

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GAZETECİLİK ANABİLİM DALI

**BİLİNÇLİ MEDYA KULLANICILARI YARATMA SÜRECİNDE
MEDYA OKURYAZARLIĞININ ÖNEMİ**

Yüksek Lisans Tezi

Selin Çetinkaya

Ankara – 2008

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GAZETECİLİK ANABİLİM DALI

**BİLİNÇLİ MEDYA KULLANICILARI YARATMA SÜRECİNDE
MEDYA OKURYAZARLIĞININ ÖNEMİ**

Yüksek Lisans Tezi

Selin Çetinkaya

Tez Danışmanı

Doç. Dr. M. Ayşe İnal

Ankara -2008

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GAZETECİLİK ANABİLİM DALI

**BİLİNÇLİ MEDYA KULLANICILARI YARATMA SÜRECİNDE
MEDYA OKURYAZARLIĞININ ÖNEMİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı : Doç. Dr. M. Ayşe İnal

Tez Jürisi Üyeleri

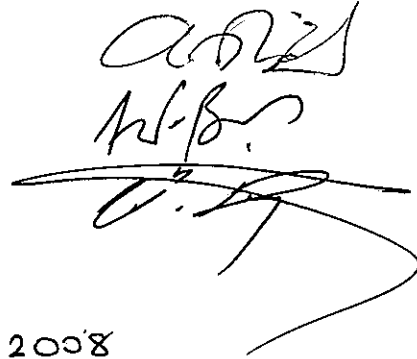
Adı ve Soyadı

Doç. Dr. M. Ayşe İnal

Yrd. Doç. Dr. Funda Başaran

Yrd. Doç. Dr. Ülkü Doğanay

İmzası



Tez Sınavı Tarihi: 28.07.2008

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1	8
MEDYA OKURYAZARLIĞINA DOĞRU: MEDYA ELEŞTİRİSİ VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ	8
1.1. MEDYAYA ELEŞTİREL YAKLAŞMAK	8
1.1.1. Medya Çalışmalarında Etki Konusu	9
1.1.2. Etkin İzleyici	18
1.1.2.1. Kullanımlar ve Doyumlar	19
1.1.2.2. Gündem Koyma	21
1.1.2.3. Suskunluk Sarmalı	22
1.1.2.4. Bilgi Gediği	23
1.1.2.5. Bağımlılık Modeli	24
1.1.2.6. Alımlama Analizleri	26
1.1.2.7. Gündelik Yaşamda Medya	29
1.2. ELEŞTİREL PEDAGOJİ	31
1.2.1. Eleştirel Pedagoji ve Önemi	32
1.2.2. Geleneksel Pedagoji	36
1.2.3. Eleştirel Pedagoji Nasıl Olmalıdır?	41

BÖLÜM 2	47
MEDYA ELEŞTİRİSİ VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ BİRLİKTELİĞİ:	
MEDYA OKURYAZARLIĞI	47
2.1. Medya Okuryazarlığı Nedir?	47
2.2. Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri	56
2.3. Medya Okuryazarlığı Neden Gereklidir?	61
2.4. Medya Okuryazarlığı Eğitimi Nasıl Olmalıdır?	65
BÖLÜM 3	84
TÜRKİYE’DE MEDYA OKURYAZARLIĞI PROJESİ VE	
UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ	73
3.1. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Projesinin Gelişim Süreci	73
3.2. Medya Okuryazarlığı Dersinin Kapsamı	78
3.3. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı ile Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi	80
3.4. Medya Okuryazarlığı Projesi Uygulamalarının Değerlendirilmesi	84
3.4.1. Öğretmenlerin Medyaya Yaklaşımları ile İlgili Bulgular	86
3.4.2. Öğretmenlerin Eğitime Yaklaşımları ile İlgili Bulgular	91
3.4.3. Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığına Yaklaşımları ile İlgili Bulgular	97
3.4.3.1. Öğretmenlerin Gözünden Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrencileri	105
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	110

ÖZET	117
ABSTRACT	118
KAYNAKÇA	119
EK 1: MÜLAKAT SORULARI	126

GİRİŞ

Günümüzde insanlar yoğun bir şekilde medya mesajlarına maruz kalmaktadır. Medya formlarının ve araçlarının çok çeşitlenmiş olması, insanların çoğu zaman farkında bile olmadan medya mesajlarının hedefi haline gelmesine neden olmaktadır. Bu durumda, medyadan etkilenme sürecinin her zaman insanların bilinci dahilinde gerçekleşmediğini; insanların her zaman bilinçli şekilde karşılaşmayı tercih ettiği medya içeriklerine maruz kalmadığını iddia edebiliriz. Bilinçli tercihlerden oluşmayan medya tüketimi ise, medya izleyicilerini iletişim araçları karşısında pasif kullanıcılar konumuna düşürmektedir. Ancak bu konumdan kurtulup medya mesajlarının aktif alıcıları haline gelmek mümkündür. Bunun için de medya üzerinde daha fazla kontrole sahip olunması gerekmektedir. Böylelikle, gerçekten tercih edilen etkiler içselleştirilmiş; istenilmeyen etkilerden de kaçınılmış olur.

Bilinçli medya tüketicileri olabilmek için, medya mesajları aracılığı ile neye maruz kalındığının farkına varılması ve maruz kalınan mesajlara eleştirel bir şekilde yaklaşarak sorgulanabilmesi gereklidir. Bu farkındalığın ve eleştirel bakış açısının kazandırılması yolunda en etkili araç ise eğitimidir. Bu noktada, batılı ülkelerde 1980'li yıllardan beri tartışılıp uygulamaya konulan medya okuryazarlığı projeleri önem kazanmaktadır. Uzun vadeli bir bilinçlendirme projesi olarak medya okuryazarlığı eğitimi; ne istediğini bilen, medyadan gelen mesajları ve bu mesajların üretim süreçlerini aktif bilişsel işlemlerden geçirerek değerlendirebilen ve bu değerlendirmeler sonucunda medyaya yönelik taleplerini oluşturabilen bilinçli izleyicilerin oluşturulmasında öncelikli bir rol üstlenmektedir.

Bu çalışma, medyaya yönelik taleplerde bilinçli tercihlerin ön plana çıkmasını ve dolayısıyla nihai olarak ortaya çıkan medya ürünlerinin de kalitesinin artırılmasını sağlama çabasında medya okuryazarlığı anlayışının oynayacağı rolü konu almaktadır. Bu çerçevede, Medya Okuryazarlığı projesinin izleyiciyi tükettiği ürünü üreten sistemin yapısı ve işleyişi konusunda bilinçlendirme ve tercihlerini kendi iradesiyle şekillendirebilmesini sağlama yolunda ne derece etkili olacağı tartışılmaktadır. Medya okuryazarlığı kavramına bakıldığında ise, iki temel bileşen olduğu görülmektedir: medyaya eleştirel bakış açısı ve eğitim. Bu iki temel bileşenden yola çıkarak, çalışmanın kapsamı medyaya eleştirel yaklaşımların ele alınması ve eğitimde eleştirel pedagoji anlayışının irdelenmesi üzerine şekillenmiştir.

Medya okuryazarlığı kavramı, Avrupa’da tarihi ülkemize göre daha eskiye dayanan bir kavramdır. Medyanın gündelik yaşamlarımızda gittikçe daha baskın bir şekilde varlığını hissettirmesi ve Avrupa’da konu ile ilgili çalışmaların yoğunlaşması, Türkiye’de de medya okuryazarlığı çalışmalarına hız kazandırmıştır. Medya okuryazarlığı kavramı, Center for Media Literacy tarafından “(...) çok çeşitli biçimlerde karşımıza çıkan mesajlara erişim, mesajları analiz etme, değerlendirme ve yeni mesajlar yaratma amaçlarına yönelik çerçeve sağlayan” bir girişim olarak tanımlanmaktadır (Aktaran Thoman ve Jolls, 2005: 190). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, medya okuryazarlığı tek bir ayağı olan bir girişimi değil, birçok becerinin kazanılmasını hedefleyen bir anlayışı içermektedir.

Medya okuryazarlığı kavramı, “aktif izleyici” anlayışını yansıtmaktadır. Bizim yaklaşımımız da, bu yöndedir. Çalışmaya başlarken amaçlanan, bireylerin medya

karşısında savunmasız ve pasif olduklarını varsayan iddiaların, medya konusunda yeterince bilinçlendirilmemiş toplumların yaratıldığı eğitim anlayışından beslendiğini göstermektedir. Bize göre medya konusunda eğitimin eksik olması, bilinçli ve aktif izleyicilerin varlığı önünde en önemli engeldir. Bu eksikliğin giderilmesi mevcut anlayışların değişmesine imkan tanıyacaktır.

Medya okuryazarlığının aktif izleyici anlayışı; her ne kadar farklı bağlamlar ve vurgularla ele alınıyor olsalar da, liberal-çoğulcu ve eleştirel medya çalışmalarında yer alan aktif izleyici anlayışı ve eleştirel pedagojinin öğrenme sürecinde vurgulanan aktif birey anlayışıyla kesişmektedir. Bu kesişme noktası nedeniyle, medya okuryazarlığı kavramı bu çalışmada eleştirel medya yaklaşımları ile eleştirel pedagojinin bir birleşimi olarak ele alınmaktadır. Medya okuryazarlığı kavramının alt zeminini hazırlayan yaklaşımların sunulduğu Birinci Bölüm, yukarıda sözü edilen aktif izleyici bağlantısı temelinde, Medyaya Eleştirel Yaklaşmak ve Eleştirel Pedagoji başlıklarından oluşmaktadır.

Birinci Bölümün ilk başlığı altında, medyaya temel kuramsal yaklaşımlar ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlar anlatılırken esas alınan konu, medya çalışmalarında liberal-çoğulcu yaklaşımın ve eleştirel yaklaşımın medyanın izleyici üzerindeki etkilerine nasıl yaklaştığı konusu ve bu yaklaşımlar içinde medya karşısında bireyin aktif olabileceğini vurgulayan çalışmalardır. Her iki yaklaşım da, medyanın tutum, değer ve davranışları pekiştirme etkisini ön plana çıkarmaktadır. Ancak liberal-çoğulcu araştırmacılar, medyanın günlük hayattaki davranışları etkilemesi üzerinde dururken, eleştirel araştırmacılar medya etkilerinin başka dış kurumların güdümü ya

da etkisinde olduğuna ve bu kurumların egemenliğini güçlendirdiğine vurgu yapar. Bu alışma kapsamında iki yaklaşımın aktif izleyici konusunda keşiştiği nokta ise; liberal-çoğulcu yaklaşımın kullanımlar ve doyumlar, gündem koyma, suskunluk sarmalı, bilgi gediği ve bağımlılık modelleri ile eleştirel yaklaşımın alımlama analizleri ve medyanın gündelik yaşamdaki yerini araştıran çalışmaları aracılığıyla anlatılmaya çalışılmaktadır.

Çalışmanın Birinci Bölümünün ikinci kısmını “Eleştirel Pedagoji” konusu oluşturmaktadır. Eleştirel pedagoji anlayışı, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve sorgulama pratiklerinden uzak tutulduğu ve öğretmene itaat eden pasif bireyler olarak konumlandırıldıkları geleneksel pedagoji anlayışının karşıtıdır. Geleneksel pedagojide, sınıf içinde ğretmen ve ğrenci ilişkisi, iktidara sahip olan ve uygulayan ile bu iktidarın uygulandığı özneler arasındaki ilişkidir. Öğretmen, yukarıdan bilgiyi dayatan, ğrenci ise bu bilgiyi sorgulamadan kabul eden taraftır. Bu durum da, sınıf ortamında eşişsiz bir ilişki yapısına yol açmaktadır. Geleneksel pedagoji anlayışının getirdiği eşişsizlikleri giderebilecek tek çözüm yolu ise, bireylerde eleştirel bakış açısını geliştirecek ve harekete geçirecek bir eğitim anlayışının hakim kılınmasıdır. Bu alternatif anlayış, eleştirel pedagoji ile sağlanacaktır.

Eleştirel pedagoji, kapitalist sistemin, sistemi sorgulayacak ve bu sorgulama sonucu sistemi değiştirmeye yönelebilecek bireylerin tehdidine karşı önlem olarak aralaştırdığı baskıcı ve kalıplaşmış eğitim sisteminde bir dönüşüm sağlama konusunda bir umut ışığıdır. Bu dönüşümü gerçekleştirecek aktif özneler, medyanın pekiştirdiği eşişsizlikleri de dönüştürebilme yetisine sahip olacaklarından, medya

okuryazarlığı projesi için de kritik öneme sahiptir. Eleştirel pedagoji, taşıdığı bu önem nedeniyle medya okuryazarlığının gerekli bir ayağını oluşturmaktadır.

Birinci Bölümde tartışılan kavramlar ve anlayışlar, medya okuryazarlığı anlayışına bir giriş özelliği taşımaktadır. Çalışmanın temel kavramının ele alındığı “Medya Okuryazarlığı” başlıklı İkinci Bölümde ise, medya okuryazarlığı kavramının taşıdığı anlam ve önem açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle medya okuryazarlığının Avrupa ve Amerika merkezli araştırma ortamlarından çıkıp gelen tanım ve açıklamaları verilmiştir. Farklı tanımların kesişme noktasından hareketle, medya okuryazarlığını bireylerin medya yapıları, medyanın işleyişi, medya ürünlerinin özelliklerini etkileyen faktörler konusunda bilinçlendirilmesi projesi olarak tanımlayabiliriz.

Medya okuryazarlığı eğitimi eleştirel pedagoji anlayışından aldığı dayanakla, öğrencileri medyada gördüklerini sorgulamaya, medya ve ürünleri konusunda düşünmeye itecek eleştirel bir yaklaşımı esas almalıdır. Eğitim sürecinde öğrenci hem medyanın işleyişi konusunda gerekli bilgi birikimini edinmeli hem de medyanın üretim süreçlerini daha iyi anlayabilmek için kendi medya içeriklerini üretebilmelidir. Yani, medya ile deneyimini sadece “medya ürünlerinin alıcısı” konumuyla sınırlamayıp, “medya ürünlerinin üreticisi” konumuna da kayabilmelidir. Bu açıdan medya okuryazarlığı eğitimi, medyayı sorgulayıcı eleştirel bakışın kazandırılması ve medyanın üretim süreçlerine aktif katılımın sağlanması şeklinde iki süreçle beslenmelidir. Bu süreçlerde öğretmenin ve öğrencinin üstüne düşen görevler, ilgili bölümde verilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın Üçüncü Bölümünü oluşturan Türkiye ile ilgili araştırma kısmında, medya okuryazarlığı projesinin Türkiye'deki uygulama sürecinin nasıl geliştiği ve uygulamaların değerlendirilmesi verilmiştir. Medya okuryazarlığı eğitiminin, orta ve uzun vadede bilinçli medya kullanıcıları yaratma konusunda etkili bir araç görevi görüp görmeyeceğini anlama amacıyla yapılan araştırma kapsamında, Medya Okuryazarlığı dersinin verildiği ilköğretim okullarından dersi veren sekiz öğretmenle derinlemesine mülakat yapılmıştır. Öğretmenlerin mülakat sorularına verdiği cevaplar ışığında, Türkiye'de Medya Okuryazarlığı derslerinin projenin amacına ulaşmada ne derece başarılı olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Türkiye'de Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı ortaklığı ile yürütülen ve çocukların medya konusunda bilinçlendirilmesini amaçlayan medya okuryazarlığı projesi, yurtdışındaki örneklerine kıyasla daha geç ele alınmaya başlanmış bir projedir. Bu kapsamda, medya okuryazarlığı konulu konferanslar düzenlenmiş, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı ortak çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmaların neticesinde, öncelikle bir yıl boyunca Türkiye'nin beş ilinde beş pilot okulda pilot proje kapsamında dersler verilmiştir. 2007-2008 Eğitim ve Öğretim yılında ise Medya Okuryazarlığı dersi tüm ülkede ilköğretim okullarında seçmeli ders olarak müfredata alınmıştır.

Bu çalışma kapsamında yapılan araştırma ile, Medya Okuryazarlığı dersinin Ankara'da araştırma kapsamına dahil edilen okullarda ne kadar ilgi gördüğü, derslerin medya okuryazarlığını artıracak düzeyde verilip verilmediği, bu dersi veren öğretmenlerin yeterlilikleri ve konuyla ilgili genel yaklaşımları ortaya konmaya

alışılmıştır. Sözkonusu araştırmadan elde edilen bulgular ve değerlendirmeler, çalışmanın son kısmında yer almaktadır.

Medya okuryazarlığı projesi, ideal koşullarda yürütüldüğü ve gerekli ilgi ve desteği gördüğü takdirde, insanların medyadan taleplerini daha bilinçli tercihler doğrultusunda şekillendirme ve bu bilinçli talepler sayesinde medyanın da kendine özeleştiriler yöneltmesini ve kendisinde değişikliklere gitmesini sağlama yolunda çok önemli katkılar yapacaktır. Ancak tekrar vurgulamamız gerekir ki, katkıların istenilen yönde olması, hem medya okuryazarlığı projesini başlatan kurumların hem de Medya Okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin projeye olan inançlarına ve bu yolda verecekleri maddi ve manevi desteklere bağlı olacaktır.

BÖLÜM 1

MEDYA OKURYAZARLIĞINA DOĞRU: MEDYA ELEŞTİRİSİ VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Medya okuryazarlığı kavramı, bir ayağını medyanın bir ayağını da eğitimin oluşturduğu bir kavramdır. Bu nedenle bu çalışmada medyaya yaklaşım ve eğitim konuları, medya okuryazarlığı konusuyla bir bütün oluşturacak şekilde ele alınmaktadır. Medya okuryazarlığının gerektirdiği eleştirel düşünce vurgusu ve aktif özne anlayışı; medyaya yaklaşımlar arasından eleştirel olan ve aktif özne anlayışını ortaya koyan yaklaşımları, eğitim konusunda da eleştirel ve öğrencinin aktif olduğu bir yaklaşımı ele almayı gerektirmektedir. Medya okuryazarlığının “aktif birey”, eleştirel medya çalışmalarının “aktif izleyici” ve eleştirel pedagojinin “aktif öğrenci” vurguları; bu üç alanın ortak paydada buluşmasını sağlamaktadır. Çalışmanın bu bölümünde, medyaya eleştirel yaklaşımlar ve eleştirel pedagoji kavramı, medya okuryazarlığı kavramının altyapısını oluşturan öğeler olmaları bağlamında ele alınacaktır. Bölüm, “Medyaya Eleştirel Yaklaşmak” ve “Eleştirel Pedagoji” başlıklarından oluşmaktadır.

1.1. MEDYAYA ELEŞTİREL YAKLAŞMAK

Medya okuryazarlığı kavramının ilk ayağını, medya yaklaşımları oluşturmaktadır. Medya okuryazarlığı kavramı aktif ve seçici birey vurgusuna dayandığı için, medya çalışmalarında izleyiciler ve etki konusunun nasıl ele alındığına ve özellikle aktif izleyici anlayışına dayanan anaakım ve eleştirel yaklaşımlara bakmak, medya

okuryazarlığı yaklaşımındaki özne anlayışı ile medya çalışmalarındaki özne anlayışı arasındaki bağlantının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Medya çalışmalarında iki temel yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Bunlardan ilki, anaakım iletişim çalışmaları olarak adlandırılan liberal-çoğulcu yaklaşım, ikincisi ise temeli Marksist kurama dayanan eleştirel yaklaşımdır. Ancak eleştirel yaklaşımlar da, Marksist kuramın yorumları ve odaklandıkları sorunlar açısından kendi içinde ayrılmaktadır. Curran Marksist-eleştirel yaklaşımları yapısalcı yaklaşım, ekonomi-politik yaklaşım ve kültürel çalışmalar şeklinde üç temel başlık altında toplamaktadır (Curran vd., 1987: 57-79).

Liberal-çoğulcu çalışmalar iletişimi insanın çevresine uyumu ve uyumlulaştırılması, mevcut toplumsal yapı ve kurumların korunması ve kapitalist ekonomik ve siyasal sistemin en iyisi olduğu görüşü gibi konular bağlamında ele alırken; Marksist-eleştirel yaklaşım çalışmaları iktidarın devamlılığı için kullanılan araç ve yöntemler ile ideolojinin oluşumu ve baskısı gibi konulara yönelerek medyayı ideoloji, bilinç ve hegemonya kavramlarıyla ilişkisi bağlamında inceler (Tekinalp ve Uzun, 2004). Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, iki yaklaşımın özellikle izleyicilere ve etki konusuna nasıl yaklaştığı üzerinde durulacaktır.

