül 1	S1+S8* / S1**	Wilcoxon İşaretli Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	$(z=-1,165; p=0,244)$
				Kontrol ÖT-ST	$(z=-2,333; p=0,020)^{***}$
			HOY-2	Deney ÖT-ST	$(z=-2,174; p=0,030)$
				Kontrol ÖT-ST	$(z=-0,091; p=0,928)$
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	$(U=81,000; z=-1,598; p=0,110)$
				Deney - Kontrol ST	$(U=97,000; z=-0,996; p=0,319)$
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	$(U=159,500; z=-0,523; p=0,601)$
				Deney - Kontrol ST	$(U=116,500; z=-1,970; p=0,049)$
	S2	Wilcoxon İşaretli Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	$(z=-0,707; p=0,480)$
				Kontrol ÖT-ST	$(z=-1,633; p=0,102)$
			HOY-2	Deney ÖT-ST	$(z=-1,000; p=0,317)$
				Kontrol ÖT-ST	$(z=-0,966; p=0,334)$
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	$(U=88,000; z=-1,660; p=0,097)$
				Deney - Kontrol ST	$(U=105,500; z=-0,895; p=0,371)$
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	$(U=168,500; z=-0,350; p=0,727)$
				Deney - Kontrol ST	$(U=170,000; z=-0,334; p=0,739)$

Tablo 10.4 (devamla)

Modüllere Yönelik Soruların Ön ve Son Test Karşılaştırmaları

Modül	Soru (ÖT / ST)	Test türü	Yıl	Karşılaştırma türü	Test sonucu
Modül 1	S14 / S13	Wilcoxon İşaretili Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-2,111$; $p=0,035$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-2,111$; $p=0,035$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-2,121$; $p=0,034$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-2,277$; $p=0,023$)
	S14 / S13	Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=108,000$; $z=-1,114$; $p=0,265$)
				Deney - Kontrol ST	($U=110,500$; $z=-0,422$; $p=0,673$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=157,000$; $z=-0,728$; $p=0,467$)
				Deney - Kontrol ST	($U=171,000$; $z=-0,173$; $p=0,863$)
	S4+S5	Wilcoxon İşaretili Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-2,595$; $p=0,009$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,000$; $p=0,317$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-0,333$; $p=0,739$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-0,443$; $p=0,658$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=93,000$; $z=-1,113$; $p=0,266$)
				Deney - Kontrol ST	($U=80,000$; $z=-1,718$; $p=0,086$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=148,500$; $z=-0,895$; $p=0,371$)
				Deney - Kontrol ST	($U=129,000$; $z=-1,560$; $p=0,119$)
Modül 2	S6	Wilcoxon İşaretili Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-1,491$; $p=0,136$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,253$; $p=0,210$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-1,004$; $p=0,315$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,160$; $p=0,873$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=99,000$; $z=-0,850$; $p=0,396$)
				Deney - Kontrol ST	($U=89,000$; $z=-1,239$; $p=0,215$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=144,500$; $z=-0,954$; $p=0,340$)
				Deney - Kontrol ST	($U=175,500$; $z=-0,015$; $p=0,988$)
	S7	Wilcoxon İşaretili Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-1,134$; $p=0,257$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,134$; $p=0,257$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-0,378$; $p=0,705$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-0,905$; $p=0,366$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=107,500$; $z=-0,621$; $p=0,535$)
				Deney - Kontrol ST	($U=92,000$; $z=-1,357$; $p=0,175$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=172,000$; $z=-0,155$; $p=0,877$)
				Deney - Kontrol ST	($U=164,500$; $z=-0,411$; $p=0,681$)

Tablo 10.4 (devamla)

Modüllere Yönelik Soruların Ön ve Son Test Karşılaştırmaları

Modül	Soru (ÖT / ST)	Test türü	Yıl	Karşılaştırma türü	Test sonucu
Modül 3	S9 / S8	Wilcoxon İşaretili Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-1,662$; $p=0,096$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,282$; $p=0,200$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-0,479$; $p=0,632$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,199$; $p=0,231$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=99,500$; $z=-0,827$; $p=0,408$)
				Deney - Kontrol ST	($U=110,500$; $z=-0,401$; $p=0,688$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=170,000$; $z=-0,189$; $p=0,850$)
				Deney - Kontrol ST	($U=154,000$; $z=-0,672$; $p=0,501$)
Modül 4-5	S15 / S14	Wilcoxon İşaretili Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=0,000$; $p=1,000$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,000$; $p=0,317$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-1,513$; $p=0,130$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,155$; $p=0,248$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=112,500$; $z=-0,373$; $p=0,709$)
				Deney - Kontrol ST	($U=112,000$; $z=-0,371$; $p=0,711$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=141,000$; $z=-1,118$; $p=0,264$)
				Deney - Kontrol ST	($U=142,000$; $z=-1,156$; $p=0,248$)
	S19 / S18	Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=57,500$; $z=-2,500$; $p=0,012$)
				Deney - Kontrol ST	($U=111,000$; $z=-0,362$; $p=0,717$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=138,500$; $z=-1,222$; $p=0,222$)
				Deney - Kontrol ST	($U=127,000$; $z=-1,481$; $p=0,139$)
	S23 / S22	Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=96,000$; $z=-0,959$; $p=0,337$)
				Deney - Kontrol ST	($U=56,000$; $z=-2,605$; $p=0,009$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=154,500$; $z=-0,681$; $p=0,496$)
				Deney - Kontrol ST	($U=93,500$; $z=-2,541$; $p=0,011$)
	S19+S23 / S18 + S22	Wilcoxon İşaretili Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-0,395$; $p=0,693$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-0,784$; $p=0,433$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-3,216$; $p=0,001$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-2,309$; $p=0,021$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=67,500$; $z=-2,070$; $p=0,038$)
				Deney - Kontrol ST	($U=79,000$; $z=-1,619$; $p=0,105$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=143,000$; $z=-1,025$; $p=0,305$)
				Deney - Kontrol ST	($U=88,500$; $z=-2,617$; $p=0,009$)
	S12 / S11	Wilcoxon İşaretili Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-3,380$; $p=0,001$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-2,762$; $p=0,005$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-2,077$; $p=0,038$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-3,390$; $p=0,001$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=116,000$; $z=-0,170$; $p=0,893$)
				Deney - Kontrol ST	($U=107,500$; $z=-0,619$; $p=0,632$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=115,000$; $z=-1,992$; $p=0,073$)
				Deney - Kontrol ST	($U=175,000$; $z=-0,033$; $p=0,988$)

Tablo 10.4 (devamla)

Modüllere Yönelik Soruların Ön ve Son Test Karşılaştırmaları

Modül	Soru (ÖT / ST)	Test türü	Yıl	Karşılaştırma türü	Test sonucu
Modül 4-5	S13 / S12	Wilcoxon İşaretli Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-1,184$; $p=0,236$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,127$; $p=0,260$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-1,413$; $p=0,158$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,130$; $p=0,258$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=105,000$; $z=-0,661$; $p=0,509$)
				Deney - Kontrol ST	($U=76,500$; $z=-1,844$; $p=0,065$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=108,500$; $z=-2,132$; $p=0,033$)
				Deney - Kontrol ST	($U=160,500$; $z=-0,486$; $p=0,627$)
Modül 6	S10 / S9	Wilcoxon İşaretli Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-0,832$; $p=0,405$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-0,707$; $p=0,480$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-0,333$; $p=0,739$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,807$; $p=0,071$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=104,000$; $z=-0,719$; $p=0,472$)
				Deney - Kontrol ST	($U=98,000$; $z=-0,990$; $p=0,322$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=158,000$; $z=-0,661$; $p=0,509$)
				Deney - Kontrol ST	($U=149,000$; $z=-0,923$; $p=0,356$)
	S11 / S10	Wilcoxon İşaretli Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-1,023$; $p=0,306$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-0,378$; $p=0,705$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-1,184$; $p=0,236$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-0,246$; $p=0,806$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=94,000$; $z=-1,112$; $p=0,266$)
				Deney - Kontrol ST	($U=111,000$; $z=-0,383$; $p=0,702$)
Modül 7	S3	Wilcoxon İşaretli Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-2,000$; $p=0,046$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-1,897$; $p=0,058$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-0,741$; $p=0,458$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-0,089$; $p=0,929$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=97,000$; $z=-0,971$; $p=0,332$)
				Deney - Kontrol ST	($U=97,500$; $z=-0,917$; $p=0,359$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=149,000$; $z=-0,833$; $p=0,405$)
				Deney - Kontrol ST	($U=168,500$; $z=-0,228$; $p=0,820$)