1.1.1. Medya Çalışmalarında Etki Konusu

Liberal-çoğulcu çalışmalar, etki konusunu insanların ve toplumların davranışlarında görülen değişiklikler olarak yorumlar. Bu değişiklikleri tespit edebilme ve anlamada

da psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi gibi bilimlerden faydalanır ve etkileri açıklamada davranışçı psikolojinin uyarı-tepki modelini esas alır (Fejes, 2005: 295-314). Bu anlayışa göre, medya mesajları insanlar için bir uyarandır ve insanlar da bu uyarana tepki verir. Liberal-çoğulcu yaklaşımlar, insanların medya mesajlarına verdiği tepkiye odaklanırken, bu tepkiyi şekillendiren faktörleri göz ardı edebilmektedir. Ayrıca, etkinin davranışlar şeklinde görünür hale geldiğini vurgulamakla, medyanın pekiştirme etkisini de gözden kaçırmaktadır. Oysa medya, var olan algıları, tutumları ve davranışları güçlendirme yoluyla da bir etkiye yol açabilir. Potter'ın da belirttiği gibi, “medyanın bizi etkilediğini anlamak için bir değişim yaşamamız gerekmemektedir, çünkü medyanın en yaygın etkisi pekiştirmedir: yani mevcut inanış ve davranışlarımızı sağlamlaştırmak” (Potter, 1998: 276).

İletişim çalışmalarında liberal-çoğulcu yaklaşımların ilk dönem çalışmaları, medyanın güçlü etkileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu anlayışa göre medyanın izleyiciler üzerinde doğrudan ve güçlü etkileri vardır. Bu görüş, “hipodermik iğne”, “sihirli mermi” gibi adlar altında kuramsallaştırılmıştır. Buna göre, medya izleyicilere mesajları şırınga eder ya da mesajları gönderir, izleyiciler de bu mesajlara pasif bireyler olarak maruz kalır (Tekinalp ve Uzun, 2004). Verilen tepki, medyanın izleyici üzerinde yol açtığı algı, tutum ve davranış değişikliklerinde görünürdür. “Sihirli mermi” kuramı, yukarıda sözünü ettiğimiz uyarı-tepki anlayışını belki de en iyi anlatan kuramdır.

Güçlü etkiler dönemi, 1940'ların sonuna kadar devam etmiştir. 1940'ların sonu, 1950'li ve 1960'lı yıllarda ise, sınırlı etkiler dönemine geçilmiştir (Curran vd., 1987: 57-79). Sınırlı etkiler konusundaki araştırmalar, izleyicilerin iletişim süreçlerinde seçici bir şekilde davrandıkları iddiasını içermektedir. Bu dönem çalışmalarının odaklandığı temel soru, “medya insanlara ne yapıyor?” değil, “insanlar medya ile ne yapıyor?” sorusu olmuştur (Tekinalp ve Uzun, 2004: 123). Önceki dönem çalışmalarında yer alan izole ve anomik birey anlayışı, yerini kişisel bağ ve bağımlılıklarla biraraya gelmiş küçük gruplar olarak toplum anlayışına bırakmıştır. Buna göre, toplumun ve üyesi olunan grupların baskısı, insanların medyayla ilişkilerini etkilemektedir. İnsanlar medyanın etkilerine doğrudan değil, dolayımli olarak maruz kalmaktadır. Medyanın sınırlı etkileri olduğu anlayışı, özellikle 1959 yılında Elihu Katz tarafından ortaya atılan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı ile desteklenmiştir. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımına göre, izleyiciler medyayı belli ihtiyaçlarını doyuma ulaştırmak için kullanmaktadır (Curran vd., 1987: 57-79). Yani, medya kullanımı izleyicinin bilinçli tercihi doğrultusunda şekillenmektedir.

1960'ların sonları ve 1970'lerde güçlü etkiler anlayışına bir geri dönüş yaşanmıştır. Sınırlı etkiler anlayışını eleştiren Jay Blumler'in “yeni bakış” anlayışı, medya etkileri ile ilgili ilk çalışmaları tekrar ele almıştır. Blumler, medyanın çok güçlü etkileri olduğu anlayışına karşı çıksa da, medyadan etkilenimin bazı şartlarda güçlü olabileceğini kabul etmiştir (Curran, vd., 1987: 57-79). Eğer izleyicinin ilgisi sıradansa ve belli bir amaca yönelmiyorsa, tutum ya da fikir edinme yerine bilgi arayışı söz konusu ise, medya kaynağı güvenilir olarak görülüyorsa, ortada izleyiciyi tehlikeye düşürecek ya da endişelendirecek bir konu yoksa, medya iletisi kişinin

bulunduğu çevre ile ilişkilerine ters düşmüyorsa ya da izleyici tek bir faktörün değil de farklı faktörlerin baskısı altında ise medya etkisi güçlü olabilmektedir.

Güçlü medya etkileri konusundaki ilk dönem çalışmalar, medyanın etkisini yalnızca tutum ve inançlarda değişikliğe yol açmaları açısından ele alırken, ikinci dönem çalışmalar medyanın izleyicilerin değer ve tutumlarını daha geniş bağlamda toplumun tutum ve değerleri ile uzlaştırma ve güçlendirmede oynadığı merkezi rolü açığa çıkarmaya odaklanmıştır.

Medya çalışmalarında eleştirel yaklaşımlar ise, daha önce de değindiğimiz gibi ideolojik mekanizmaların işleyişini ele almaktadır. Hall'un da belirttiği gibi, liberal-çoğulcu yaklaşım ile eleştirel yaklaşımlar arasındaki farkı ifade etmenin en iyi yolu, bu farkı “davranışsal bir perspektiften ideolojik bir perspektife geçiş” şeklinde düşünmektir (Hall, 2005: 73). Medya, toplum ve birey arasındaki ilişkilere odaklanan eleştirel yaklaşımlar, endüstriyel kapitalist toplumun eleştirisini yapar ve bu toplumun sınıflı bir toplum olarak devamının sağlanmasında medyanın oynadığı rolü ele alır (Curran vd., 1987). Medyanın ideolojik sistemlerle kesiştiği noktalara yaptığı vurgu ile de, insanları yerleşik sistemleri sorgulamaya ve bunlara direnmeye çağırır.

Marksist-eleştirel yaklaşımlardan biri olan yapısalcı yaklaşım, temsil ve gösterme sistem ve süreçleri üzerinde durur. Bunu yaparken, en sık başvurduğu yöntem, iletişim araçlarının analizi ve özellikle de metin analizidir. Saussure'un dilbilim, Lévi-Strauss'un yapısal antropoloji, Roland Barthes'in göstergebilim, Lacan'ın psikanaliz, Althusser'in ideoloji ve Gramsci'nin hegemonya çalışmalarından

yararlanan yapısalcı araştırmalar; metin ve özne arasındaki ilişkiye odaklanır ve öznenin anlamlandırma süreçlerini ve medyadaki temsil süreçlerini açıklamaya çalışır. Liberal-çoğulcu yaklaşımda temsil, gerçekliğin birebir aktarılması şeklinde bir yansıtma olarak algılanırken, eleştirel yaklaşımda “gerçekliğin bazı öğelerinin, yakalanabilen, kavranabilen bazı öğelerinin biraraya getirildiği bir pratik”tir (Dursun’dan aktaran Binark ve Bek, 2007: 163). Bu pratik de, süreç içinde birçok başka faktörün etkili olduğu ideolojik eylemler aracılığıyla gerçekleştirilir.

Yapısalcı araştırmalar, medya endüstrileri ve toplumu ekonomik temelde ele alıp toplumsal pratiklerin ekonomik güçlerce şekillendiğini belirten klasik Marksizmin ideoloji anlayışını da yeniden formüle ederek, ideolojiyi bireylerin mevcut gerçek durumlarını ve dünyayı anlamlandırmalarını şekillendiren fikir yapıları olarak ele alır (Curran vd., 1987: 57-79). Yapısalcı araştırmacılar arasında yer alan Althusser’in ideoloji anlayışında, ideoloji toplumsal pratiklerle iç içedir ve toplumsal sistemin tümüne yayılmıştır. Sistemin devamı için bireyi istenilen şekilde düşünmeye yönlendiren ideoloji, devletin bu amaç için kullandığı polis, ordu, adalet sistemi gibi baskı aygıtlarından farklı olarak; medya, eğitim, aile, çevre ve din gibi toplumsal oluşum içinde şekillenen aygıtlarla yayılır (Tekinalp ve Uzun, 2004: 185). Sistemin devamlılığını sağlamada ideolojiye eşlik eden diğerk unsur da, hegemonyadır. Hegemonya da egemen olanı meşrulaştırma, yönetilenlerin yönetilmeye devam edilmeleri konusunda rızasını kazanma sürecini ifade eder.

İkinci eleştirel yaklaşım olan ekonomi-politik yaklaşım, yapısalcıları ideoloji üzerine fazla vurgu yaptıkları ve temel belirleyeni göz ardı ettikleri için eleştirir ve medya

üretiminin ekonomik yapısı ve süreçleri üzerine odaklanır. Ekonominin temel belirleyici, diğer toplumsal sistemlerin de belirlenen olduğunu ifade eden klasik Marksist ideoloji nosyonuna dayanan ekonomi-politik yaklaşım medyanın, “medyaya sahip olanların ve denetleyenlerin sınıfsal çıkarlarını meşrulaştıran yanlış bir bilinç ürettiğini ve yaydığını ileri sürer” (Fejes, 2005: 297). Çelenk’in de vurguladığı gibi, ekonomi-politik yaklaşım “kapitalist üretim yapısı içinde kültürel üretim ve tüketime nasıl giderek meta üretim süreçlerine benzediğini ve kültürel pratiklerin onlara eşlik eden üretim süreçleri ve ilişkileri açığa çıkarılmadan anlaşılacaklarını” açıklamaya çalışır (Çelenk, 2006).

Ekonomi-politikçiler, medyayı değerlendirirken temel-üst yapı açıklamasını yeterli buldukları için eleştirilmektedir. İnal’ın da belirttiği gibi, toplumsal iktidar konusunu sadece “sınıf” kavramı ile açıklayan ekonomi-politikçiler iletişim araçlarını “yönetici sınıfların çıkarlarını yansıtan araçlar olarak ele almışlar, izleyicileri ise bu güçlü araçlar karşısında pasif bir konumda görmüşlerdir” (İnal, 1996: 184). Oysa iletişim araçları ile izleyici arasındaki etkileşimin farklı boyutları vardır. İşte bu noktada devreye, kültürel çalışmalar girmektedir.

Marksist-eleştirel yaklaşımların üçüncüsü olan kültürel çalışmalar, temelini 1923 yılında kurulan Frankfurt Okulu’nun çalışmalarından almaktadır. Kültür üzerine yoğunlaşan Frankfurt Okulu, kapitalist toplumda kültürün de bir meta gibi üretildiğini vurgulamaktadır. Kapitalist toplum, hem kültür ürünlerini hem de bu ürünlerin tüketici ve üreticilerini üreterek, bu üretim sürecini sürekli yineleyerek bir kültür endüstrisi yaratmaktadır. Bu kültür endüstrisi, aynı zamanda insanların

bilinçlerini de şekillendirme suretiyle bir bilinç endüstrisi yaratmıştır. Bu anlayışı Erdoğan ve Alemdar, insanların üretilmiş bir bilince sahip olduğu yönündeki vurgularıyla desteklemektedir. Onlara göre “insanın oluşumu bilinci belirlemez, insanın toplumsal oluşumu bilincini belirler” (Erdoğan ve Alemdar, 2005: 242). Bu bağlamda bilinç endüstrisini ayakta tutan en etkili araçlardan biri kitle iletişim araçlarıdır. Bu nedenle Frankfurt Okulu, kitle iletişim araçları ile işletilen ve yayılan ideolojik süreçlere odaklanmaktadır (Tekinalp ve Uzun, 2004: 169-172).

Frankfurt Okulu’nun çalışmalarından esinlenen ancak 1970’ler sonrasında kendi çizgisini belirginleştirmeye başlayan çağdaş kültürel çalışmalar, Frankfurt Okulu’nun bilinç endüstrisi tarafından şekillendirilen “pasif izleyici” anlayışından kayarak, medya metinlerini farklı koşullar altında alımlayıp yorumlayan “aktif izleyici” anlayışına yönelmiştir. Çağdaş kültürel çalışmaların “aktif izleyici” vurgusu, Frankfurt Okulu’nun popüler kültüre yönelik karamsar bakış açısının kırılması ve metin ile okuyucu arasındaki ilişkide okuyucunun da belirleyici bir rolü olabileceği anlayışını öne çıkarması açısından, izleyici çalışmalarında daha olumlu bir tablo sunmaktadır (İnal, 1996: 73-134).

Medya mesajları ve ideolojik süreçler üzerinde odaklanması bakımından kültürel çalışmalar, yapısal yaklaşıma benzer. Ancak, yapısalcı yaklaşım medya mesajlarını bağımsız metinler olarak incelerken, kültürel yaklaşım medya mesajlarının şekillenmesinde ve alımlanmasında toplumsal çevrenin etkilerine yoğunlaşır (Fejes, 2005). Kültürel çalışmalarda medya, kamu bilincinin ve rızanın şekillendirilmesinde etkin bir güç olarak kabul edilir. Ancak kültürel çalışmalar içinde izleyici pasif değil;

metin içinde kodlanmış bilgileri kendine göre kodaçımlayan aktif bir izleyici olarak ele alınır. Kültürel çalışmaların amacı, izleyicinin kodaçım sürecini şekillendiren kültürel, toplumsal etkenleri açıklayabilmektir.

Liberal-çoğulcu yaklaşım ile Marksist-eleştirel yaklaşımlar, insanların davranışlarını biçimlendiren toplumsal ve kültürel yapılar olduğu noktasında birleşir. Ancak liberal-çoğulcu yaklaşım bu toplumsal ve kültürel yapıların insanların davranışlarını nasıl şekillendirdiği sorusuna eğilmeyip sadece davranışı gözlemlerken, eleştirel yaklaşımlar insan davranışlarını ortaya çıkaran toplumsal ve kültürel koşulları aydınlatmaya çalışır (Tekinalp ve Uzun, 2004: 37).

Yine de iki temel yaklaşım arasındaki farklar, ikisi arasında kesin bir uyumsuzluk varmış gibi algılanmamalıdır. İki yaklaşımın birbirini dışlamaması, izleyici ve etki çalışmalarının gelişimi için önemlidir. Fejes'in de belirttiği gibi (2005), liberal-çoğulcu yaklaşımın etki konusunu daha geniş bağlamlarda ele alan sosyolojik modellere dayalı çalışmaları, eleştirel yaklaşım için faydalı olabilir. Bu nedenle eleştirel yaklaşım, liberal-çoğulcu yaklaşımın “anlam üreten alıcı” vurgularından yararlanmalı, sadece medya iletisi ve medya yapısına odaklanarak izleyiciyi göz ardı etmemelidir (Fejes, 2005).

Medya okuryazarlığı kavramı, bilinçli izleyiciler yaratma amacına dönük bir projeyi ifade ettiğinden, izleyici çalışmaları medya okuryazarlığı için de önemlidir. Medya izleyicileri üzerine çalışmaların bir kısmı izleyicileri, “kitleler” olarak görmektedir. Kitle anlayışında izleyiciler, pasif ve medya tarafından manipüle edilen birbirinin

benzeri insanlar olarak ele alınır. Bu anlayış metni çok güçlü bir konuma getirirken, okuyucu metni reddedemeyecek kadar güçsüz olarak kabul edilir. Bu nedenle de, “okumalar ya da medya metinlerinin anlamlandırılması, anlamların kolaylıkla pasif zihinlere kazındığı otomatik bir süreç olarak” görülmektedir (Buckingham, 1994: 17). Bu anlayış, daha önce bahsettiğimiz ilk dönem güçlü etkiler anlayışını yansıtmaktadır.

Medya izleyicilerinin algılanmasında etkili olan başka bir bakış açısı da, medya endüstrisinin işlediği ticari bağlama dayanmaktadır. Marksist-eleştirel ekonomi-politik yaklaşıma ait bu bakış açısına göre, izleyiciler medya malzemelerinin potansiyel “tüketicileri” ve bir “pazar” olarak görülmektedir (Ang, 1990: 211). Ekonomist Dallas Smythe’ye göre de, kitle iletişim araçları tekelci kapitalist sistemin bir buluşudur. Bu araçlar, izleyicileri kitle halinde üretirler ve reklamcılara satarlar (Aktaran Tekinalp ve Uzun, 2004: 172). Benzer şekilde, medya sosyologu Dennis McQuail de pazar anlayışında medyanın izleyicileri pazara ait tüketiciler olarak konumlandığını belirterek, medyanın izleyicileri “bir hedef grubun üyesi olarak tanımladığını” vurgulamaktadır (Aktaran Ang, 1990: 211) Buna göre, medya endüstrileri, tüketici davranışının iki faktör tarafından şekillendiği bir pazarda izleyici ilgisi için rekabet etmektedir: Mevcut satın alma gücü ve mevcut tüketim zamanı. Garnham’a göre medya tüketiminin sınıfsal yapısını, gerek doğrudan gerek dolaylı bir tarzda belirleyen şey, bu iki faktördür (Garnham, 2001).

Bourdieu bu faktörlere, bir de kültürel sermaye faktörünü eklemektedir. Burada kültürel sermaye ile kastedilen, kişinin aileden ve yaşadığı sosyal çevreden edinerek

geliştirdiği kültürel birikimdir. Bu birikim kişinin bağlı olduğu sınıfın sağladığı avantajlara göre şekillenirken, sınıflar arasındaki kültürel düzeydeki eşitsizliklerin sürdürülmesinde de rol oynar. Nitekim, İnal'ın da belirttiği gibi, "sınıfsal konumları dolayısıyla kültürel sermayeye ulaşımı mümkün olanlar, üretimleri ile gç/iktidar ilişkilerini pekiştirirler" (İnal, 1996: 68). Kültürel sermaye kişinin toplumsal gç/iktidar ilişkilerindeki konumunu belirlemenin yanısıra, medyanın etkileri karşısındaki konumunu da belirleyebilmektedir. Kişinin nasıl bir kültürel altyapıdan geldiği, medya tüketiminde yöneleceği seçenekleri ve medya mesajlarını nasıl alımladığını da etkileyecektir.

İzleyicileri kitle ve pazar bakış açısıyla tanımlayan yaklaşımlar; her şeyden önce medya izleyicilerinin yalnızca medya çıktılarına az ya da çok pasif bir şekilde tepki veren bireylerden değil, belli medya malzemesi türleriyle hem duygusal hem de zihinsel açıdan aktif olarak haşır neşir olan insanlardan oluştuğu gerçeğini gözardı etme eğilimindedir. Ayrıca yine bu yaklaşımlar; medya malzemelerini izole ve yalnız bireyler olarak değil, belli toplumsal ortamlarda ve belli kültürel çerçeveler dahilinde tükettiğimiz gerçeğini de dikkate almamaktadır (Ang, 1990).

1.1.2. Etkin İzleyici

İletişim kuramları içinde izleyiciyi yok saymayan, medya etkileri çalışmalarında izleyicinin aktif kullanıcı yönünü vurgulayan belli yaklaşımlar da mevcuttur. Bu yaklaşımları hem liberal-çoğulcu yaklaşımın sosyolojik süreçlere eğilen çalışmalarında hem de Marksist-eleştirel yaklaşımın kültürel çalışmalarında bulmak

mümkündür. İzleyicinin sorgulamadan ve toplumsal ve kültürel çevre gibi dış faktörlerin etkisinde kalmadan medya mesajlarını aldığını reddeden bu yaklaşımlar arasında “kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı”, “gündem koyma yaklaşımı”, “suskunluk sarmalı yaklaşımı”, “bilgi gediği yaklaşımı”, “bağımlılık modeli”, “alımlama analizleri” ve “gündelik yaşamda medya yaklaşımı” gibi yaklaşımları sayabiliriz. Bu yaklaşımlar, aktif izleyici ve medya mesajlarının alımlanmasında toplumsal ve kültürel faktörlerin rolünü vurgulamaları açısından önemlidir.

1.1.2.1. Kullanımlar ve Doyumlar

1970'lerden sonra yapılmaya başlanan izleyici odaklı araştırmaları tetiklediğini belirtebileceğimiz kullanımlar ve doyumlar yaklaşımında, izleyicinin kitle iletişim ürünlerini hangi gereksinimlerle tükettiği açıklanmaya çalışılır. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımını benimseyen araştırmacılar, medya izleyicilerinin medya malzemeleri seçimlerinde aktif olduğunu varsayar. Bu bakış açısına göre, medya kullanımı oldukça seçici ve amaca yönelik bir faaliyettir, sadece düşünülmeden yapılan bir vakit geçirme eylemi değildir. Genel olarak insanlar medyayı kullanmanın onlara bazı doyumlar sağlayacağı beklentisinde oldukları için medyayı kullanırlar, ki bu da araştırma geleneğine adını veren anlayıştır. Bu doyumların, birey tarafından hissedilen sosyal ve psikolojik ihtiyaçların tatminiyle ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Ang, 1990: 207-220).

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çalışmalarından elde edilen bulgular, insanların medyayı kullanırken aşağıdaki ihtiyaçlarını doyuma ulaştırmayı amaçladıklarını göstermektedir:

- *Bilgi Edinme*: Toplum ve dünya hakkında bilgi edinmek; pratik meseleler hakkında tavsiye arayışı; merak ve ilgilerin tatmini; öğrenme.
- *Kişisel Kimlik*: Kişisel değerleri güçlendirme arayışı; davranış modelleri bulabilmek; değer verilen diğerleri ile kendini özdeşleştirmek; kendini anlamak.
- *Entegrasyon ve Sosyal Etkileşim*: Diğerlerinin içinde bulunduğu durumlar hakkında anlayış geliştirmek; aidiyet duygusu geliştirmek; sohbet için bir temel bulmak; toplumsal rolleri sürdürmeye yardımcı olmak.
- *Eğlence*: Sorunlardan uzaklaşmak; rahatlamak; kültürel ve estetik zevk ve eğlenceleri deneyimlemek; zaman doldurmak; duygusal rahatlama; cinsel uyarılma (Ang, 1990: 212-213).

Ancak bu yaklaşım medyanın yalnızca bireysel kullanımlarını ve bu kullanımlardan elde edilen psikolojik doyumları dikkate aldığı için eleştirilmektedir. İnsanların medya ile belli toplumsal bağlamlarda irtibata geçtiği gerçeği gözardı edilmektedir. Sonuç olarak, bu yaklaşım insanların medyaya yönelirken yaptığı tercihlerin her zaman bilinçli ve özgür seçimler dahilinde olmayabileceğini, çocukların evde ebeveynlerinin izlediği programları izlemek zorunda kalması gibi mecburi durumların da söz konusu olabileceğini dikkate almamaktadır.

Ayrıca, bu yaklaşım ışığında insanların medya ile ilgili deneyimlerinde her zaman doyuma ulaştıklarını varsaymak gibi bir hataya düşülürse, bu durum liberal-çoğulcu yaklaşımın temel iddiası olan “biz insanlara istediklerini veriyoruz” iddiasını

meşrulaştırma gibi bir riski de ortaya çıkarabilir (Ang, 1990: 207-220). Yine de kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, Tekinalp ve Uzun'un belirttiği gibi, güçlü etkilerden sınırlı etkilere geçişi temsil etmesi açısından önemlidir (Tekinalp ve Uzun, 2004: 121-124).

1.1.2.2. Gündem Koyma

Gündem koyma yaklaşımı, medyanın belli konuları öne çıkarıp diğer konuları işlemekten uzak durma yoluyla insanların ilgilenecekleri konuları belirleyebildiği anlayışına dayanmaktadır. Nitekim, McQuail ve Windahl'ın da belirttiği üzere “insanlar kitle iletişim araçlarının ilgilendiği şeyleri bilmek ve değişik konulara verilen öncelik sırasını kabul etmek eğilimi gösterirler” (McQuail&Windahl, 2005: 132). Bu yaklaşım, izleyicilerin kendilerinin deneyimleme şansının olmadığı şeyleri anlamlandırabilmek için medyayı kullanmaya yöneldiklerini vurgular. Anlamlandırma sürecinde insanlar belli konularda “anlam haritalarına” ihtiyaç duyar (Tekinalp ve Uzun, 2004: 131)

İnsanların gündelik yaşam akışları içindeki farklı telaşları ve meşguliyetleri, onların her konu hakkında bilgi ve fikir edinmelerini engeller. Bu nedenle, özellikle önemli olduğunu düşündükleri konular hakkında bilgiye ulaşmayı amaçlarlar. Bu önemin belirlenmesinde de başvurdukları ilk araçlardan biri medyadır. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımına benzer şekilde, insanlar anlamlandırma konusunda duydukları yardım ihtiyacı nedeniyle medyayı kullanmaya yönelir. Çünkü medya, insanlara ihtiyaç duydukları anlam haritalarını sunan bir araçtır. Medya, olayları sunuş şekliyle kişilerin üzerinde düşüneceği ve konuşacağı konuları belirler. Ancak Fejes'in de

vurguladığı gibi, medya insanlara “ne düşüneceğini” değil, “ne hakkında düşüneceğini” söyler (Fejes, 2005: 303). Yani onlar için bir gündem belirler, onlara üzerinde düşünecekleri konuları sunarlar. İnsanlar ise, bu konular üzerine düşüncelerini kendileri oluştururlar. Medyanın sadece düşünülecek konuyu sunduğu ve konunun alacağı şekli insanların kendi inisiyatiflerine bıraktığı vurgusu nedeniyle, gündem koyma yaklaşımı izleyiciyi görece aktif bir konuma yerleştirir.

1.1.2.3. Suskunluk Sarmalı

Üçüncü yaklaşım olan ve Elisabeth Noelle-Neumann tarafından geliştirilmiş olan suskunluk sarmalı yaklaşımı, izleyicilerin toplumsal varlıklar olarak konumlandırılmasını vurgular. Bu yaklaşıma göre, insanlar tutum, değer ve amaçları konusunda bir uzlaşma ihtiyacı duyar. Bu uzlaşım, kamuoyu şeklinde oluşur.

Elisabeth Noelle-Neumann, yaklaşımın kamuoyu oluşumuna götüren temel önermelerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Toplum, sapkın bireyleri yalnız bırakmakla tehdit eder.
2. Bireyler devamlı yalnızlık korkusu ile yaşarlar.
3. Bu yalnızlık korkusu bireylerin her zaman fikir iklimini tahmin etmeye çalışmasına neden olur.
4. Bu tahminin sonuçları kamunun davranışını, özellikle de düşüncelerin açıkça ifadesini veya gizlenmesini etkiler (Aktaran McQuail&Windahl, 2005: 146).

Bireylerin toplum içinde yalnız kalma ve dışlanma korkusundan doğan uzlaşım ihtiyacı nedeniyle, insanlar içinde yaşadıkları toplum tarafından kabul edilen ve edilmeyen kanaat ve davranış modellerini takip ederler. Eğer kendi kanaatleri kamuoyunun kanaatleri ile uyuşuyorsa, bunları dile getirmekten çekinmezler. Ancak kendilerini azınlıkta hissediyorlarsa, fikir ve kanaatlerini dile getirmezler (Tekinalp ve Uzun, 2004: 137-138). Bu da, bir suskunluk döngüsü oluşturur. Suskunluk sarmalının oluşmasında, kamuoyu oluşturma gücü nedeniyle medyanın önemli bir rolü vardır. Medya, çoğunluğun fikri olarak görülen şeyleri ön plana çıkarma yoluyla bu fikirlerin egemenliğini güçlendirirken, sessiz azınlığın suskunluğunun devamına ve daha da suskunlaşmasına hizmet edebilir.

Ancak Fejes'in de belirttiği gibi, suskunluk sarmalı yaklaşımı "birey ve grupların medya iktidarına karşı mücadele edebilecekleri ihtimalini" de vurgular (Fejes, 2005: 305). Çünkü fikir ve kanaatlerin susturulması, bu fikir ve kanaatlerden vazgeçildiği anlamına gelmez. Suskunluk sarmalı, her zaman çoğunluğun fikirlerinin tamamen kabullenilip özümsemesine yol açmayabilir. Sessiz azınlık, dile getiremediği fikirlerine içten içe bağlı olmaya devam edebilir ve bir noktada bu fikirlerini dile getirme cesaretini ve uygun ortamı bulabilir. Bu durumda suskunluk sarmalı kırılmış olur ve sarmal bir kez kırılabilirse değişime yol açabilir.

1.1.2.4. Bilgi Gediği

Dördüncü yaklaşım olan bilgi gediği yaklaşımı da, toplumdaki sınıflar arasındaki farkların medya mesajlarına erişim ve alımlama aşamalarında etkili olabileceğini vurgulaması açısından eleştirel yaklaşımlara yaklaşıp. Bu yaklaşıma göre, sınıfların

farklı sosyo-ekonomik düzeyleri enformasyonun elde edilme hızını etkiler ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan sınıflar enformasyona daha hızlı ulaşırken, düşük düzeydekiler onların gerisinde kalır. Böylece, aradaki fark daha da açılır. Fejes'in de belirttiği gibi, bilgi gediği "basit bir temel-üst yapı modeli bazında, temel ekonomik alanın barındırdığı eşitsizliklerin kültür alanında yeniden üretildiğini" gösterir (Fejes, 2005: 207).

Bilgi akışında medya önemli bir rol oynar. İletişim araçlarının gelişmesi, bilgi akışının da hızlanmasını sağlamıştır. İdeal olarak, artan bilgi akışından herkesin faydalanması gerekir. Ancak yukarıda belirttiğimiz sosyo-ekonomik nedenlerle herkese eşit bilgi akışı gerçekleşmez. Bu durumda medyanın herkes üzerinde aynı derecede olumlu ya da olumsuz etkisi olduğunu söyleyemeyiz. Çünkü herkesin medyaya erişimi eşit şartlar altında olmayabilir. Bilgi gediği yaklaşımı, medyadan etkilenimi etkileyen sosyal ve ekonomik faktörlerin varlığını vurgulaması açısından önemlidir.

1.1.2.5. Bağımlılık Modeli

Bağımlılık modeli de, medya etkilerini daha kapsamlı toplumsal yapı bağlamında ele alır. Bu model, medya etkilerinin türünün ve şiddetinin toplum yapısına ve karmaşıklığına bağlı olduğunu vurgular. Buna göre, toplum yapıları karmaşıklaştıkça, insanlar bu karmaşık sistemi anlamlandırabilmek için medyadan alacakları bilgiye daha bağımlı hale gelir. Bağımlılık modeli, medya etkilerini ve izleyici tercihlerini anlamada toplumsal şartların analizini vurgulaması açısından önemlidir.

Alemdar ve Erdoğan, kitle iletişim araçlarına bağımlılığın derecesinin yüksek ve düşük bağımlılık şeklinde iki ölçüde gerçekleşebileceğini belirtirken, bağımlılığın az ya da çok olmasını belirleyen faktörlere değinmektedir (Alemdar ve Korkmaz, 2005: 205-212). Buna göre, kişinin bilgi edinmek için başvuracağı kaynak ve stratejiler sınırlı olduğunda ve kişi bilgi için alternatif kaynaklar arama ve kullanma konusunda yeterince hevesli olmadığında, o kişinin belli bir kaynağa bağımlı olma ve bu kaynaktan elde edeceği bilgiye inanma ve kabul etme olasılığı daha yüksek olacaktır. Yani kişinin bağımlılık derecesi artacaktır. Ancak kişi bilgiye ulaşmak için daha geniş kaynak ve stratejilere sahipse, alternatif kaynaklardan bilgi edinme konusunda istekli ve gayretli ise ve kişinin elindeki kaynaklar sayıca ve nitelikçe iyi bir kompozisyon oluşturuyorsa; o kişinin belli bir iletişim aracına bağımlılığı daha az olacaktır ve kişinin tutum, algı ve davranışlarının etkilenme olasılığı daha düşük olacaktır. Bu ikinci durum, medya dışında farklı bilgi kaynaklarının mevcut olduğu koşullarda medyanın etkisinin fazla olmayacağını öne sürmesi açısından, medya karşısında aktif izleyici vurgusunu taşımaktadır.

Liberal-çoğulcu çalışmalarla ortaya çıkan bu yaklaşımlar, eleştirel yaklaşımın medya etkilerini ve izleyiciyi anlama çalışmalarında da kullanılabilecek görüşleri içermeleri açısından dikkate alınmalıdır. Bunların dışında, Marksist-eleştirel yaklaşımın kültürel çalışmaları içinde de izleyiciyi medya karşısında aktif konuma yerleştiren iki önemli çalışmadan söz edilebilir.

1.1.2.6. Alımlama Analizleri

Alımlama analizleri, izleyicilerin medyanın sunduklarından (genelde *metin* olarak adlandırılan şeylerden) nasıl anlam ürettiğini incelemektedir. Burada odaklanılan konu, anlam ve anlamın üretimi sorunudur. Stuart Hall'e göre anlam, "şeylere, dünyaya içkin bir şey değildir. Anlam, kurulur ve üretilir" (Hall, 1997: 24). Hall, anlamın kurulması sürecini "kodlama ve kodaçım" pratikleriyle açıklamaktadır (Hall, 2003: 309-326). Buna göre, mesajlar mesajın üreticileri tarafından belli kodlar içine yerleştirilerek kodlanır. Mesajın alıcıları ise, bu kodlamayı yine belli kodları kullanarak açılar ve mesajı anlamlandırır. Ancak, Hall'un da belirttiği gibi, kodlama ile kodaçım süreçlerindeki kodlar arasında her zaman bir simetri söz konusu olmayabilir. Yani, kodlayanın amaçladığı anlam, kodaçımlayanın ulaştığı anlamla örtüşmeyebilir. Bu da, mesajın alıcısını özerk bir konuma oturtur. Buradan hareketle denebilir ki, medya metinlerinin anlamı sabit değildir. Daha ziyade medya metinleri sadece alımlandıkları, yani okudukları, izlendikleri, dinlendikleri, vb. anlarda anlam yüklenirler. Başka bir ifadeyle, izleyiciler yalnızca medya içeriğinin tüketicileri olarak değil, anlamın üreticileri olarak görülürler (Ang, 1990: 214).

Alımlama analizlerinde ortaya konulmak istenen fikir, izleyicilerin her verilen sünger gibi emen pasif alıcılar olmadığı, mesajları kendine uygun bir şekilde yorumladığıdır. Buckingham da, insanların sahip oldukları zevk ve tercihlere göre belirli metinleri okuyarak, "kendi kimliklerini ve başkalarıyla ilişkili olarak toplumsal konumlarını tanımladıklarını ve böylelikle kendilerini daha geniş toplumsal iktidar ilişkileri içine yerleştirdiklerini" ifade etmektedir (Buckingham, 1994: 22). İzleyicilerin bu bilinçli okumaları nedeniyle, aynı metin farklı kişiler

tarafından farklı şekillerde okunup anlamlandırılabilir. Özellikle belli bazı metinlerin yapıları, farklı okumalara izin verecek şekilde açık olabilir.

Metinlerin farklı okumalarının ve okuyucunun farklı yönlerdeki tercihlerinin, metni yazan karşısında okuyucuya bir güç kazandırdığını da söyleyebiliriz. Örneğin De Certeau, izleyici veya okuyucunun farklı okumalar ve tercihler sayesinde metni üreten iktidar sahibinin stratejilerini devre dışı bırakarak direnişe geçebildiklerini öne sürer. “Öyle ki, ‘güçsüzler’ kültür endüstrisini üretilip çok geniş ürünler yelpazesinden belli metinleri seçerek onları popüler yapabilir” (Aktaran Tekinalp ve Uzun, 2004: 127). Hall’un yine “Kodlama ve Kodaçım” makalesinde “baskın-hegemonik” ve “müzakere edilmiş” kodaçımlamalarla birlikte yer verdiği üçüncü kodaçımlama türü olan “muhalif kodaçımlama” da, politik mücadelenin ve direnişin başladığı anı işaret etmesi açısından önemlidir (Hall, 2003, 309-326).

Muhalif okumalar ya da kodaçımlamalar, mesajın onu üreten ve gönderen tarafın baskın hale getirmeye çalıştığı kodlara uygun şekilde değil de alternatif kodlarla açılması sonucu ortaya çıkar. Böylelikle, kodlama sırasında işleyen ideolojik süreçlere ve kodlanan mesaj ile kurulmaya çalışılan baskın ideolojik anlamlara karşı bir direniş ortaya çıkmış olur. Bu direniş, medya okuryazarlığı projesinin yaratmayı amaçladığı bilinçli kullanıcılardan beklenen direnişi vurgulaması açısından da özellikle önem taşımaktadır.

Alımlama analizlerinin vurguladığı bir diğer nokta da, aynı okuyucunun farklı zamanlarda aynı metni farklı şekillerde okuyabileceğidir. Okumanın yapıldığı

bağlamlar, metinden çıkarılacak anlamı da çeşitlendirebilir. Fiske bu durumu, metni okuyanın okumayı farklı özne konumlarından gerçekleştiriyor olmasına bağlamaktadır (İnal, 1996). Metni okuyanın bu farklı özne konumlarından gerçekleştirdiği okumalar, onun sonraki okuma ve anlamlandırmalarına da yansır. Fiske önceki okumalarla olan bu bağlantıyı açıklamak için dilbilimcilerden aldığı “metinlerarasılık” kavramını kullanır:

Metinlerarasılık kuramı, herhangi bir metnin diğerleri ile ilişkili olarak okunacağını ve bu okumada metinsel bilgilerin devreye gireceğini varsayar. Metinlerarası ilişkileri iki boyutta canlandırabiliriz: Yatay ilişkiler, birincil metnin cinsiyet, karakter ve içerik ekseninde oluşan ve az çok açık olan ilişkileridir. Dikey metinlerarasılık ise, bir televizyon programı veya dizisi gibi birincil metinlerle, bunlara atıfta bulunan diğer metinler arasındadır. Bunlar gazete yazıları, gazete eleştirileri gibi ikincil metinler veya okuyucular tarafından yazılan mektuplar ve hepsinden önemlisi konuşma ve dedikodu gibi üçüncül metinlerdir (Fiske’den aktaran İnal, 1996: 162).

Metinlerarasılık kavramı, okuyucunun daha önceden yaptığı okumalar ve anlamlandırmaları yeni karşılaştığı metinlere taşıdığını vurgularken, onun okuma sırasında kendi birikimlerini devreye soktuğunu da gösterir. Bu açıdan, aktif özne anlayışını ön plana çıkarır bir yönü olduğunu söyleyebiliriz. Ancak, Ang’in de belirttiği gibi, alımlama analizlerinin de kendine özgü sınırlamaları vardır. Ang’a göre, “metinsel anlamın yorumu ve üretimi üzerine yaptıkları vurguyla alımlama araştırmacıları hala, metin-izleyici ilişkisini insanların medyayı tükettikleri daha geniş bağlamdan izole etmektedir. Bu bağlam ise, gündelik yaşamdır” (Ang, 1990: 216).

1.1.2.7. Gündelik Yaşamda Medya

Aktif izleyici vurgusu taşıyan diğer bir yaklaşım da, gündelik yaşamda medya yaklaşımıdır. Medyanın gündelik yaşamlarımıza ne şekillerde dahil olduğu sorusunu ele almaya başlayan ilk izleyici araştırmacılarından biri, David Morley'dir (Ang, 1990: 207-220). Televizyon izlemenin aile yaşantısı içindeki yerini aydınlatmaya yönelik çalışmasında Morley; televizyon izlemenin insanlar için ne anlam ifade ettiği incelenirken insanların televizyon kullanımının gerçekleştiği aile yaşamı bağlamına bakmanın, insanların belli bir program türünü izlerken ne gibi yorumlara ulaştığını bulmaktan daha önemli olabileceğini belirtmektedir (Morley, 1990). Morley'nin araştırmasının sonuçları televizyon izlemenin bireysel bir eylem olarak değil, sosyal – özellikle de aile içi – ortamlarda gerçekleşen bir aktivite olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, televizyon izleme çoğu zaman gündelik akışın parçalarından sadece biridir ve aile ortamına ve yapısına göre farklı işlevler üstlenebilir. Örneğin, bütün gün birbirinden ayrı olan aile fertlerinin akşam biraraya gelip iletişim kurmasına aracılık edebilir ya da yorgun bir günün ardından televizyon karşısına geçen bir babanın, televizyon izleme eylemi yoluyla diğer aile fertlerine yalnız kalmak istediği mesajını iletmesine yardımcı bir rol üstlenebilir. (Morley, 1990). İzleyicilerin televizyon izleme eylemine belli anlamlar yükleyip televizyonu farklı bağlamlarda farklı amaçlarla kullanabildiklerini ortaya koyan bu çalışma, aktif izleyici vurgusu taşıması açısından önemlidir.