Tablo 10.4 (devamla)

Modüllere Yönelik Soruların Ön ve Son Test Karşılaştırmaları

Modül	Soru (ÖT / ST)	Test türü	Yıl	Karşılaştırma türü	Test sonucu
Modül 7	S16 / S15	Wilcoxon İşaretili Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖT-ST	($z=-1,115$; $p=0,265$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-0,707$; $p=0,480$)
			HOY-2	Deney ÖT-ST	($z=-1,508$; $p=0,132$)
				Kontrol ÖT-ST	($z=-0,302$; $p=0,763$)
		Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖT	($U=111,000$; $z=-0,403$; $p=0,687$)
				Deney - Kontrol ST	($U=118,000$; $z=-0,086$; $p=0,931$)
			HOY-2	Deney - Kontrol ÖT	($U=135,000$; $z=-1,407$; $p=0,159$)
				Deney - Kontrol ST	($U=174,500$; $z=-0,049$; $p=0,961$)

* +: İki sorunun birlikte değerlendirildiğini ifade etmektedir.

** /: Bazı soruların ön ve son testteki soru numaraları farklıdır. Bir soruya ait ön ve son test soru numarası / işareti ile ayrılarak belirtilmiştir (örneğin, S14 / S13, bu sorunun ön test soru numarası 14, son test soru numarası ise 13'tür).

*** İstatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilen sonuçlarda metin koyu renk ile gösterilmiştir.

Tablo 10.5

Modüllere Yönelik Soruların Yıllara Göre Ön ve Son Test Karşılaştırmaları

(S: Soru; ÖT: Ön Test; ST: Son Test)

Modül	Soru	Grup	Karşılaştırma türü	Mann-Whitney U Test sonucu
Modül 1	S1+S8* / S1**	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	($U=124,000$; $z=-1,204$; $p=0,229$)
			HOY-1 / HOY-2 ST	($U=155,500$; $z=-0,157$; $p=0,875$)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	($U=103,500$; $z=-1,118$; $p=0,264$)
			HOY-1 / HOY-2 ST	($U=106,000$; $z=-1,078$; $p=0,281$)
	S2	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	($U=152,500$; $z=-0,369$; $p=0,712$)
			HOY-1 / HOY-2 ST	($U=147,000$; $z=-0,639$; $p=0,523$)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	($U=100,000$; $z=-1,558$; $p=0,119$)
			HOY-1 / HOY-2 ST	($U=131,000$; $z=-0,073$; $p=0,942$)
	S14 / S13	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	($U=155,000$; $z=-0,246$; $p=0,806$)
			HOY-1 / HOY-2 ST	($U=158,000$; $z=-0,074$; $p=0,941$)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	($U=132,000$; $z=0,000$; $p=1,000$)
			HOY-1 / HOY-2 ST	($U=126,500$; $z=-0,228$; $p=0,820$)
	S4+S5	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	($U=96,000$; $z=-2,191$; $p=0,028$)***
			HOY-1 / HOY-2 ST	($U=146,000$; $z=-0,536$; $p=0,592$)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	($U=130,500$; $z=-0,058$; $p=0,953$)
			HOY-1 / HOY-2 ST	($U=115,500$; $z=-0,638$; $p=0,524$)

Tablo 10.5 (devamla)