Gündelik yaşamda medya konusuna eğilen çalışmalara göre, medya gündelik yaşamlarımızın ayrılmaz bir parçasıdır ve medya kullanımımız günlük rutinler arasına sıkıştırdığımız ya da yaşadığımız ortamdaki koşullar ve birlikte yaşadığımız insanların tercihleri doğrultusunda şekillendirdiğimiz bir pratik olabilir. Tomlinson da, medya mesajlarının aslında insanların diğer kültürel deneyimleri tarafından dolaymlandığını belirtmekte ve “bir televizyon programı veya roman ya da gazete makalesine ne anlam vereceğimizi, hayatımızda olup biten diğer hadiseler mütemediyen etkileyip şekillendirir” demektedir (Tomlinson, 1999: 100). Bu durumda, medyadan alacağımız etkinin sadece medya mesajından kaynaklanan bir etki olmadığı, kişisel deneyimlerimizle harmanlanarak değişime uğramış bir etki olduğunu söyleyebiliriz.

Yukarıda sıraladığımız yaklaşımlar, izleyicinin tercihlerini şekillendiren değişik faktörler nedeniyle medya karşısında her zaman pasif olmayabileceğini ve aktif süreçler içinde medyayı kullanabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Ancak bu yaklaşımları, etkin izleyicilerin müjdeleyicisi şeklinde verili kabul edemeyiz. Bu yaklaşımların bir bütün olarak kültürel çalışmalar içinde ele alındıklarında da eksik kaldığı yerler vardır. Örneğin Garnham’a göre, tüketim ve alımlamaya ve yorum anına odaklanmakla, kültürel çalışmalar tüketim özgürlüğü ve gündelik yaşamı abartmaktadır. Garnham, metni üretenin okuyucu yorumunu tesadüfe bıraktığını düşünmenin, metin üretilirken işleyen ideolojik süreçlerin göz ardı edilmesine neden olacağını vurgulamaktadır (Garnham, 2006). Oysa medya ile ilgili düşüncelerimizi oluştururken, ideolojik işleyişlerin anlaşılmasına yönelik çalışmaların merkezi bir rol oynayacağını unutmamalıyız.

Medya okuryazarlığının ilk ayağını oluşturan medyaya eleştirel yaklaşma eylemi, yukarıda değindiğimiz yaklaşımlara aşına olmayı gerektirmektedir. Bu aşinalık kaçınılmaz olarak, medyanın yapısını, işleyişini; medya mesajlarının gerçekliğini ve doğallığını, işlevlerini; medya araçları ve mesajlarının alıcıları olarak kendi konularımızı/konumlanımlarımızı sorgulamayı ve ideolojik süreçlerin farkında olmayı beraberinde getirecektir. Bu sorgulayarak bilinçlenme süreci, izleyiciler olarak medyaya yön verebilmenin ve medyada değişimlere yol açabilmenin anahtarıdır. Bu özelliği nedeniyle de, medya okuryazarlığı projesi için çok önemlidir. Ayrıca medyaya eleştirel yaklaşım ayağı, bir sonraki kısımda ele alınacak olan eleştirel pedagoji anlayışına dayalı eğitimin de konusal evrenini oluşturmaktadır.

1.2. ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Eleştirel pedagojinin medya okuryazarlığı projesi açısından taşıdığı önem, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif konuma yerleştirilmesine yaptığı vurgudan ve bireylerde olaylara eleştirel ve sorgulayıcı bir şekilde yaklaşma alışkanlığını kazandırmaya yönelik bir eğitim anlayışı olmasından kaynaklanmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel pedagojik bir anlayışla gerçekleştirilmesinin, medya okuryazarlığının gerektirdiği medyaya eleştirel yaklaşma ve medyanın üretim sürecine dahil olunmasını sağlayacak uygulamaları gerçekleştirme konusunda etkili yöntem olacağı açıktır. Ayrıca eleştirel pedagoji de, medya okuryazarlığı gibi, bir değişim ve dönüşüm girişimidir. Eleştirel pedagoji, özellikle içinde yaşadığımız dünyanın ve onu yaratan koşulların dönüştürülmesine yönelik bir anlayışı ifade etmektedir.

1.2.1. Eleştirel Pedagoji ve Önemi

Günümüz dünyası iktidar ilişkilerindeki eşitsizliğin iyice görünür olduğu bir dünyadır. Aslına bakılırsa iktidar ilişkileri hayatın her anında belirgindir. İktidarı elinde bulunduranlar, güç sahibi olmayanlar üstünde sürekli bir ezme politikası uygulamaktadır. Bu, iktidar sahibi olmanın getirdiği kaçınılmaz bir sonuçtur. Freire'nin en yaygın terimleri olan “ezilenler/ezenler” ikiliği yaşamın her anında varlığını göstermektedir; sürekli bir ezen-ezilen mücadelesi söz konusudur. İktidarın el değiştirme mücadelesi olarak adlandırabileceğimiz bu mücadelede, iktidarın el değiştirmesi, ezen-ezilen rollerinin değişmesi demektir.

Ancak Freire'nin özlemine duyduğu mücadele, bu tür bir rol değişimini ifade etmez. Onun vurguladığı mücadele, bir özgürleşme mücadelesidir. Şayet ezilenler, ezilmişliklerinden kurtulduklarında ezenler haline gelirlse, onların getirecekleri yeni rejim de hükmedici bir yapıya bürünmüş olur ve mücadelenin hümanist boyutu kaybolur. Bu da, özgürleşmenin gerçekleşmemesine neden olur (Freire, 2006). Ezilenlere kazandırılması gereken bilinç, içinde buldukları durumun farkında olma ve böylelikle ezenlere karşı mücadele etme gerekliliği bilincidir. Bu bilinç de, eleştirel bir pedagoji ile kazandırılabilir.

David Lusted'in de belirttiği gibi, pedagoji kavram olarak bilginin üretildiği sürece dikkat çektiği için önemlidir. Ona göre pedagoji, “hangi koşullar altında ve neler aracılığıyla ‘bilir hale geldiğimizi’ sorma yoluyla iletim/yeniden üretim ve üretim faaliyetlerinin birbirinden ayrılmasının geçerliliğini sorgulamamızı sağlar” (David

Lusted, 1992: 85). Eleştirel bir pedagoji, bilginin gerçek doğasını anlamamıza yardımcı olacaktır. Anlamamız gereken en temel nokta ise, bilginin asla tek ve verili bir şey olmadığıdır. Kanpol bilginin her zaman tartışmaya açık ve her zaman kısmi olduğunu ve “sizinkiler, benimkiler ve diğerlerinininki” olmak üzere birçok gerçeklik olduğunu vurgular ve “bu gerçeği göz önüne alan eleştirel pedagoji bilgisini, insancıl özelliklerden yoksun tutuklaşmış bir sisteme başkaldıran bir tür kültürel politika olarak temellendirir” der (Kanpol, 1999: 175). Buna göre gerçeklik, bilginin inşa edilmesiyle yaratılan yapay bir şeydir.

McLaren, bu konuda literatüre önemli görüşler kazandırmış olan Foucault’nun da gerçeği mutlak evreninden uzaklaştırdığını ve gerçekliği başkaları tarafından üzerinde mutabakat sağlanmış olan bir şey olarak gördüğünü belirtmektedir. Bu durumda Foucault’ya göre gerçek, “yalnızca neyin gerçek olarak kabul edileceğinin belirlenmesindeki değişiklikler olarak anlaşılmalıdır” (Peter McLaren, 2003: 84). Yani, belli bir dönemde belli şeylerin gerçeklik olarak ortaya çıkması, onların belli güçlerce gerçek olarak belirlenmesinin bir sonucudur. Gerçeğin bu şekilde belirlenmesiyle de bilgi inşa edilmektedir. Bilgi inşası, iktidar sahiplerinin en güçlü silahıdır. Başka bir yerde McLaren, “Bilgi üretiminin politik etkilerinden biri belli grupların seslerini meşrulaştırmak ve onlara daha az ayrıcalıklı olanların seslerinden daha fazla inanılabilirlik katmaktır” der (McLaren, 2007: 125). Mevcut dünya düzeninde egemen güçlerin yapmaya çalıştığı tam da budur.

İşte eleştirel pedagoji, egemen güçlerin yapmaya çalıştığı şeyin görünür kılınmasını sağlayıp insanları harekete geçirmeyi amaçlayan bir tür karşı-devrim girişimi olarak

okunmalıdır. McLaren bu karşı-devrimi, “sosyalist bir yeniden yapılanmanın ve kapitalizme alternatifin keşfi ve planlanması sürecinde kitlelerle doğrudan etkileşime geçmek” şeklinde açıklamaktadır (McLaren, 2007: 82). Giroux da, eleştirel düşünceyi geliştirecek olan eleştirel pedagojinin neoliberalizme karşı olasılıklar yaratacağını belirtmektedir (Giroux, 2007: 13-14).

Tam demokrasinin tesisi, toplumdaki mevcut güç ve iktidar ilişkilerinin farkına varabilecek, bu iktidarı uygulayan kurumları sorgulamaya tabi tutabilecek, kişi hak ve özgürlüklerinin ayırında olarak bunları savunabilecek ve bu eylemleri için kamusal bir sorumluluk üstlenebilecek bilinçli, eleştirel yurttaşların varlığını gerektirir. Bu doğrultuda Cornelius Castoriadis, yurttaş eğitiminin alternatif bir biçimi olan eleştirel pedagojinin, iktidarın çalışma biçimlerini aydınlatmak ve onun işleyişine ve etkilerine müdahale etme olasılığını canlandırmak için gerekli muhalif bilgileri, yetenekleri ve teorik araçları sağladığını, böylelikle de “demokrasi vaadini dile getirmek için değerli bir araç haline geldiğini” vurgulamaktadır (Aktaran Giroux, 2007: 324-325).

Eleştirel pedagoji alanındaki önemli isimlerden Paulo Freire’nin çalışmaları da tam demokrasiye yaklaşma bağlamında tarihsel ve toplumsal dönüşümü vurgulamaktadır. Freire’nin erken dönem çalışmasının gücünün baskılara ve sömürgeciliğe karşı ideolojik mücadeleyi görünür kılmasından kaynaklandığını belirten Giroux’ya göre, “hayati önem taşıyan mücadelelerin ortasında Freire ezilenin ezene, problem çözenin problem yaratmaya ve bilimin hurafeye karşı durması gibi ikiliklere başvurarak nezaket, nesnellik ve tarafsızlık gibi politik ilkeleri ele almayı reddeden

baskın dillere ve oluşumlara karşı cesurca direnmektedir” (Giroux, 2007: 297). Bu bağlamda Freire için pedagoji, sadece okul sınırlarında kalan bir pratik değildir. Pedagoji, insanın olduğu bütün kültürel alanlarda işleyen bir mücadele sürecidir.

Bu mücadele sürecinde eleştirel pedagoji, bilginin nesnel bir şey olmadığına yaptığı vurgu ve pedagojik otoritelerin taraflı olduğunu ortaya çıkarmasıyla, çeşitli pedagojik alanların şekillenmesinde bu alanların meşrulaştırılmasına hizmet ettiği otoritelerin rolünün sorgulanmasını sağlayacaktır (Giroux, 2007: 155). Ayrıca, eleştirel pedagoji okulların toplumsal ırk, sınıf ve cinsiyet ilişkilerindeki eşitsizlikleri yeniden ürettiğini vurgulaması, bu yeniden üretim sürecinde öğretmenlerin rolünün nasıl şekillendirici olabileceğini irdelemesi açısından da önemlidir.

Kanpol’un de dediği gibi, “eleştirel pedagoji, insanlar arasındaki ırk, sınıf ve cinsiyet gibi faktörlere dayalı farklılıkları ciddiye alan bir kültürel-politik araçtır. En radikal haliyle eleştirel pedagoji, ezileni ezilmişliğinden çıkarmayı ve insanları ortak bir eleştiri ve mücadele dilinde birleştirmeyi amaçlar” (Kanpol, 1999: 27). Eleştirel pedagoji bu amaçlarına ulaşabilirse, öğrencilerin yabancılaşmasının, itaatkar kullar olmasının ve insanların ezilmesinin önüne geçilecek ve bu şekilde demokratik ideallere yaklaşmış olunacaktır.

“Eleştirel pedagoji nasıl olmalıdır?” sorusunu cevaplamaya geçmeden önce, eleştirel pedagojiyle dönüştürülmesi amaçlanan mevcut geleneksel pedagojinin gelişimine ve anlayışına kısaca bakmak eleştirel pedagojinin taşıdığı önemin anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

1.2.2. Geleneksel Pedagoji

Geleneksel pedagoji Batının ilerlemiş ülkelerinde üretilmiş ve desteklenmiştir. Amaç, henüz kapitalist sistemin tam yerleşmediği ülkelerde sistemin yerleşmesini sağlamaktır (Giroux, 2007). Bu bağlamda günümüzün geleneksel pedagoji anlayışı, kapitalist değerlerin öğretilmesi için batı ülkelerinden ithal edilmiş bir eğitim anlayışını ifade eder diyebiliriz.

Günümüzün geleneksel pedagoji anlayışının kökleri 1920’lerde şekillenen toplumsal verimlilik hareketine dayanmaktadır. Öğretmenin verdiği bilgiyi güvenilir bir ürün olarak gören bu hareketin işlevi, öğrenci başarısını artıracak en etkili yolları keşfedip uygulamaktır. Bu anlayışta öğretmen ne kadar çok üretirse, o kadar iyi bir öğretmen olarak görülüyordu. Öğretmenin başarısı, öğrencilerin başarısına göre değerlendiriliyor, bu yapılırken de, standart sınavlarda elde edilen notlara bakılıyordu. Notların yüksekliği, sistemin verimliliğini artıran bir gösterge niteliğindedir. Kanpol bu anlayışın, “toplumsal verimlilik ideolojisiyle doğrudan bağlantılı olarak, öğrencilerin pazar ekonomisi için hazırlanmasını” esas aldığı vurgulamaktadır (Kanpol, 1999: 25). Bu eğitim anlayışında okuryazar bireylerin yetiştirilmesi süreci, piyasaya iş gücü yetiştirilmesi ile eş anlama gelmektedir. Kanpol, bu tür bir okuryazarlığı “işlevsel okuryazarlık” olarak tanımlamaktadır (Kanpol, 1999: 55).

Böyle bir eğitim anlayışında, sınıf içinde her öğrencinin başarı için eşit fırsatlara sahip olduğunu söylemek zordur. Çalışmalar öğrenciler arasında sınıf, ırk, cinsiyet

gibi faktörlere bağlı olarak eğitsizliklerin varlığını göstermektedir. Özellikle Marksist sınıf analizi temelinde düşünülürse, ekonomik sınıf öğrencilerin sınıf içi başarılarında ve öğretmenlerden gördükleri muamelelerde belirleyici olmaktadır. Ekonomik açıdan üst sınıfa ait bir ailenin çocuğu ile alt sınıfa ait bir ailenin çocuğu arasında; eğitim araçlarına erişim, çalışma ortamı, beslenme koşulları gibi başarıyı etkileyen temel faktörler açısından bir dengesizlik olduğu açıktır. Ayrıca, Bourdieu'nün "kültürel sermaye" olarak kavramlaştırdığı kişinin geldiği ekonomik, sosyal, ırksal ve etnik altyapılarla şekillenen entelektüel birikim de sınıf içi eğitsizliklerin temelini oluşturabilmektedir. Okullaşma sürecinde bu eğitsizlikler daha da pekiştirilerek, öğrencilerin toplum içindeki sınıfsal konumları sabitlenmektedir.

Ancak öğrenci başarısını etkileyen tek faktör ekonomik sınıf da değildir. Sınıf içinde cinsiyete dayalı eğitsizlikler de söz konusudur. Örneğin, 7 Şubat 1992 tarihli *New York Times*'ta geçen bir makalede Susan Chira, "okul hala kız öğrencilerin öğretmenlerden, kitaplardan, sınavlardan ve erkek arkadaşlarından ayrımcılık gördükleri bir fırsat eğitsizlikleri ortamıdır" demektedir (Aktaran Kanpol, 1999: 19). Chira, yakın tarihte yapılan bir çalışmada aşağıdaki tespitlere ulaştığını da söylemektedir:

1. Öğretmenler kız öğrencilere erkek öğrencilere gösterdiklerinden daha az ilgi göstermektedir.
2. Kız öğrenciler hala matematik ve fen derslerinde erkek öğrencilerden daha düşük notlar almakta ve bu derslerde iyi olanları bile matematik ve fen bilimleri ile ilgili kariyer tercihleri yapmaktan uzak durmaktadır.

3. Erkek öğrencilerin cinsel tacizine maruz kalan kız öğrencilerle ilgili olayların sayısı artmaktadır.
4. Bazı sınavlar kız öğrencilerin aleyhine niteliktedir; onların burs alma ve üniversiteye girme şanslarını tehlikeye atmaktadır (Kanpol, 1999: 19-20).

Bu açıdan geleneksel pedagojinin sınıf ortamı, toplumdaki sınıf eşitsizliklerin yeniden üretildiği bir ortam halini almaktadır.

Geleneksel pedagojide, öğretmen-öğrenci ilişkisi de toplumdaki güç ve iktidar ilişkilerinin bir yansıması şeklindedir. Eğitim ortamında hiyerarşik bir düzen söz konusudur. Freire'ye göre öğretmen kendisini öğrencilerin karşısında bir otorite olarak konumlandırmakta; öğrencilerinin bilgiden yoksun varlıklar olduğunu varsayarak kendi varlığını yüceleştirmektedir. Bu yüzden okul içinde veya dışında, herhangi bir düzeydeki öğretmen-öğrenci ilişkisi Freire'nin de vurguladığı gibi temel olarak "anlatı" niteliğindedir (Freire, 2006). Öğretmen, öğrencileri bilgi ile doldurulacak boş kaplar olarak görmektedir. Bu durumda öğrencinin kendi altyapısından getirdiği birikim gözardı edilmekte, öğrenciye birikim kazandıracak ve onu bilgi ile donatacak tek yetkili kişi ise, değer yargılarından arınmış şekilde tarafsız olduğu iddia edilen öğretmen olarak görülmektedir.

Freire bu tür eğitimi, "bankacı eğitim modeli" olarak tanımlamaktadır (Freire, 2006: 49). Buna göre, öğretmenler öğrencileri bilgi ile donatarak bir tür yatırım yapmaktadır. Yatırımın sonucu, ekonomik sisteme sistemin mantığını sorgulamadan kabul eden bir iş gücü piyasasının yaratılmasıdır. Freire'nin ifadesiyle, "öğretmen

kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi bir öğretmendir. Kaplar ne kadar pısrıksa, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencidir” (Freire, 2006: 49).

Geleneksel pedagojide, öğretmen ve öğrenci arasında iletişim asgari düzeydedir. Ayrıca, öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyaları ve kendilerine gerçeklik olarak sunulan bilgileri sorgulamalarına imkan verecek eleştirel düşünce yeteneği de geliştirilmemektedir. Bu eğitim anlayışı her şeyden önce, böyle bir eleştirelliğin yeşermesini sağlayacak öğretmen ve öğrenci arasında olması gereken diyalogtan yoksundur. Oysa ki Freire, “yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren diyalog, eleştirel düşünmeyi de yaratabilecek durumdadır” demektedir (Freire, 2006:70).

Böyle bir ortamda özgür bir eğitim ve düşünce yapısından söz etmek imkansızdır. Öğrencilerin öğrenimleri önceden belirlenmiş bir düzleme oturtulmuş, amaçlar ve yöntemler sabit kurallar şeklini almıştır. Bu kurallara en ufak bir başkaldırı girişimi ya da sadece sorgulayıcı bir yaklaşım bile, sapkınlık olarak etiketlenmiştir. Bu şartlar altında okulların özgürlük ortamı olmaktan çok uzak olduğu açıktır. Hatta Lewis Lapham okulların özgürlük ortamından uzak oluşunu, okulları hapisaneyeye benzettiği örnekle vurgulamaktadır. Ona göre “okullar, düşük güvenli hapisanelere benzer yaklaşımlar – koridorlarda metal dedektörleri, gürültüye sıfır hoşgörü, hapisane müdürüne benzer bir müdür ve izinsiz silahları iyi tanıyan öğretmen kadrosu – sergilemektedirler. Okullar emek piyasasının taşmasını önlemek için öğrencileri depolamakta ve otorite korkusu ile itaat alışkanlıkları kazandırmak için pasiflik ve boyun eğme yaklaşımlarını aşmamaktadır” (Aktaran Giroux, 2007: 319).

Geleneksel pedagoji anlayışında, özne olarak öğrenci yok olmakta ve piyasa eksenli bir sistemin oyuncuğu olan nesnelere dönüşmektedir. Öğrenci, birey olarak kendini ifade edebileceği seçeneklerden habersiz ve yoksun bırakılmakta, sessizleştirilmektedir. Bu açılardan bakıldığında geleneksel pedagoji, Kanpol'un dediği gibi, "hükümet, ebeveyn beklentileri, öğretmenin beklentisi ve bizim adımıza kendi gerçekliklerimizi kuran değerler sistemi gibi dış baskılarla kontrol uygulamaktadır" (Kanpol, 1999: 49).

Bu özgür bireylerin yaratılmasından uzak geleneksel pedagoji anlayışının dönüştürülebilmesi için, öncelikle eleştirel pedagojinin esasını teşkil eden eleştirel düşüncenin gün yüzüne çıkarılması gerekmektedir. Çünkü, Judith Williamson'ın da vurguladığı üzere, "gerçek öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için öğrencinin eleştirel farkındalığının gelişmesi gerekir" (Williamson, 1992: 83). Bu eleştirel farkındalık geliştiği takdirde, okulda öğretilen temel tanım ve değerlere meydan okuyan aktif ve analitik bir süreç işlemeye başlayacaktır.

Shapiro'ya göre eleştirel pedagojinin dayandığı eleştirelilik; eleştirel kapasitelerimizi ve sorgulama kapasitemizi günlük yaşamımızda uygulamaya geçirmemizi gerektirmektedir. Bunu yaptığımız zaman, içinde yaşadığımız dünyanın bütün bireylere ya da gruplara eşit koşullar sunup sunmadığını, belli grupların ve bireylerin baskı altında olup olmadığını görme şansına sahip olabiliriz (Aktaran Kanpol, 1999).

Eleştirel pedagoji anlayışını benimseyen eğitim kuramcıları şu soruları sormaktadır: "Okullar eşitsizlikleri nasıl yeniden üretmektedir? Okullar, öğrenci ve öğretmenleri

yabancılaştıran, ezen ve itaat altına alan okul sistemini güçlendirmek için hangi mekanizmaları kullanmaktadır? Sistemi yıkmak ve okullar için alternatif ve adil bir vizyon yaratma yolunda uygulayıcıların elinde ne gibi alternatifler bulunmaktadır?” (Kanpol, 1999: 30)

Eleştirel pedagoji, bu soruların cevaplarını bulmaya ve bu cevapların pratik alana uygulanması yoluyla eğitimde toplumsal bir dönüşüm sağlamaya odaklanmaktadır. Peki, amaçlarını başarıya ulaştırabilmek için eleştirel pedagoji nasıl bir eğitim ortamı sağlamalıdır?

1.2.3. Eleştirel Pedagoji Nasıl Olmalıdır?

Eleştirel pedagoji, her şeyden önce özgürleştirici olmalıdır. Bu özgürleşme, daha önceki kısımlarda tekrar tekrar vurguladığımız baskıcı güçlerden, öğrenciyi sorgulamaktan ve eleştirmekten alıkoyan okul sisteminden, genel anlamda ezenlerin zorbalığından özgürleşmeyi ifade etmektedir.

Özgürleşme mücadelesinde, öncelikle eşitliğin öneminin algılanması gerekir. Eleştirel pedagojide öğretmen işe, geleneksel pedagojinin getirdiği hiyerarşik üstünlüğünü redderek başlamalı, öğrenciyi kendisiyle eşit bir konuma yerleştirmelidir. Freire'ye göre de özgürlükçü bir eğitim, öğretmen-öğrenci çelişkisini çözmekle işe başlamalıdır. Çünkü, “özgürlükçü bir eğitim çalışmasının varoluş nedeni uzlaşma güdüsündedir. Kutupları öyle uzlaştırmalıdır ki, her iki taraf da aynı anda öğrenciler ve öğretmenler olmalıdır” (Freire, 2006: 51). Yani, öğretmen

bilgi aktarımının illa ki tek yönlü olması gerekmediğini anlamalı, kendisinin de öğrencilerden bir şeyler öğrenebileceğini kabul etmelidir. Böylelikle eleştirel pedagoji, sınıf içinde öğretmenden öğrencilere ve öğrencilerden öğretmene doğru karşılıklı bir alışverişin sağlanabildiği bir iletişim sürecini hayata geçirmelidir.

Bunu yapabilmek için, öğretmenin kendi konumsallığını sorgulaması ve reddetmesi gerekmektedir. Bu, Giroux'nun vurguladığı anlamıyla “ev”den uzaklaşıp Freire gibi bir sınır göçebesi olmakla mümkündür. Giroux burada “ev” kavramını, “bir bireyin veya grubun mekanını ve konumsallığını belirleyen refah, sıkıntı, kötü muamele ve güvenlik ayrımlarının netleştiği kültürel, politik ve sosyal sınırları” betimlemek için kullanmaktadır (Giroux, 2007: 294). “Eviden” ayrılmak ise, “evin” sınırlarının ve anlamının nasıl eleştirilmekten uzak tutulduğunun sorgulanması anlamına gelmektedir. Yani öğretmenler ve diğer entelektüeller, içinde yaşadıkları ve yaşamaya alıştıkları koşulların ve bunları şekillendiren ideolojik çerçevelerin içinden çıkıp bunlara dışarıdan bakabilmeli, bu sınırların dışında gezinerek birer sınır göçebesi haline gelebilmelidir. Çünkü kendilerini belli sınırlar içinde konumlandırıp tanımladıkları takdirde, o sınırların getirdiği tahakküm yapılarından bağımsız hareket edememe riskiyle karşı karşıya kalacaklardır. Bu durum da onları ister istemez boyun eğen konumuna sokacaktır. Oysa Giroux'nun vurguladığı gibi, “sınır göçebesi olmak kişiye teslimiyet, hürmet ve tekrar geleneklerinin tersine ‘dönüşüm ve eleştiri’ dilini öğretir” (Giroux, 2007: 293). Bu dönüşüm sayesinde, öğretmen öğrencilerinin farklılıklarını görüp tanımaya açık hale gelecektir.

Eleştirel pedagojinin en temel gereği, diyalogcu olması gereğidir. Öğretmen ile öğrenci arasında diyalog sağlanmayan bir eğitim, özgürleştirici olamaz. Freire, özgürleşme hedefine götürecekt devrimci bir önderlik için en doğru yöntemin, diyalogdan geçtiğini belirtmektedir (Freire, 2006). Freire diyalogu, onu oluşturan unsurlar üzerinden açıklar. Ona göre diyalog, söze dayanır . Sözü ise, “düşünme” ve “eylem” olmak üzere birbirine bağı iki boyutu vardır. Söz, düşüncenin eyleme geçirilmesiyle, yani dile getirilmesiyle, ilk aşamayı başlatır. Bir sonraki aşamada, söze dökülen düşünce eylemle birleşerek praksi; yani düşünerek yapılan eylemi oluşturur. Özgürleşme praksi ancak düşünerek eyleme geçmeye dayanan diyalogcu eğitim anlayışıyla ortaya çıkabilir.

Sınıfta özgürlükçü ortamın oluşmasını sağlamak için gerçekleştirilecek diyalog eylemi, öncelikle öğretmenin kendisine öğrenci ile ne hakkında diyalog kuracağını sormasıyla başlar. Bu diyalogun gerçek bir özgürleşme eylemine dönüşebilmesi için, öğretmenin öğrenciyi eylemin nesnesi olarak değil, kendisine eşlik edecek öznesi olarak görmesi gerekir. Eylemin nesnesi ise, beraber değiştirilecek koşullar ve bu koşulların oluşturduğu gerçeklik olmalıdır. Sınıf içinde diyaloga dayanan eylem ise; öğrencinin öğretmenden, öğretmenin de öğrenciden edindiği bilgilerin düşünme eyleminden geçirilerek yeniden sunulmasını içermelidir. Ancak, Freire'nin de belirttiği gibi bu “yeniden sunma bir ders biçiminde değil, bir problem olarak yeniden sunma” şeklinde bir eylem olmalıdır (Freire, 2006: 87).

Eleştirel pedagojinin bir başka özelliği de, yaratıcı düşünceye imkan sağlamasıdır. Eleştirel pedagoji anlayışında okullar, öznelliği baskı altına almamalıdır. Tersine,

özneliğin ifade yollarından olan yaratıcılığın teşvik edildiği yerler olmalıdır. Bunun için de eğitimcilerin risk almayı ve şüphe etmeyi öğretmesi gerekir. Çünkü, mutlaklıkların olmadığı, kesin olan tek şeyin hiçbir zaman kesin olunamayacağı anlayışı, eleştirel pedagojinin de en önemli vurgularından biridir. Öğrenci, kendisine sunulanı kendi yaratıcı düşünce süzgecinden geçirerek, bilgiyi bağlamıyla birlikte değerlendirerek almalıdır. Bu bağlamda Giroux, sınıf içi hedefleri, mikro ve makro kategorilere ayırmıştır (Giroux, 2007).

Makro hedefler, öğrencilerin okulda gördükleri dersler ile bunların daha büyük toplumsal gerçeklik içindeki önemi arasında bağlantı kurmalarını sağlar. Böylece, kendilerine bir dünya görüşü oluşturmuş ve siyasi bir bakış açısı kazanmış olurlar. Bu da onlara, eleştirel siyasi bir bilinç kazandırır. Mikro hedefler ise, ders içeriğini temsil eden daha dar kapsamlı hedeflerdir. Verilerin sunulması ile ilgilidirler ve bu verilerin geldiği ya da gönderme yaptığı bağlamlara inmezler. Bilginin kuru kuruya sunulması, mikro hedeflere girerken, bilginin öğrencinin yorumlayarak alacağı şekilde sunulması makro hedef olarak değerlendirilebilir. Eleştirel eğitim, makro hedefler doğrultusunda bir ders anlayışını desteklemelidir.

Eleştirel pedagoji hegemonyanın kültürel olarak yeniden üretilmesini değil, hegemonyaya karşı bir kültürel direncin üretilmesini; öğretmenlerin kalıplaşmış yöntemler ve sabitlenmiş bilgiler sunmaya zorlanması ve müfredatta müdahale edememesi yoluyla belli becerilerden yoksunlaştırılmalarını değil, karşılıklı iletişim ve sorgulayıcı bir öğretim sunma ve müfredatta söz sahibi olma yoluyla öğretmenlere yeniden beceri kazandırılmasını; postmodernizmin farklı birey ve grupların kendini

ifade etme yollarını bulanıklaştıran çok kültürlülük anlayışını değil, her birey ve grubun farklılıklarını koruyup dile getirebildiği ve farklılıklarına rağmen ve farklılıklarıyla birlikte birarada yaşayabilmesini anlatan farklılıkların birlikteliğini; öğrencilerin sınav sonuçlarıyla değerlendirildiği bir sistemde en iyi olabilmek için birbirlerini çiğneyecekleri olumsuz rekabet ortamlarını değil, kendi yaratıcılıklarını ve yeteneklerini keşfetmek için sadece kendileriyle rekabet edecekleri olumlu rekabet ortamlarını; öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri değersiz ve ezilen varlıklar haline getiren mutlak otoritelerini öne çıkaran değil, bütün tarafların öğrenme ve öğretme sürecinde alınan kararlara aynı derecede katılması gereğini vurgulayan demokrasiyi; amacı piyasaya işgücü yetiştirmek olan geleneksel (işlevsel) okuryazarlığı değil, öğrencilere analiz etme ve sorgulama yetilerini kazandıran ve öğretmenin de müfredat metinlerini öğrencilerin kendi deneyimleriyle bağlantılandırmasını sağlayan eleştirel okuryazarlığı amaçlamalıdır (Kanpol, 1999).

Son olarak, eleştirel pedagojinin aktif katılımı teşvik edici olması gereklidir. Artık sadece kitap kültürünün edinildiği klasik bir okuryazarlığın yeterliliğinden söz etmek mümkün değildir. Giroux'nun vurguladığı gibi, çocuklar artık “okuryazarlığa yeni bir kültürel anlam katan popüler kültür formlarına maruz kalarak” öğrenmektedirler (Giroux 2007). Ancak bu öğrenmenin pasif bir etkilenme sürecine dönüşmemesi için, öğrencilerin maruz kaldıkları popüler kültürü analiz etmesiyle yetinilmeyip onu üretebilecek teknoloji ve yeteneklerin kazandırılması yoluyla bir kültürel pedagoji oluşturulmalıdır. Böylece, birer kültürel üretici rolü üstlenmelerini sağlayarak öğrencilere pedagojik çalışmanın nesnesi değil öznesi olma fırsatı tanınmış olur.

Bölümü sonlandırırken vurgulamamız gerekir ki, eleştirel pedagoji muhalif doğası gereği partizandır. Kanpol'un da belirttiği gibi, “(eleştirel pedagoji) masum ya da tercihlerden arınmış değildir. Bu yüzden, eleştirel pedagojiyi benimsemek öğretme tarzı ve öğretme politikası konusunda bilinçli bir tercih yapılması ile ilgili bir meseledir” (Kanpol, 1999: 174). Kısacası, eleştirel pedagoji kapitalist ekonomik düzen ve neoliberalizmin uyuşmuş beyinler yaratmak üzere kurduğu eğitim sistemine karşı bir dönüştürme mücadelesine girişme tercihini belirtmektedir. Geleneksel pedagojinin karşısında durması nedeniyle, alternatifi ifade eden tarafı oluşturmaktadır.

Medya okuryazarlığı projesi medya mesajlarına eleştirel yaklaşma, medya dolayımı ile aktarılan egemen düşünceleri sorgulama, medya ürünlerinin yaratılması sürecine üreterek katılma konularında yaptığı vurgular ile, eleştirel pedagojinin yukarıda saydığımız unsurlarıyla kesişmektedir. Bu nedenle aktif medya kullanıcıları yaratmayı amaçlayan medya okuryazarlığı projesinin, öğrencinin öğretmen tarafından pasifleştirilmesini getiren geleneksel pedagoji anlayışından uzak durup öğrenme sürecinde aktif öğrenci vurgusunu taşıyan eleştirel pedagojiye yakınlaşması kaçınılmazdır.

BÖLÜM 2

MEDYA ELEŞTİRİSİ VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ BİRLİKTELİĞİ: MEDYA OKURYAZARLIĞI

Medyanın işleyiş süreçlerinin anlaşılması, eleştirel bir bakış açısının kazanılması ve bunun da eleştireliliğe dayanan bir eğitim anlayışıyla yapılması gereğinden doğan medya okuryazarlığı anlayışı, uzun vadeli bir toplumsal proje olarak düşünülmelidir. Bu projenin başarıya ulaşması halinde, bugün medyada bizi rahatsız eden ya da endişelendiren konularda ilerisi için neler yapabileceğimizin farkına varabilir ve hatta bugün için fazla iyimser bir beklenti gibi gelse de, medyanın yapısında değişikliklere yol açabiliriz. Bu bağlamda medya okuryazarlığının nasıl bir anlayışı yansıttığını ve hangi ilkelere dayandığını irdelemek faydalı olacaktır.

2.1. Medya Okuryazarlığı Nedir?

Medya okuryazarlığı kavramı, medya eğitimi ya da medya pedagojisi kavramlarıyla bağlantılı, çoğu zaman da eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu durumun, medya okuryazarlığının esasında eleştirel medya çalışmaları ile eleştirel pedagojinin kesişme noktasında yer almasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Medyanın insanların hayatlarında gittikçe artan bir şekilde yer edinmesi, bazı kaygıları beraberinde getirmiştir. Çalışmanın Birinci Bölümünün medyaya eleştirel yaklaşmak ile ilgili kısmında geniş bir şekilde ele almaya çalıştığımız gibi, bu kaygılar medyanın insanlar üzerindeki etkisi üzerine yoğunlaşmıştır.

Medya eğitimi konusunda iki temel yaklaşımdan söz etmek mümkündür: Korumacı yaklaşım ve eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı. İnsanların medyanın olumsuz etkilerine karşı korunması gerektiği inancına göre şekillenen ilk yaklaşım, medya izleyicilerini pasif bireyler olarak konumlandırmaktadır. İkinci yaklaşım ise, medyanın etkilerinin ille de olumsuz olduğu gibi bir genellemeyi reddetmesi ve “olumlu-olumsuz etki” ayrımını yapmayı izleyiciye bırakması açısından, aktif izleyici vurgusunu öne çıkarmaktadır.

Medya eğitiminde “bağışıklık kazandırma amaçlı” (inoculation) yaklaşım olarak adlandırılan korumacı yaklaşım, medyanın etkileri karşısında harekete geçme girişimi olarak kronolojik açıdan ilk yaklaşımdır. Bu yaklaşım, gençlerin, medyanın güçlü ve zararlı etkilerine karşı savunmasız olduğunu varsayar (Halloran ve Jones, 1992: 10-13). Buckingham, bu anlayışın “tutucu ve radikal yaklaşımları birleştiren bir anlayış” olduğunu belirtmektedir (Buckingham, 1994: 17). Buna göre, öğretmenler öğrencileri medya ürünleri arasından seçim yapma ve onları değerlendirme konusunda eğitmelidir. Çünkü ne de olsa öğrenciler, kendi başlarına medya etkileri üzerinde düşünüp kendilerini neyin tehdit ettiğini anlayacak yetiye sahip değildir.

Bu anlayışın, eleştirel pedagoji ile ilgili kısımda da değindiğimiz Freire'nin bankacı eğitim modeliyle paralelliği ortadadır. Öğrencileri, hiçbir birikime ya da yetiye sahip olmayan ve ancak öğretmenin göndereceği bilgilerle içleri doldurulacak bireyler olarak gören bankacı eğitim modelinde, öğrencide var olan bilgi birikimleri ve bilme potansiyelleri görmezden gelinir. Medyada korumacı yaklaşımda da, çocuklarda

kendilerini zararlı medya etkilerinden korumalarını sağlayacak bir altyapının var olabileceği ya da kendi düşünce süreçleriyle bu altyapıyı oluşturabilecekleri ihtimali göz ardı edilmektedir.

Bu korumacı yaklaşımın ilk izlerini, 1970 ve 1980’lerde İngiltere’de popüler kültüre karşı gösterilen muhalif duruşa kadar sürebiliriz (Buckingham, 1994). Bu duruşa göre, medya bir yandan gençleri popüler kültür ürünleriyle eğlendirip meşgul ederken, bir yandan da asıl işlevi olarak egemen ideolojileri onlara empoze eden büyük bir güç gibi görülmektedir. Medyanın ideolojik yönünü vurgulayan bu muhalif duruş, medya araştırmalarında kültürel çalışmalar geleneğinden gelmektedir. Medyaya eleştirel yaklaşmak ile ilgili kısımda da belirtildiği gibi; temel olarak ideoloji, hegemonya, gerçeklik kurgusu, iktidar mücadeleleri gibi konulara odaklanan kültürel çalışmalar da medyanın ideolojik süreçlerin işleyişindeki rolünü ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmaların temel amacı, medya metinlerindeki örtük ideolojilerin gün yüzüne çıkarılmasıdır. Bu nedenle de medya eğitimi Buckingham’ın deyimıyla bir “esrar çözme” işlemi haline gelmektedir (Buckingham, 1994: 129).

Oysa bu tür bir “esrar çözme” şekli olarak medya eğitimi, medyayı ve onun sunduğu popüler kültür ürünlerini kesin bir önyargı ile “tehlikeli”, “kaçınılması gereken” ve “işe yaramaz” sıfatlarıyla etiketlerken, gençlerin bu medya deneyimlerinden ve ürünlerinden aldığı zevki ve bunların tüketimini bilinçli olarak seçmiş olma ihtimallerini hafife almaktadır. Aslında Bazalgette’in de vurguladığı gibi, genellikle çocukları televizyondan korumanın bir yolu olarak görülen medya eğitimi,

“çocuklara televizyonla ve bütün medya ile ilgili yüksek beklentiler kazandırma yolu olarak görülmelidir” (Aktaran Hart, 1991: 6). Çocuklarda daha iyiye yönelik beklentilerin oluşabilmesi için de, onlara neyin iyi neyin kötü olduğunun empoze edilmesi yerine; medya etkileri konusunda kendi görüşlerini geliştirmelerine ve medya deneyimleri sonucunda ne almak istedikleri konusunda kendi kararlarını vermelerine yardımcı olacak bir ortamın hazırlanması gerekmektedir.