Modüllere Yönelik Soruların Yıllara Göre Ön ve Son Test Karşılaştırmaları

Modül	Soru (ÖT / ST)	Grup	Karşılaştırma türü	Mann-Whitney U Test sonucu
Modül 2	S6	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=107,000; z=-1,747; p=0,081)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=141,500; z=-0,607; p=0,544)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=123,000; z=-0,333; p=0,739)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=114,000; z=-0,660; p=0,510)
	S7	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=121,000; z=-0,499; p=0,618)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=146,000; z=-0,536; p=0,592)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=160,000; z=0,000; p=1,000)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=105,000; z=-1,226; p=0,220)
Modül 3	S9 / S8	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=157,000; z=0,099; p=0,921)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=139,000; z=-0,713; p=0,476)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=105,500; z=-0,994; p=0,320)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=104,000; z=-1,043; p=0,297)
Modül 4-5	S15 / S14	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=98,000; z=-2,203; p=0,028)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=126,000; z=-1,257; p=0,209)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=99,000; z=-1,378; p=0,168)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=124,000; z=-0,344; p=0,731)
	S17 + S21 / S16 + S20	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=126,000; z=-1,578; p=0,114)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=130,000; z=-1,994; p=0,046)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=113,000; z=-1,037; p=0,300)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=125,000; z=-0,452; p=0,651)
	S18 + S22 / S17 + S21	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=136,500; z=-0,861; p=0,389)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=127,500; z=-1,724; p=0,085)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=97,000; z=-1,496; p=0,135)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=100,500; z=-1,374; p=0,169)
	S19+S23 / S18 + S22	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=57,000; z=-3,317; p=0,001)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=156,000; z=-0,129; p=0,898)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=79,000; z=-1,988; p=0,047)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=99,500; z=-1,199; p=0,230)
	S12 / S11	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=135,500; z=-0,836; p=0,403)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=125,500; z=-1,310; p=0,190)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=109,000; z=-0,949; p=0,343)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=95,500; z=-1,518; p=0,129)
	S13 / S12	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=115,000; z=-1,510; p=0,131)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=131,000; z=-1,022; p=0,307)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=124,500; z=-0,312; p=0,755)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=126,000; z=-0,228; p=0,820)

Tablo 10.5 (devamla)

Modüllere Yönelik Soruların Yıllara Göre Ön ve Son Test Karşılaştırmaları

Modül	Soru (ÖT / ST)	Grup	Karşılaştırma türü	Mann-Whitney U Test sonucu
Modül 6	S10 / S9	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=132,000; z=-1,030; p=0,303)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=154,000; z=-0,224; p=0,823)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=113,000; z=-0,845; p=0,398)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=125,000; z=-0,300; p=0,765)
	S11 / S10	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=116,000; z=-1,559; p=0,119)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=142,000; z=-0,612; p=0,540)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=93,000; z=-1,496; p=0,135)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=87,500; z=-1,776; p=0,076)
Modül 7	S3	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=143,000; z=-0,573; p=0,567)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=152,000; z=-0,263; p=0,792)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=116,500; z=-0,587; p=0,557)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=109,500; z=-0,845; p=0,398)
	S16 / S15	Deney	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=143,500; z=-0,627; p=0,531)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=150,000; z=-0,350; p=0,726)
		Kontrol	HOY-1 / HOY-2 ÖT	(U=126,000; z=-0,250; p=0,803)
			HOY-1 / HOY-2 ST	(U=120,500; z=-0,458; p=0,647)

* +: İki sorunun birlikte değerlendirildiğini ifade etmektedir.

** /: Bazı soruların ön ve son testteki soru numaraları farklıdır. Bir soruya ait ön ve son test soru numarası / işareti ile ayrılarak belirtilmiştir (örneğin, S14 / S13, bu sorunun ön test soru numarası 14, son test soru numarası ise 13'tür).

*** İstatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilen sonuçlarda metin koyu renk ile gösterilmiştir.

Tablo 10.6

Öz Değerlendirme Sorularının Karşılaştırmaları

(S: Soru; ÖD I: Öz Değerlendirme I; ÖD II: Öz Değerlendirme II)

Soru (ÖD I / ÖD II)	Test türü	Yıl	Karşılaştırma türü	Test sonucu
S6 / S1*	Wilcoxon İşaretli Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖD I / ÖD II	(z=-2,763; p=0,006)**
			Kontrol ÖD I / ÖD II	(z=-0,879; p=0,380)
		HOY-2	Deney ÖD I / ÖD II	(z=-2,583; p=0,010)
			Kontrol ÖD I / ÖD II	(z=-1,442; p=0,149)
	Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=108,000; z=-0,478; p=0,633)
			Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=78,000; z=-1,673; p=0,094)
		HOY-2	Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=140,500; z=-1,078; p=0,281)
			Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=144,000; z=-0,960; p=0,337)

Tablo 10.6 (devamla)

Öz Değerlendirme Sorularının Karşılaştırmaları

(S: Soru; ÖD I: Öz Değerlendirme I; ÖD II: Öz Değerlendirme II)