Öğrencilerin tercihlerini manipüle edilmiş tercihler olarak görme eğiliminde olan bu yaklaşım, onları idrak ve muhakemeden mahrum varlıklar olarak konumlandırırken, öğretmenleri onların gözünü açacak bilgi ve güce sahip tek yetkililer olarak konumlandırmaktadır. Böylece, klasik pedagoji anlayışı medya eğitiminde de egemen hale gelmektedir. Ayrıca, popüler kültüre muhalif bu korumacı yaklaşım; öğrencileri politik ve estetik açıdan daha iyi olarak kabul edilmiş seçeneklere yönlendirirken, Buckingham’ın ifadesiyle “bir tür estetik ya da politik elitizme yol açmaktadır; ki buna göre bir grup öncü sanatçı ve eleştirel entelektüelin kültürel varoluşun anahtarını elinde tuttuğu varsayılmaktadır” (Buckingham, 1994: 126).

Korumacı anlayışın en tehlikeli boyutu ise, böyle bir anlayışın sansür pratiklerine dayanak olarak kullanılma riskini beraberinde getirmesidir. Amaç gençleri korumak olunca ve gençlerin yerine karar verme yetkisi belli kişi, grup ya da kurumların eline verilince, farkındalık yaratan eleştirel düşünceyi aşılacak eğitim gibi daha köklü çözümlerin yerini kısa vadeli ve özünde etkisiz bir sansür anlayışı alabilmektedir. Oysa, gençleri korumak için sansür uygulanması, sorunun çözümüne yönelik bir seçenek değildir. Nitekim, The Free Expression Policy Project organizasyonunun

medyada sansür ile ilgili hazırladığı raporda, sansürün etkili bir çözüm olmamasının gerekçesi şu şekilde açıklanmaktadır:

Öncelikle, neyin sansürlenmesi gerektiği konusunda mutabakata varmak ve bu sansürü, yayıncılar ve dağıtımçıların neyin yasaklandığının farkına varmalarını sağlayacak kadar açık bir şekilde anlatabilmek zordur. Birçok insan ‘medyada şiddet’in, ‘aşırı şiddet’in ya da ‘gereksiz şiddet’in çocuklara zararlı ve uygunsuz olduğuna dikkat çeker. Ancak bunlar, istenilen yöne çekilebilen öznel kavramlardır (Heins ve Cho, 2003).

Sansür anlayışı, medyanın düzenlemesini değil, esasen medyaya saldırıyı içerdiği için de etkili bir çözüm sunmaz. Beyaz Saray’ın medya okuryazarlığı eğitimini desteklediği ve 2002 yılının başlarında yayınladığı raporda da, “medyaya saldırmayın, onun yerine medya araçlarının pozitif ve sağlıklı amaçlar için de kullanılabilir güçlü etki araçları olduğunu takdir edin” denilmektedir (Aktaran Heins ve Cho, 2003).

Eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı ise, korumacı ve sansürcü yaklaşıma etkili bir alternatif olarak medya eğitiminde ikinci yaklaşımı temsil etmektedir. Bu eğitim anlayışı öğrencinin kendi fikir, değer ve yorumlarına kendi özdeşimsel süreçleriyle ulaşmasına yaptığı vurgu nedeniyle, Freire’nin özgürleştirici eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Medya okuryazarlığı, eleştirel bir bakış açısı ve pratik uygulamaların önemini kavranmasını gerektirir. En basit haliyle medya okuryazarlığı, medyayı ve medyayla yaşamı değerlendirebilme yeteneğidir.

Medya okuryazarlığının, farklı akademisyenlerin yorumlarıyla şekillenmiş, ifade bazında farklı ama içerik açısından ortak çeşitli tanımlarıyla karşılaşılmaktadır. Elizabeth Thoman medya okuryazarlığını, “her gün televizyon, radyo, bilgisayar, gazete, dergi ve tabii ki reklamlar aracılığıyla aldığımız yüzlerce ve hatta binlerce yazılı, işitsel ve görsel sembolleri yorumlama ve bunlardan kişisel anlamlar yaratma yetisi” olarak tanımlamaktadır (Thoman, 2006). Thoman’ın tanımında, kişinin medya metinlerini anlamlandırma sürecine vurgu yaptığı görülmektedir.

Ancak medya okuryazarlığı, yalnızca bir anlamlandırma pratiği ile sınırlı değildir. Andrew Hart’ın da vurguladığı üzere medya okuryazarlığı, “medya mesajlarının nasıl işlediğinin, kişisel deneyimlerden ve birbirlerinden nasıl ayrıldıklarının anlaşılması, medya mesajlarının baskın tarzlarının öğrenilmesi ve gerektiğinde kullanılması demektir” (Hart, 1991: 9). Renée Hobbs da, hareketin yaratıcısı Anglosakson ülkelerde medya okuryazarlığının “eleştirel çözümleme sürecine ve kişinin kendi mesajlarını (basılı, işitsel, görsel, çoklumedya ile) yaratmayı öğrenmesine gönderme yaptığını” belirtmektedir (Aktaran Pekman, 2007: 42).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak ulaşılabilecek temel önerme, medya okuryazarlığı kavramının iki ana bileşenden oluştuğudur: medya mesajlarına eleştirel yaklaşım ve medyanın üretim süreçlerine aktif katılımı ifade eden uygulama pratiği. İlk bileşen, medya mesajlarını bize iletildiği haliyle verili şekilde kabul etmeme, aktif bir düşünme ve sorgulama sürecinden geçirme gereğini ifade etmektedir. Çünkü, ilerleyen kısımlarda ele alınacak medya okuryazarlığı ilkelerinin de vurguladığı gibi, medya gerçekliğin birebir bir yansımasını değil, sadece temsilini sunar ve bunu

yaparken de gerçekliği, kasıtlı ya da kasıtsız bir şekilde, yeniden kurar. Medyaya eleştirel yaklaşım, gerçekliğin bu şekilde değişikliğe uğramasına yol açan medyaya özgü faktörlerin tespit edilmesini sağlar. İkinci bileşen olan uygulama pratiği ise, eleştirel süreç ile kavranılan işleyişlerin doğasını daha iyi anlama yöntemi olarak uygulama yoluyla pekiştirmeyi sağlar. Çünkü öğrenciler, kendilerinin de dahil olduğu süreçler aracılığıyla daha iyi öğrenirler.

Amerika Birleşik Devletleri merkezli bir kuruluş olan Center for Media Literacy tarafından medya okuryazarlığı ile ilgili yol gösterici bir kaynak olarak oluşturulan MediaLit Kit, medya okuryazarlığının tanımını şu şekilde genişletmiştir:

Medya okuryazarlığı, eğitimde bir 21. yüzyıl yaklaşımını ifade eder. Yazılı basından videolara ve İnternet'e kadar çok çeşitli biçimlerde karşımıza çıkan mesajlara erişim, mesajları analiz etme, değerlendirme ve yeni mesajlar yaratma amaçlarına yönelik bir çerçeve sağlar. Medya okuryazarlığı, hem toplumda medyanın rolüyle ilgili bir anlayışı hem de demokratik toplum yurttaşları için gerekli olan temel sorgulama ve kendini ifade etme becerilerini tesis eder (Aktaran Thoman ve Jolls, 2005: 190).

Bu daha kapsamlı tanımdan da anlaşılacağı üzere, medya okuryazarlığının ilk adımı daha medya mesajlarına ulaşma aşamasında başlamaktadır. Medya mesajlarına erişimden kastedilen, medya araçlarını kullanmayı bilmektir. Hepimiz medyanın mesajlarına maruz kalırız ama çoğu zaman bunun farkında bile olmayabiliriz. Çünkü medya mesajları bize çok çeşitli yollardan ulaşabilmektedir. Medya mesajlarıyla karşılaşmalarımız her zaman bilinçli bir tercihin sonucu olmaz. Yolda yürürken

yanından geçtiğimiz ve gözümüzün takıldığı bir reklam panosu da bize ulaştırılan bir medya mesajını içerir. Bu tespiti yapabilmek de medya okuryazarı olmakla ilgili bir şeydir. Medya mesajlarını analiz etme ve değerlendirme aşamaları da medyaya dair belli bir altyapıya sahip olmayı gerektirir. Mesajları değerlendirirken o mesajın bize ulaştığı haline hangi süreçlerden geçerek geldiğini anlayabilmek bir bilgi birikimini gerektirir. Yeni mesajlar yaratabilme yetisi ise, bir mesajın yaratılma sürecini bilmek ve bu süreçleri değerlendirip kabul etme yoluyla ya da reddedip kendi tercihlerimiz doğrultusunda yeni süreçler yaratma yoluyla alternatif ürünler ortaya çıkarmayı mümkün kılacaktır.

Medya okuryazarlığı kavramı, 1960'lardan bu yana UNESCO'nun gündeminde yer almasına rağmen, 1982 yılında Almanya'da 19 ülkeden gelen uzmanların katılımıyla gerçekleştirilen toplantı sonrasında yayınlanan bildiriyle yaygınlık kazanmıştır (Binark ve Bek, 2007). Bu bildiri, medya okuryazarlığı projesini hayata geçirme niyetindeki girişimcilere şu amaçları benimsetmeyi hedeflemektedir:

UNESCO Medya Eğitimi Bildirgesi, 22 Ocak, 1982, Almanya.

- Medya kullanıcıları arasında eleştirelliğin gelişmesini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek amacıyla, okul öncesinden üniversite düzlemine ve yetişkin eğitime kadar, etraflı medya eğitim programlarını başlatmak ve desteklemek. İdeal olarak bu programlar medya ürünlerinin analizini, yaratıcı ifade araçları olarak medyanın kullanılmasını ve medya kanallarının etkili kullanımını ve katılımı içerir.

- Bilgilerini ve medyaya dair kavrayışlarını arttırmak için öğrencilere yönelik eğitim programları düzenlemek; uygun öğretim yöntemleriyle onları donatmak.
- Medya eğitimi yararına psikoloji, sosyoloji ve iletişim bilimleri alanlarında araştırma ve geliştirme etkinliklerini özendirme.
- UNESCO tarafından da öngörülen ve karşılaştırılan medya eğitiminde uluslararası işbirliğini özendirmeyi hedefleyen eylemleri desteklemek ve güçlendirmek (Aktaran Binark ve Bek, 2007: 44).

Medya okuryazarlığı eğitiminin nihai amaçlarından biri, değişimi getirmektir. Daha eleştirel ve aktif medya kullanıcıları yaratma yoluyla medya okuryazarlığı, bize sunulan seçeneklerden daha farklı ve çeşitli medya ürünlerini talep edebilme gücünü beraberinde getirecektir (Hart, 1991). Bu da, mevcut medya ürünleri yelpazesinde bir hareketlilik ve değişim imasını taşımaktadır. Ayrıca Altun'un ifade ettiği gibi "medyanın üretim yapılanması, işleyişi ve içeriği konusunda sorgulayıcı bir bakış açısını kazandıracak" olan medya okuryazarlığı eğitimi, medyanın ticari ve idari yapısında da değişikliklere yol açabilir (Altun, 2007).

Avrupa Birliği'nin desteklediği bir proje olarak ortaya çıkan Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi (European Center for Media Literacy - ECML), medya okuryazarlığı eğitiminin şu amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir:

- Medyanın fikir, bilgi ve haberi bir başkasının bakış açısıyla nakletmek üzere kurulduğunu anlamak,
- Duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını anlamak,
- Bu tekniklerin, amaçladıkları ve doğurdıkları etkilerin ayırıcına varmak,
- Medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını, bazılarını ise dışladığını anlamak,
- Medyadan kimin yararlandığı, kimin, neden dışlandığı sorularını sormak ve cevabını bulmak,
- Alternatif bilgi ve eğlence kaynakları aramak,
- Medyayı kendi yararı ve zevki için kullanmak,
- Edilgen olmak yerine aktif olmak,
- Yeni öğrenme kültürü dijital okuryazarlığa hazırlanmak (Aktaran Pekman, 2007: 45).

Peki, yukarıda sıralananları yerine getirebilen medya okuryazarı bir kişi, nasıl biri olacaktır? Potter'ın bu soruya cevabı, "bütün anlam seçenekleri arasından nasıl ayırım yapacaklarını ve kendilerine çeşitli açılardan en faydalı olan anlamı nasıl seçeceklerini bilen; böylelikle de, medya mesajları üzerinde daha fazla kontrol gücüne sahip olan yüksek derecede medya okuryazarları"dır (Potter, 1998: 5).

2.2. Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri

Aslında medya okuryazarlığı ilkelerinin temelini, Laswell'in medyanın mesajlarını anlamada yardımcı olmak için ortaya attığı sorulara dayandırmak mümkündür: "Kim

(kaynak), neyi (içerik/ideoloji), kime (izleyici), hangi yolla (tarz/gelenekler/teknoloji), hangi etkiyle (etki) ve neden (amaç/kâr) söylemektedir?” (Aktaran McBrien, 2005: 29).

Başlangıçta medya okuryazarlığının ilkeleri sekiz madde halinde ortaya atılmıştır. Patricia Aufderheide, bu sekiz ilkeyi şöyle sıralamaktadır:

- 1) Tüm medya mesajları kurgulanmıştır.
 - 2) Medya gerçekliği kurgular.
 - 3) İzleyiciler medyanın sunduğu anlamları kendilerine göre değerlendirip alırlar.
 - 4) Medyanın, ticari bir yanı vardır.
 - 5) Medya mesajları, ideolojiktir ve değer yargıları içerir.
 - 6) Medyanın toplumsal ve siyasal etkileri vardır.
 - 7) Medyada biçim ve içerik birbiriyle yakından bağlantılıdır.
 - 8) Her medyanın kendine özgü bir estetik biçimi vardır
- (<http://www.newsreel.org>).

Daha sonra Center for Media Literacy, bu sekiz ilkeyi *CML MediaLit Kit* içinde beş temel ilke şeklinde toparlamış ve ayrıca öğrencilerin bu beş temel ilkeye ulaşmak için sorması gereken beş temel soru oluşturmuştur:

İlkeler:

- 1) Tüm medya mesajları kurgudur.
- 2) Medya mesajları, medyanın kendi kuralları dahilinde yaratıcı bir dil kullanılarak kurgulanmıştır.

- 3) Farklı insanlar aynı mesajı farklı şekillerde deneyimler.
- 4) Medya, değer ve bakış açıları içerir.
- 5) Medya mesajları, kâr ve/veya iktidar sağlamak amacıyla kurgulanır.

Sorular:

- 1) Bu mesajı kim yarattı?
- 2) Dikkatimi çekmek için hangi teknikler kullanılmış?
- 3) Başka insanlar bu mesajı benden farklı olarak nasıl anlayabilir?
- 4) Bu mesajda hangi yaşam tarzları, değerler ve bakış açıları temsil edilmektedir, hangileri dışlanarak dahil edilmemiştir?
- 5) Bu mesaj niye gönderilmiş?

Bu noktada, beş temel ilkeyi biraz açmakta fayda var.

İlke 1: Tüm medya mesajları kurgudur.

Medyanın sunduğu şeyler, gerçekliğin birebir bir yansıması değildir. Medyada gördüklerimiz ya da duyduklarımız, gerçekliğin sadece bir temsilidir. Medya da, olayları aktaran bir aracı konumundadır ve bu aktarım sürecinde gerçeklik, medyanın üretimini etkileyen çeşitli faktörler nedeniyle değişikliğe uğrar, yeniden kurgulanır. Bu nedenle medya mesajları, gerçekliğin mesajı üretenin tercihleriyle yeniden düzenlenmesi sonucu ortaya çıkan temsilleridir. Temsil etme de Stuart Hall'un belirttiği gibi, "aktif bir seçme ve sunma, yapılandırma ve biçimlendirme işini ima ettiğinden" (Hall, 2005: 84), medya mesajları yapay oluşumlardır.

İlke 2: Medya mesajları, medyanın kendi kuralları dahilinde yaratıcı bir dil kullanılarak kurgulanmıştır.

Medyanın kendine özgü bir dili vardır. Medya mesajları, bu dilin geleneklerine ve kurallarına göre şekillenir. Medyanın mesajlarının hedefine ulaşabilmesi için, izleyicinin dikkatinin çekilebilmesi gerekir. Medya, mesajlarını izleyicinin dikkatini çekecek, mesajla yaratılması amaçlanan etkiye yol açacak bir dille sunar.

İlke 3: Farklı insanlar aynı mesajı farklı şekillerde deneyimler.

Bu ilke, medya izleyicilerini homojen yapıda kitleler olarak değil, medyayı deneyimlemeleri birbirinden farklı olabilen heterojen bir yapı olarak kabul eder. Kişinin bir medya mesajını nasıl alımlayıp değerlendireceği; o kişinin bilişsel becerileri, sosyal çevresi, entelektüel altyapısı, medyayı kullanırken ne gibi beklentileri olduğu gibi faktörlere bağlıdır. Bu faktörler de kişiden kişiye ve aynı kişide farklı zamanlarda değişiklik göstereceğinden, bir medya mesajını herkesin aynı şekilde algılamayacağı açıktır. Potter bu durumu, “İzleyicileri, bir piramidin basamakları gibi düşünün. Piramidin tepesinde hepimiz aynıyız, (Körfez Savaşı’nın anlatımı gibi) belli mesajlar bizi ortak paydada birleştirir. Piramidin tabanında ise, hepimiz kendine özgü bireyleriz” sözleriyle özetlemektedir (Potter, 1998: 254).

İlke 4: Medya mesajları, değer ve bakış açıları içerir.

Birinci ilkeden yola çıkacak olursak, tüm medya mesajları birer kurgu olduğuna göre, kurgulamayı yapan kişi ya da kurumların değer ve bakış açılarını içermesi kaçınılmazdır. Medya çalışanlarının objektif olması gerektiği yönündeki inanış, bir ideal olarak kalmaktadır. Gerçek dünyada ise, böyle bir objektiflikten söz etmek

oldukça güçtür. Medyanın, gerçekliği temsil yoluyla aktardığını belirtmiştik. Temsil süreci, çeşitli faktörlerle şekillenen karmaşık bir süreçtir. Bu faktörler de, medya mesajlarına belli kişilerin ya da belli kesimlerin değerleri ve bakış açıları olarak yansır.

İlke 5: Medya mesajları, kâr ve/veya iktidar sağlamak amacıyla kurgulanır.

Bu ilke, medyanın politik ve ticari yönüne vurgu yapmaktadır. Medya mesajları, egemen söylemlerin kitlelere aktarılmasında en etkili yollardan biridir. Medyanın bu gücü, onu önemli bir politik araç haline getirmektedir. Ayrıca, medya kuruluşları ticari yapılanmalar olarak kâr amacına yönelik işlemektedir. İzleyici sayısının artırılması yoluyla daha fazla reklamverenin çekilmesi, bu yönde en önemli hedeflerdendir. Medya mesajları da, bu hedefin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde oluşturulmaktadır.

David Buckingham da, medyayı iyi anlayabilmek için, herhangi bir medya aracını ele alırken o medya aracına bazı farklı açılardan yoğunlaşmamız gerektiğini belirtir. Televizyon örneğinden yola çıkan Buckingham'ın bu medyaya yaklaşımda odaklanılması gerektiğini belirttiği yönlerin medya okuryazarlığı ilkeleriyle paralelik gösterdiği görülmektedir:

- *Programların kendisi:* dünyayı temsil etme yolları, kendilerine özgü anlatım biçimleri, belli türlerin kural ve gelenekleri gibi.

- Programların ulaştırıldığı *bağlamalar*: televizyon akışı içindeki yerleri, program akışındaki yerleri, televizyon gazeteciliği ve günlük konuşmalar yoluyla ‘erveleme’ ya da iletme yolları.
- Programları üreten *rgtlenmeler/yapılanmalar*: yayıncılık dahilindeki sahiplik ve kontrol yapıları, televizyon yapımcılığının profesyonel pratikleri, yapımcıların izleyicilerini nasıl gördükleri.
- Üretim, dağıtım ve alımama *teknolojileri*.
- *İzleyicilerin* televizyona tepki ve televizyonu kullanma konusundaki farklı tutumları (Buckingham, 1991: 19).

Medya okuryazarlığının yukarıda değinilen temel ilkeleri, öğrencilere medyayı anlama ve değerlendirme yolculuğunda ışık tutan yol gösterici işaretlerdir. Bu nedenle bu ilkelerin benimsenip medyayla yaşanan deneyimlere yansıtılması önemlidir.

2.3. Medya Okuryazarlığı Neden Gereklidir?

Medya okuryazarlığının önemi, sadece medya deneyimleri açısından değil daha geniş bir bağlamda yurttaşlık ve demokrasi anlayışı açısından da gerekli olan eleştirelliğin geliştirilmesine yaptığı vurgudan kaynaklanmaktadır.

Bireyin bir ‘‘zne’’ olarak kendi fikir ve eylemleri üzerinde kontrol sağlayabilmesi eleştirel düşünme sayesinde olur. Ancak insanlar her zaman kendilerine sunulan bilgileri eleştirel düşünce süzgecinden geçirmez. Sosyal bilişsel kuram

temsilcilerinden Tajfel ve Taylor'un çalışmalarının ortaya koyduğu üzere, insanlar sürekli karşılaştıkları çok sayıda bilgiyi süzgeçten geçirip neleri zihinlerine alıp neleri almayacaklarını belirleme sürecinde "kestirme yol" olarak adlandırılan bilişsel kısa yollara başvurur (McBrien, 2005: 18-34). Buna göre, gelen her bilgiyi işleme tabi tutmaya vakitleri olmadığı zaman, bu kestirme yollardan faydalanıp eleştirel dūřünme uygulamazlar. Özellikle medya ile ilişkilerinde insanlar, çoęu zaman medyayı eğlence ve rahatlama amacıyla kullandığından, eleştirel dūřünme pratiği uygulamazlar. Bu da, onları pasif izleyiciler haline getirir.

Potter'ın da *Media Literacy* (1998) adlı kitabında vurguladığı üzere, medyayı deneyimlemelerimizde kestirme yollara başvurma eğilimimiz ve pasifliğimiz sonucunda yanlış inanışlar geliştirebilmekteyiz. Örneęin, medyanın insanlar ve toplumsal yaşam üzerinde yalnızca olumsuz etkilere yol açtığı dūřüncesi, önyargılı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Medyanın olumlu etkilerinin de olduğunu kabul etmek gerekir. The Free Expression Policy Project'in raporunda da belirtildiği üzere, medyanın karmaşıklığını, yaratıcılığını ve potansiyelini çok daha iyi kavrayabilen medya okuryazarı insanlar, toplumun sorunları için medyayı suçlamazlar (Heins & Christina Cho, 2003). Medya okuryazarlığının temel unsuru olan eleştirel bakış açısı, bu tür yerleşmiş fikir ve inanışların geçerliliğini sorgulamamıza ve sabitlikleri nedeniyle hiçbir eylem alanına izin vermeyen bu inanışların gerekirse değiştirilmesi için harekete geçilmesine de olanak sağlayacaktır.

Demokratik bir toplumun gereği olarak, insanlar kendilerini etkileyecek konularda tercihlerde bulunabilmelidir. İnsanların kendi hayatlarıyla ve gelecekleriyle ilgili

tercihleri yapabilmesi için de, yaşadıkları dünyaya ait ‘bilgi’ye ihtiyaçları vardır. Gülden Treske’nin de belirttiği gibi, insanlar bu bilgiye çoğunlukla kitle iletişim araçları aracılığıyla ulaşır (Treske, 2007). Ancak medya okuryazarlığı ilkelerinin ilkinin hatırlayacak olursak, medya aracılığıyla edindiğimiz bilgi ham bir bilgi değil, işlenmiş bilgidir. Bilginin bu özelliği, onu sorgulanması gereken bir şeye dönüştürür. Sorgulayıcı bakış açısını getirmesi dolayısıyla medya okuryazarlığı; ihtiyacımız olan bilgileri seçip kullanabilmek, gereksiz olanları da tespit edip eleyebilmek açısından bir kez daha önem kazanmaktadır.

Medyanın gerçekliği kurguluyor olması, medya okuryazarı olmayı gerektiren en önemli nedendir. Medyanın gerçekliği kurgulaması sürecinde etkili olan en önemli faktör, egemen iktidar yapılarıdır. Egemen iktidar, kendi gücünün devamlılığının garantisi olan statükonun korunması için, kurgusal bir gerçeklik yaratır ve bu gerçekliği egemen bir söyleme dönüştürür. Egemen söylemi ise, medya araçları dolayısıyla kitlelere ulaştırır ve medya da bu söylemi insanların bilinçlerinde yer edecek şekilde pekiştirir.

Yani, Althusser’den hareketle medyanın, devletin ve diğer iktidar odaklarının kitleleri kontrol altında tutmasını sağlayan ideolojik aygıtlarından biri olduğunu söyleyebiliriz. İktidar yapılarını sorgulamama ve bunlara meydan okuyamama sorunu da, kitlelerin medyanın bu ideolojik işlevinin farkında olmamasından kaynaklanır. Oysa, Barış Çoban’ın da vurguladığı gibi, “iletişim sürecinin kurgu – yanılısama – ve gerçek bağlamında değerlendirilmesi toplumsal iletişim biçimlerinin farklı bir açıdan çözümlenebilmesini sağlayacaktır” (Çoban, 2007: 318-319). Medya

okuryazarlığı böylesi çözümlemelere zemin hazırlamak yoluyla, iktidar yapılarının yeniden düşünülmesine imkan tanıyacaktır. Bu da, kontrol edilen nesnelere yerine kendi bilgi ve edimleri üzerinde kontrolü olan öznelere olmanızı sağlayacaktır. Andrew Hart bu noktayı, “Medya mesajlarını kendine güvenle değerlendirebildiğimiz ve bu mesajlara eleştirel bir şekilde tepki verebildiğimiz zaman, başkalarının görüşlerine daha az bağımlı hale geliriz ve yönlendirilen robotlar yerine özerk bireyler oluruz” sözleriyle vurgulamaktadır (Hart, 1991: 1). Binark ve Bek de, “Eleştirel medya okuryazarı olan bir yurttaş, medya metinlerinde dolaşıma sokulan uzlaşımları ve başat kodları okumakla kalmayarak, bunların gündelik yaşamdaki köklerinin de farkına varabilecektir” demektedir (Binark ve Bek, 2007: 103). Böylelikle, medya okuryazarı olan öznelere, hem medyayla ilişkilerinde hem de gündelik yaşamlarının diğer alanlarında kendi üzerlerinde uygulanan iktidarı görünür kılacak bir farkındalık seviyesine ulaşmış olacaktır.

Bu farkındalık, bilgiyi üretme ve bilgiye sahip olmanın getirdiği gücün dağılımındaki eşitsizlikleri de ortadan kaldıracaktır. *Teaching the Media* kitabında Len Masterman,

Medya eğitimi, bilgiyi kendi çıkarları doğrultusunda üretenler ile bu bilgiyi haber ve eğlence formatında masum bir şekilde tüketenler arasında ortaya çıkan bilme ve iktidar ilişkilerindeki büyük eşitsizliklere meydan okuma sürecinde öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu sınırlı sayıda araçlardan biridir

demektedir (Aktaran Moore, 1991: 187).

Kısaca toparlamak gerekirse, medya okuryazarlığı insanlara çevrelerinde olanları ve kendilerine “gerçek” olarak sunulan bilginin gerçekliğini sorgulama konusunda eleştirel bir bakış açısı kazandırması nedeniyle önemlidir. Medya okuryazarlığının vurguladığı eleştirelilik, iktidarın kitleler üzerinde uyguladığı kontrol mekanizmalarını görünür kılıp insanları bu kontrol mekanizmalarından özgürleştirmek için gereklidir.

2.4. Medya Okuryazarlığı Eğitimi Nasıl Olmalıdır?

Medya okuryazarlığı eğitimi, her şeyden önce Freire'nin eleştirel pedagoji anlayışından yola çıkan bir eğitim olmalıdır. Yani, öğretmenden öğrenciye basit ve tek yönlü bir bilgi aktarımı yerine, öğrencilerle öğretmen arasında diyalogun sağlanması anlayışına dayanmalıdır.

Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencide medyaya karşı eleştirel bir bakış açısı oluşturmayı amaçlar. Ancak, bunu yaparken öğretmen belli eleştiri yöntemleri ya da neyin eleştirileceği konusunda didaktik bir tavır takınmamalıdır. Buckingham, “medya eğitimi öğretmenlerin öğrencilere medyanın zararlı etkilerini anlatıp onların medyayı kullanma yolları üzerinde kontrol sağlamaya çalıştığı bir sürece dönüşürse, öğrencilerin özel yaşamlarına ve zevklerine saldırı gibi algılanabileceğinden, amaçlanan verimin sağlanamayacağını” vurgulamaktadır (Buckingham, 1992: 106). Oysa öğrenciler, kendi yaklaşımlarını kendileri oluşturmalı, eleştirel düşünme süreci sonunda kendi anlamlarını üretmelidir.

Medya eleştirisi, öğretmenlerin görüşlerine paralel görüşlere ulaşmak için değil, öğrencilerin daha önce düşünülmemiş ya da söylenmemiş olanı keşfetmeleri yoluyla kendilerinde farkındalık yaratmalarını sağlamak üzere yapılmalıdır. Medya okuryazarlığı eğitiminde önemli nokta; eleştirel düşünme eylemi sonucu ulaşılan görüş ve yorumlar değil, eleştirel düşünce sürecinin kendisidir. Bu nedenle Buckingham'ın da belirttiği gibi öğretmene düşen görev, öğrencinin kendi anlamlarını ürettiği süreçte onların ürettiği anlamları doğrulamak değil, onları ürettikleri anlamları nasıl ürettikleri konusunda düşünmeye sevk edebilmektir (Buckingham, 1991: 12-36).

Potter (1998), medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerde iki temel değişime yol açacak şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir: farkındalık ve kontrol. Farkındalık kazanma sürecinde; kendi bilme yapılarımız (her an bize akan bilgileri anlamlı ve faydalı yapılara dönüştürüp dönüştüremediğimiz), zihnimizin nasıl işlediği (düşünmeye, eleştirmeye, sorgulamaya, yeni bilgilere açık olmaya, kavramsal farklılıkların ayırdına varmaya yönelik özelliklerimiz) ve medyanın etki süreçleri (medya mesajlarından anlık ve uzun süreli etkilenmelerimizi şekillendiren faktörler) konularında bir bilgi birikiminin oluşturulması söz konusudur. Bu bilinçlilik sayesinde de, ikinci aşamaya geçerek medyanın etkileri üzerinde bir kontrol kazanırız. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencileri bu amaç doğrultusunda yönlendirmelidir.

Öğrencilerin birer medya okuryazarı olmaları için eğitilmesi sürecinde, iki aşama izlenmelidir (Potter, 1998). İlk aşamada öğrenciler, medyanın görünür özelliklerinin

altında yatan ticari yapılanmaları, ideolojik işleyişleri irdelemeye ve medyayı şekillendiren faktörleri tüm yönleriyle anlamaya teşvik edilmelidir. Ancak bu aşama, yalnızca medya metninin analizi düzeyinde kalmamalıdır. Kültürel çalışmaların bağlam vurgusu dikkate alınarak, öğrencilere medya metinlerini ve algulamalarını şekillendiren medya araçlarının mülkiyet yapısı, iktidarın egemen söylemleri, medya metninin alıcılarının kültürel, ekonomik ve sosyal altyapıları gibi çok çeşitli faktörlerin birarada değerlendirilmesi gerektiği anlayışı kazandırılmalıdır.

İkinci aşama ise, öğrencilerin bizzat medyanın üretim süreçlerine dahil olduğu uygulama aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere kendi medya metinlerini oluşturmaları için fırsat tanınmalıdır. Bu uygulamalar; haber hikayelerinin oluşturulması, öğrencilerin birer yönetmen gibi kendi filmlerini çekmeleri, okul radyoları ya da okul televizyonu gibi girişimlerle yayıncılık deneyimi yaşamaları gibi faaliyetleri içerebilir. Ancak bu aşamada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerin mevcut medya üretim biçimlerini ve ürünlerini taklit etmek yerine kendi özgün medya ürünlerini ortaya koymalarını sağlayacak yaratıcı süreçlerin ön plana çıkarılmasıdır.

Julian Bowker, bu iki aşamayı daha kapsamlı yönleriyle ele alıp medya eğitiminde sınıf içi uygulamaları; öğrencilerin kendi medya üretimlerini gerçekleştirdikleri pratiğe yönelik faaliyetler, medya metninin seçici bir şekilde okunup bu metnin içerdiği bulguların tespit edilmesi ve özetlenmesi sürecini ifade eden içerik analizi, öğrencilerin hem kendi ürettikleri hem diğer medya ürünlerinde anlamın nasıl üretildiğini keşfettikleri süreci ifade eden metin analizi, medya metninin üretilip dolaşıma sokulduğu tarihsel, ticari ve siyasi bağlamların

anlaşılmasına hizmet eden vaka çalışmaları, gerçek medya pratiğine yakınlaşmaya ve düşünsel süreçlerin harekete geçirilmesine zemin hazırlayan yaratıcı ve analitik süreçleri içeren simulasyon (öğrencilere televizyon program akışı hazırlatmak gibi) faaliyetleri, öğrencilerin edindikleri yetiler aracılığıyla daha kapsamlı medya ürünleri ortaya çıkarmalarını sağlayacak üretim faaliyetleri başlıkları altında toplamaktadır (Bowker, 1992: 226-234).

Medya okuryazarlığı eğitimi sırasında öğretmenin belli noktalara dikkat etmesi gerekmektedir. “Medya okuryazarlığı eğitimi nasıl ol(ma)malıdır?” sorusunun cevabına, Masterman’ın aşağıda sıraladığı maddelerle ulaşabiliriz (Masterman, 1985: 25). Buna göre:

Medya eğitimi,

- 1) Medya ile ilgili gerçekler, fikirler ve bilgilerin aptallaştırıcı, sıkıcı ve yorucu bir birikiminin sağlanmasına dönüşmemelidir.
- 2) Sadece öğrencileri meşgul etmek için tasarlanmış, öğrencileri makinelere dönüştürecek medyayla ilgili alıştırmalar ya da “yoğun işler”den oluşmamalıdır.
- 3) Bir görevmişçesine, öğrencilerin öğretmenin fikirlerini yeniden ürettiği bir pratiği içermemelidir.

Bunların yerine, medya eğitimi ile ilgili müfredat, öğrencilerin kendi eleştirel duruşlarını kazanmalarını sağlayacak süreç ve ilkeleri belirlemekle sınırlı kalmalıdır. Müfredat içeriği, tamamlanması gereken bir amaç olarak değil, eleştirel özerkliğin geliştirilmesinde kullanılacak bir araç olarak algılanmalıdır. Bu nedenle, öğretmenin

mümkün olduğunca esnek olması gerekmektedir. Her öğrencinin kendi ilgi alanları ve tercihlerini rahatça ifade edebileceği, öğretmen ile öğrenciler arasında tartışmalara açık bir diyalog ortamı hedeflenmelidir (Masterman, 1985).

Medya okuryazarlığı eğitimini verecek öğretmenler, yüklendikleri misyonun bilincinde olmalı ve kendisine, benimseyeceği eğitim anlayışına yön verecek bazı sorular sormalıdır. Cary Bazalgette'e göre öğretmenler kendilerine şu soruları sormalıdır: "Ne için buradayız?", "Medya eğitimcileri olarak amaçlarımız nedir?", "İlgi alanımız nedir?" Ona göre, öğretmenlerin uzun vadeli amacı, öğrencilerde medyayla ilgili yüksek beklentiler oluşturmaktır (Bazalgette, 1992: 143).

Ayrıca, medya okuryazarlığı eğitiminin kendi doğasına sadık kalıp klasik eğitim anlayışına kaymasını önlemek için, öğretmenler sürekli dersi ve kendilerini değerlendirmeye tabi tutmalıdır. Rogow, öğretmenlerin bu değerlendirmeleri yaparken şu üç soru etrafında yoğunlaşmaları gerektiğini belirtmektedir:

- 1) Öğrencilere mesajın ne olabileceğini düşünmelerinde yardımcı olacak becerileri mi sunuyorum, yoksa onlara mesajın ne olduğunu anlatmaya mı çalışıyorum?
- 2) Öğrencilere, iyi bir temele dayandırıldığı sürece onların yorumlarını kabul etmeye açık olduğumu ifade edebiliyor muyum, yoksa sadece benim yorumumun doğru bakış açısını yansıttığı hissini mi veriyorum?
- 3) Bu dersin sonunda öğrenciler daha analitik mi olacak, yoksa temelsiz bir şekilde her şeyden daha şüphe eder mi olacaklar? (Rogow, 2005: 285)

Eğer öğretmenin bu soruların ilk kısmına cevabı “evet” ise, medya okuryazarlığı eğitimi olması gerektiği gibi, amacına uygun bir şekilde veriliyor demektir.

Ancak, medya okuryazarlığı eğitiminin etkinliğini sağlamak yalnızca öğretmenlerin görevi değildir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin tek başlarına çabaları önemli olsa da, karşılaşılabilecekleri sınırlılıkları en aza indirme yolunda medya okuryazarlığı toplumsal bir proje olarak algılanmalı ve çeşitli düzeylerde işbirlikleri tesis edilmelidir. Medya eğitiminde bütüncül yaklaşımların bir parçası olan bu işbirliği alanlarını Masterman şu şekilde sıralamaktadır (Masterman, 1985: 260):

1) Medya eğitimcileri ve ebeveynler arasında işbirliği

Öğrencilerin derste öğrendiklerini ve uygulamalarını pekiştirmeleri önemlidir. Bunu yapabilecekleri en uygun ortam ise, aile ortamıdır. Bu yüzden ebeveynlerin de çocuklarıyla, derslerde öğrendiklerini paylaşma ve uygulamaya teşvik etme yoluyla medya okuryazarlığı projesinin bir parçası haline gelmeleri faydalı olacaktır. Örneğin en basit aşama olarak ebeveynler, çocuklarıyla beraber televizyon izleyerek onlara izledikleri programlardaki söylemleri farketmelerini sağlayacak sorular sorabilir ve böylelikle onları düşünerek ve sorgulayarak izleme alışkanlığına yöneltebilirler.

2) Medya eğitimcileri ve medya çalışanları arasında işbirliği

Medya okuryazarlığı eğitiminin özellikle uygulama aşaması için bu işbirliği öğrencilere ve öğretmenlere, okul imkanları dahilinde sağlanamayan

olanakların temin edilmesinde yardımcı olabilir. Eğitimciler olarak öğretmenlerin, medyanın üretim süreçleri konusunda deneyimlerinin olmaması normaldir. Ayrıca, uygulama aşamasında teknik malzeme konusunda da sıkıntı yaşanabilir. Bu konulardaki eksiklikler, profesyonel medya çalışanlarının bilgi ve deneyimleri ve teknik malzeme sağlama konusundaki destekleri aracılığıyla tamamlanabilir.

- 3) Öğretmenlerin ve medya çalışanlarının yetiştirilmesi aşamasında işbirliği
- Medya okuryazarlığı dersini verecek eğitimcilerin yetiştirilmesi önemli bir konudur. Üstlendikleri görevin bilinçli bir neslin ve daha iyi bir medya dünyasının yaratılması için ne kadar önemli olduğunun farkında kadroların vereceği bir eğitim, medya okuryazarlığı projesinin amacına daha uygun bir eğitim olacaktır. Söz konusu kadronun iyi bir eğitim verebilmesi için de, medya yapılarına ve medya üzerine çalışmalara aşina olması gerekir. Medya çalışanları eğitim geçmişleri ve deneyimleri dolayısıyla bu konuda yardımcı olabilir. Aynı şekilde, medya çalışanlarının yetiştirilmesi aşamasında da belli etik değerleri ve medyayla ilgili belli bakış açılarını kazandırmak amacıyla, medya eğitimi önem kazanabilir. Arada kurulacak iletişim sayesinde her iki taraf da medya konusunda daha bilinçli hale gelebilir.

- 4) İletişimi ve bütünleşmeyi sağlayacak medya merkezlerinin kurulması
- Medya ile ilgili çalışmaları teşvik edecek, destekleyecek, seminerler düzenleyecek, amatör düzeyde yayınların çıkarılması için eğitim ve imkan sağlayacak, medya eğitimi için devlet, yerel otoriteler, araştırma merkezleri

ve medya kuruluşlarından fon bulacak toplumsal girişim özellikli medya merkezleri medya okuryazarlığı projesinin yaygınlaştırılması açısından faydalı olabilir.

Ancak, medya okuryazarlığı projesinin sorgulayıcı, eleştirel doğasının korunabilmesi için, bu projeyi kendi iktidar mücadelelerine alet edebilecek kâr amaçlı kuruluşlardan ve özellikle medya devlerinden maddi destek alınmaması oldukça önemli bir noktadır. Çünkü varolan medya yapısının eleştirilemediği bir ortamda medyayla ilgili daha yüksek beklentilerin oluşması engellenmiş olacak ve medya okuryazarlığı projesi anlamını yitirecektir.