Soru (ÖD I / ÖD II)	Test türü	Yıl	Karşılaştırma türü	Test sonucu
S7 / S2	Wilcoxon İşaretli Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖD I / ÖD II	(z=-2,203; p=0,028)
			Kontrol ÖD I / ÖD II	(z=-0,905; p=0,366)
		HOY-2	Deney ÖD I / ÖD II	(z=-0,810; p=0,418)
			Kontrol ÖD I / ÖD II	(z=-1,491; p=0,023)
	Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=82,000; z=-1,536; p=0,124)
			Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=108,000; z=-0,484; p=0,629)
		HOY-2	Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=169,500; z=-0,195; p=0,845)
			Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=133,000; z=-1,294; p=0,196)
S8 / S3	Wilcoxon İşaretli Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖD I / ÖD II	(z=-3,652; p=0,000)
			Kontrol ÖD I / ÖD II	(z=-1,994; p=0,046)
		HOY-2	Deney ÖD I / ÖD II	(z=-3,193; p=0,001)
			Kontrol ÖD I / ÖD II	(z=-2,281; p=0,023)
	Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=90,000; z=-1,185; p=0,236)
			Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=95,000; z=-0,997; p=0,319)
		HOY-2	Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=116,000; z=-1,799; p=0,072)
			Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=127,000; z=-1,475; p=0,140)
S9 / S4	Wilcoxon İşaretli Sıra Testi	HOY-1	Deney ÖD I / ÖD II	(z=-3,567; p=0,000)
			Kontrol ÖD I / ÖD II	(z=-0,515; p=0,607)
		HOY-2	Deney ÖD I / ÖD II	(z=-3,405; p=0,001)
			Kontrol ÖD I / ÖD II	(z=-1,858; p=0,063)
	Mann-Whitney U Testi	HOY-1	Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=104,000; z=-0,632; p=0,527)
			Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=84,500; z=-1,408; p=0,159)
		HOY-2	Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=111,500; z=-1,935; p=0,053)
			Deney - Kontrol ÖD I / ÖD II	(U=135,000; z=-1,239; p=0,215)

* / : Bazı soruların ön ve son testteki soru numaraları farklıdır. Bir soruya ait ön ve son test soru numarası / işareti ile ayrılarak belirtilmiştir (örneğin, S9 / S4, bu sorunun öz değerlendirme I test soru numarası 9, öz değerlendirme test soru numarası ise 4'tür).

** İstatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilen sonuçlarda metin koyu renk ile gösterilmiştir.

EK 11: ÖN VE SON TEST SORULARINA İLİŞKİN BULGULARIN DEĞERLENDİRMELERİ

EK 11 içeriğindeki bilgilere <https://bit.ly/3dFPTKw> adresinden erişilebilir.

EK 12: ETİK KURUL / KOMİSYON İZNİ

 T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

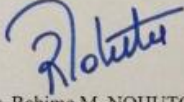
Sayı : 35853172/ **433-946** **01 Mart 2018**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 16.02.2018 tarih ve 1730 sayılı yazınız.

Enstitünüz Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **İpek ŞENCAN**'ın **Doç. Dr. İrem SOYDAL** danışmanlığında yürüttüğü "**Haber Okuryazarlığı Eğitim Programı**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **20 Şubat 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

*Öğrenci İşleri
Yazı İşleri Müdürlüğü
05.03.2018*

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK 13: ORJİNALLİK RAPORU

	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih:14/08/2020	
Tez Başlığı: Haber Okuryazarlığı Programı: İçerik Tasarımı ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi	
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 246 sayfalık kısmına ilişkin, 14/08/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %11'dir.	
Uygulanan filtrelemeler: (Herhangi bir filtreleme yapılmamıştır.)	
1- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç	
2- ☐ Kaynakça hariç	
3- ☐ Alıntılar hariç	
4- ☒ Alıntılar dâhil	
5- ☐ 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç	
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.	
Gereğini saygılarımla arz ederim.	
 14/08/2020	
Adı Soyadı: İpek Şencan	
Öğrenci No: N13241444	
Anabilim Dalı: Bilgi ve Belge Yönetimi	
Programı: Bilgi ve Belge Yönetimi	
Statüsü: ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.	
<u>DANIŞMAN ONAYI</u>	
UYGUNDUR.	
	
Doç.Dr. İrem Soydal Öztürk	