Medya okuryazarlığı projesi, bu bölümde anlatmaya çalıştığımız idealler ve ilkeler etrafında şekillenmiş iyi niyetli bir girişimdir. Ancak, bu girişimin niyetleri kadar başarıya ulaştırılması için yapılacak çalışmalar da önemlidir. Projenin bir girişim olarak kalmaması, amaçlarına ulaşması için medya okuryazarlığı eğitiminin amaçlara en uygun şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi yolunda Türkiye’de yapılanları ve medya okuryazarlığı eğitiminin Türkiye’deki uygulamalarını, çalışmanın araştırma kısmını oluşturan Üçüncü Bölüm’de ele alacağız.

BÖLÜM 3

TÜRKİYE'DE MEDYA OKURYAZARLIĞI PROJESİ VE UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

3.1. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Projesinin Gelişim Süreci¹

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de medyanın ve özellikle televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri konusundaki endişeler, akademisyenleri ve ilgili kurumları medya okuryazarlığı çalışmalarına yöneltmiştir. 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, ülkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği Şiddeti Önleme Platformu’nda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir. Üst Kurulun bu önerisi geniş kabul görmüş ve hem Medya Alt Komisyonu raporuna hem de eylem planına alınmıştır. Aynı yıl Üst Kurul tarafından Milli Eğitim Bakanlığına yazı yazılarak, okullarda medya okuryazarlığı dersleri verilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. 2005 yılında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından Türkiye’de ilk kez düzenlenen Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı’nda Radyo ve Televizyon Üst Kurulu medya okuryazarlığının neden gerekli olduğuna ilişkin resmi bir bildiri sunmuştur.²

¹ RTÜK’ün web sitesinden yararlanılmıştır.

² Bildiri metni, Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Şimşek’in söz konusu konferansta yapılan konuşmaları derlediği *Medya Okuryazarlığı* kitabında da “Medya Okuryazarlığı Neden Gerekli” başlıklı makale olarak yer almaktadır.

2004-2006 yılları arasında çeşitli ülkelerdeki programlar ve çalışmaların neticeleri araştırılıp incelenmiştir. 2006 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Kamuoyu Araştırması”³, öğrencilerin günde üç saate yakın televizyon izlediklerini göstermiştir. Aynı araştırma öğrencilerin İnternet kullanma ve radyo dinleme alışkanlıkları hakkında da önemli bulgular ortaya koymuş ve Medya Okuryazarlığı dersinin ne kadar gerekli olduğu açıkça görülmüştür. 24 Kasım 2006 tarihinde Ankara’da Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli düzenlenerek akademisyenlerin ve yabancı ülkelerde görev yapan yetkililerin görüşleri ve deneyimleri paylaşılmıştır. Ayrıca Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun temsil edildiği, Üst Kurul yöneticilerinin katıldığı bütün kamuoyuna açık toplantılarda medya okuryazarlığı kavramını tanıtan, medya okuryazarlığının gerekliliğini vurgulayan konuşmalar yapılmıştır.

Yapılan ön hazırlık çalışmaları sonucunda, Medya Okuryazarlığı konusundaki çalışmaları yürütmek üzere; Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ve Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi’nden akademisyenlerin de katılımıyla bir komisyon oluşturulmuştur. Komisyon çalışmalarında, özellikle ABD ve Avrupa’daki örnekler incelenmiş, konuya ilişkin yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı makaleler ve diğer çalışmalar detaylı bir biçimde değerlendirilmiştir.

Üst Kurul tarafından Medya Okuryazarlığına ilişkin çalışmalarda hazırlanan tüm dokümanlar konuyla ilgili faaliyetlerin başarıyla yürütülmesi için; Milli Eğitim

³ Çalışmaya erişim, RTÜK’ün web sitesinde “Araştırmalar” sayfasındaki “Kamuoyu Araştırmaları” linkinden sağlanabilmektedir.

Bakanlığı Talim ve Terbiye Kuruluna gönderilmiş ve Talim ve Terbiye Kurulu ile Üst Kurul arasında işbirliği ve koordinasyon içerisinde gerçekleştirilecek çalışmalarda gerekli desteğin sağlanacağı hususu dile getirilmiştir. Bu çalışma neticesinde, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bir komisyon tarafından “Medya Okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” hazırlanmıştır.

22 Ağustos 2006 tarihinde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu arasında “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü” imzalanarak, her iki kurumun yükleneceği sorumluluklar ve görevler belirlenmiştir. “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı”⁴, 31.08.2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nda görüşülerek kabul edilmiştir.

Bir sonraki aşamada, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Medya Okuryazarlığı dersinin okutulacağı beş pilot okulun seçimine geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun belirlediği beş pilot okul Adana -Seyhan Dumlupınar İlköğretim Okulu, Ankara-Çankaya Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu, Erzurum-Merkez Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu, İstanbul-Bakırköy Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okulu ve İzmir-Karşıyaka METAŞ İlköğretim Okulu olmuştur. Bu okullarda 2006–2007 eğitim-öğretim yılında eğitim verecek yirmi Sosyal Bilgiler öğretmeni, Ankara’da 7–10 Eylül 2006 tarihleri arasında düzenlenen dört günlük bir “Eğitici Eğitimi Programı”na tabi tutulmuşlardır. Medya

⁴ Programa Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun web sitesinden ulaşılabilir.

Okuryazarlığı dersi, bu beş pilot okuldaki 7. sınıf öğrencilerine zorunlu seçmeli ders olarak okutulmuştur.

Pilot uygulama süresince beş okuldaki Medya Okuryazarlığı dersi verilen sınıflar Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu uzmanları ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları tarafından ziyaret edilmiştir. Öğrencilerin ders kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmalar toplanarak değerlendirilmiş, öğrencilere ders hakkında anket uygulanmış ve Medya Okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin anne ve babalarına mektup gönderilerek, öğrencilerin derste öğrendiklerini evde pekiştirmeleri konusunda yardımcı olmaları istenmiştir. Böylelikle, pilot uygulama hakkında değerlendirmeler elde edilmiştir. Bu değerlendirmelerden çıkan sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır⁵:

- Medya Okuryazarlığı dersine gösterilen ilgi yoğun olmuştur,
- Dersler detaylandırılarak daha etkili iletişim ve etkileşim sağlanabilecektir,
- Medya Okuryazarlığı dersi ilköğretimin birinci kademesinden başlamalı ve diğer ders programlarıyla da ilişkilendirilmelidir,
- Öğrenciler, RTÜK web sitesinin çocuklarla ilgili web sayfasında (www.rtukcocuk.org.tr) bu dersle ilgili görüş, beklenti ve fikirlerini iletmiştir,
- Okullarda Medya Kulübü oluşturulması, dersin seçilmesine ve derslerin işleyişine katkı sağlayacaktır,

⁵ Bkz. RTÜK'ün web sitesinde "Medya Okuryazarlığı Projesi" linki.

- Öğrenciler Medya Okuryazarlığı dersinde edindikleri bilgileri aileleri ile paylaşmaktadır. Bunun sonucunda ailelerin izleme alışkanlıklarında, program seçiminde, izleme sürelerinde ve gerçeklik algılamalarında farklılıklar meydana gelmiştir,
- Derste işlenen konuların öğrencilerin davranışlarına yansıdığı gözlemlenmiş, bu ders sayesinde bazı davranışlarında daha bilinçli oldukları görülmüştür,
- Öğrenciler bu dersi işlemekten memnundur ve özellikle televizyon yayınlarını daha seçici ve bilinçli olarak izlemeye başlamıştır,
- Gerçekleştirilen izleme, değerlendirme ve rehberlik çalışmaları okul, öğretmen ve öğrenci üzerinde yararlı olmuştur,
- İzleyici temsilcilerinin veya medyadan önemli bazı isimlerin davet edilmesi, öğrencilerle birlikte medya kuruluşlarının ziyaret edilmesi bu dersin daha etkin ve başarılı olmasını sağlayacaktır.

Seçmeli medya okuryazarlığı dersinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2007-2008 öğretim yılı ders müfredatına alınmasını takiben, 25-28 Haziran 2007 tarihleri arasında tüm Türkiye'yi kapsayacak şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nca belirlenen 103 kişilik öğretmen grubuna "Eğitici Eğitimi Programı" kapsamında hizmet içi eğitim verilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu, medya okuryazarlığı dersini, iletişim fakültelerinden veya basın yayın yüksek okullarından mezun olup, şu anda Milli Eğitim sistemi içinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin okutmalarını kararlaştırmıştır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığının işbirliği sonucu hayata geçirilen "Medya Okuryazarlığı Projesi" kapsamında, seçmeli

medya okuryazarlığı derslerinin devlet okullarının yanı sıra Özel Okullar Birliğine üye okullarda da okutulması öngörülmüştür.

Öğrencileri 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Medya Okuryazarlığı dersini seçmeye yönlendirmek amacıyla, öğrencilere ve velilerine yönelik olarak Medya Okuryazarlığı Tanıtım Filmi hazırlanmış, Medya Okuryazarlığının önemi aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından www.rtukocuk.org.tr sitesi kurulmuş ve burada da çocukların medyayla ilgili görüşlerinin yanısıra medya okuryazarlığı kavramının tanıtımına yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

Tüm bu çalışmalar ve kampanyalar çerçevesinde, Türkiye'deki ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören dört milyon öğrenciden bir milyon beş yüz bininin 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Medya Okuryazarlığı dersini alması hedeflenmiştir.

3.2. Medya Okuryazarlığı Dersinin Kapsamı

Medya okuryazarlığı dersinin aşağıdaki konu başlıkları doğrultusunda işlenmesi kararlaştırılmıştır (<http://www.rtuk.org.tr>):

- İletişime Giriş (İletişim, iletişimin süreci ve öğeleri, iletişim türleri),
- Kitle İletişimi (Kitle iletişimi, kitle iletişim araçları, iletişim ve kitle iletişim arasındaki ilişki),
- Medya (Medya, medyanın başlıca işlevleri, medyanın ekonomik boyutu, medya ve etik, medya okuryazarlığı kavramı, amacı ve önemi),

- Televizyon (Etkili bir kitle iletişim aracı olarak televizyon, Türkiye’de televizyon yayıncılığı, televizyon program türleri),
- Aile, Çocuk ve Televizyon (Televizyon izleme alışkanlıkları, televizyonun olumsuz etkileri, televizyon program analizleri, uyarıcı simgeler),
- Radyo (Bir kitle iletişim aracı olarak radyo, radyonun olumsuz etkileri, radyo program türleri, radyo program analizleri),
- Gazete ve Dergi (Gazete ile ilgili temel kavramlar, gazetede haber ve fotoğrafın önemi ve karşılaştırılması, gazete hazırlama uygulaması, dergi türleri ve işlevleri),
- İnternet (İnternetin özellikleri ve işlevleri, İnternet kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar).

Bu ders kapsamının işlenmesinde öğretmenlere yön gösterici birer kaynak olması amacıyla, İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı ile Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu hazırlanmıştır. Öğrencilerin kitaba bağlı ezberci bir öğrenme gerçekleştirmemelerini, bunun yerine özgürce düşünüp kendilerini ifade etmelerini sağlamak düşüncesiyle öğrenci kitabı hazırlanmamıştır. Bu nedenle, burada sadece Öğretmen El Kitabı ve Öğretim Programı ve Kılavuzu değerlendirilecektir.

3.3. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı ile Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi

İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı⁶, çeşitli akademisyenlerden oluşan ve Prof. Dr. M. Naci Bostancı'nın danışmanlığını yaptığı bir yayın kurulu tarafından hazırlanmıştır. Ders kapsamı doğrultusunda Öğretmen El Kitabı'nda sekiz ünite yer almaktadır. Bu ünite başlıkları, İletişime Giriş; Medya Kavramı ve Medyanın İşlevleri; Medya Okuryazarlığı ve Türkiye'deki Uygulama Alanları; Aile, Çocuk ve Televizyon; Televizyon; Radyo; Gazete ve Dergi; İnternet olarak belirlenmiştir. Ayrıca, kitabın sonuna üç akademisyenin hazırladığı medyayla ilgili dört ayrı makale de eklenmiştir.

Öğretmen El Kitabı incelendiğinde kitabın iletişim, kitle iletişimi, temel medya kanalları ve medya okuryazarlığı ile ilgili doyurucu bir içerik taşıdığı görülmektedir. Kitabın sonuna konulan makaleler ile güçlendirilen bu içeriğin, Medya Okuryazarlığı dersini verecek bir öğretmenin medya ile ilgili belli bir bilgi birikimi ve medyaya yönelik belli bir bakış açısı kazanmasını sağlayacak kapasitede olduğunu düşünmekteyiz. Kitap, medyaya sınırlı bir açıdan değil, farklı açılardan yaklaşabilmektedir. Ancak tabii ki, öğretmenlerin özel ilgileri doğrultusunda bu kitaba ek kaynaklardan da yararlanması çeşitliliği artırması bakımından faydalı olacaktır.

Medya Okuryazarlığı dersinin işlenişi sırasında öğrenciler tarafından kullanılacak bir kitap hazırlanmamıştır. Dersin Öğrenci kitabı olmadan işlenmesi, RTÜK ve Milli

⁶ Söz konusu kitap, RTÜK'ün web sitesindeki “Ders: Medya Okuryazarlığı” linkinden indirilebilmektedir.

Eđitim Talim ve Terbiye Kurulu tarafından bilinçli bir tercih sonucu kararlaştırılmıştır. Bu kararın gerekçesi olarak, çocukları belli bir kaynağa ve ezbere bağlı kılmama dűřüncesi gűsterilmektedir. Bu dűřünce, çalışmanın “Eleřtirel Pedagoji” başlıklı kısmında yer alan eleştirel pedagoji anlayışını yansıtması açısından önemlidir. Nitekim, medya okuryazarlığı projesinin başarıya ulaşabilmesinin n koşullarından biri, projenin uygulanmasına yönelik çalışmaların eleştirel pedagoji anlayışına sadık kalınarak yűrűtűlmesidir.

İlgili kısımda da deđindiđimiz gibi, eleřtirel pedagoji anlayıřı öđrencilere neyi öđreneceklerini kalıplařmıř bilgi yıđınları řeklinde dikte etmeye yönelik her tűrlű giriřimi reddeden bir anlayıřtır. Bu bađlamda, öđrencilerin nűne bařkaları tarafından, “đrenilmesi gerektiđi” dűřűnűlen řeyleri içerecek řekilde hazırlanmıř kitapların koyulması ve buradaki bilgilere bađlı kalarak öđrenmelerinin beklenmesi, geleneksel pedagoji anlayıřını yansıtın bir uygulamadır. Bu nedenle, Medya Okuryazarlıđı dersi için bir kitap hazırlanmaması, gerçekten de belirtilen sebebe göre řekillenmiř bilinçli bir tercihi yansıtıyorsa, derslerin etkinliđini artırma açısından olumlu bir çaba olarak grűlebilir.

Ancak, đretmenlerin dersi nasıl işlemeleri gerektiği konusunda yol gűsterici olması amacıyla, bir đretim Programı ve Kılavuzu hazırlanmıştır. Bu materyal, basılı bir şekilde değil, İnternet űzerinden indirilecek bir dosya olarak sunulmaktadır. Farklı akademisyenlerden oluşan bir danışman kurulu ve komisyon tarafından hazırlanan đretim Programı ve Kılavuzu incelendiğinde, Program ve Kılavuzun medya okuryazarlığı kavramı ve medya okuryazarlığının önemi konusunda yeterli içeriğe

sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu Program ve Kılavuzda, medya okuryazarlığı projesinin temel yaklaşımları ve amaçları açık ve düzgün bir dille belirtilmektedir.

Öğretim Programı ve Kılavuzu, ders kapsamı dahilinde işlenecek ünitelere ayrılmaktadır. niteler, İletişime Giriş; Kitle İletişimi; Medya; Televizyon; Aile, Çocuk ve Televizyon; Radyo; Gazete ve Dergi; İnternet şeklinde sekiz başlık altında toplanmaktadır. Her nite başında, ünitenin amacı, öğrencilerin o ünite işlendikten sonra edinmiş olacakları kazanım ve beceriler verilmektedir. Ayrıca, nitede işlenen konunun pekiştirilmesine yönelik örnek etkinlikler sunulmaktadır. Örneğin, gazete ile ilgili bölümde öğrencilere bir gazetenin nasıl oluşturulduğu anlatıldıktan sonra öğrencilerin kendi gazetelerini hazırlamalarına yönelik bir etkinlik verilmektedir. Derslerdeki kazanımların ve becerilerin değerlendirilebilmesi için, hangi lçme araç ve yöntemlerinin kullanılacağı da belirtilmektedir. Kullanılabilecek bu araç ve yöntemler şunlardır:

- Öğrencilerle görüşme: Bu yöntem için kullanılabilir örnek sorular verilmektedir.
- Gözlem: Öğrencilerin tutum, tavır ve ifadelerindeki değişim ve gelişimlerin ğretmen tarafından gözlemlenmesini içermektedir.
- Sözlü sunum: Öğrencilerin öğrendiklerini sınıf ortamında arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşımları esasına dayanmaktadır.
- Performans değerlendirme: Öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünlerin, üst düzey düşünme becerilerinin, deney yapma ya da bir araç yaratma gibi gözlenebilir performanslarının değerlendirilmesine yöneliktir.

- Öz değerlendirme: Öğrencilerin dersten neler öğrendiklerini, ne gibi kazanımlar edindiklerini kendi gözlemleri dahilinde ifade etmesini sağlamaktadır.
- Akran değerlendirme: Öğrencilerin, arkadaşlarının çalışmalarını ve ürünlerini değerlendirmesi esasına dayanmaktadır.
- Öğrenci ürün dosyası: Öğrencilerin, ders boyunca yaptıkları çalışma ve ürünlerin toplandığı bir dosya tutmasını gerektirmektedir.

Tüm bu araç ve yöntemler, örnekleriyle birlikte Öğretim Program ve Kılavuzu'nda yer almaktadır. Ayrıca, velilerin de çocuklarının medya okuryazarlığı eğitimine aktif katılımını sağlamaya yönelik uygulamalar da bu Program ve Kılavuza dahil edilmiştir. Örneğin, öğrenci ürün dosyasında veli geri bildirim formu yer almaktadır. Veli, çocuğunun dersle ilgili kazanım ve ders kapsamında ürettiği ürünleri değerlendirebilmektedir. Yine evlere gönderilen anket ya da formlarla, velilerin görüş ve tutumları izlenebilmektedir.

Kısaca belirtmek gerekirse, Öğretim Program ve Kılavuzunun medya okuryazarlığı projesinin amacına uygun ve yeterince kapsamlı bir şekilde hazırlanmış olduğu ve öğretmene oldukça açık bir plan sunduğu görülmektedir. Ancak tabii ki, Öğretim Program ve Kılavuzu Medya Okuryazarlığı dersinin en ideal şekilde verilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Ders işlenişinin ideale en yakın şekilde uygulanıp uygulanmadığı; öğretmenin donanım ve yetileri, dersin işlenmesi için gerekli araç ve materyallere erişim imkanı, öğrencilerin ilgi, tutum ve tavırları ve ailelerin tutum ve destekleri gibi faktörlere bağlıdır. Bu faktörlerin, Medya Okuryazarlığı eğitimini ne

yönde ve ne ölçüde etkilediği, bu çalışma kapsamında yapılan araştırmaya göre değerlendirilecektir.

3.4. Medya Okuryazarlığı Projesi Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Medya okuryazarlığı projesinin başarıya ulaşabilmesi için, yapılan ön hazırlıkların proje amaçlarına uygun bir şekilde yürütülmesi önemli bir adımı oluşturur. Ancak, ders için gerekli materyallerin ve müfredatın hazırlanması kadar, bunların uygulanabilir kılınması da önemlidir. Medya okuryazarlığı projesinin uzun vadeli bir toplumsal dönüşüm projesi olduğu dikkate alınır, projenin medya okuryazarlığının gerektirdiği eleştirel düşünce ortamı içinde ve eleştirel bir pedagojik anlayış ışığında uygulanabilmesi en önemli kriterdir.

Medya okuryazarlığı dersleri, klasik bir eğitim anlayışının yerleştiği bir toplumda bu anlayışın kalıplarından sıyrılmayı başaramazsa ve medyanın işleyişine yönelik eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısını yerleştiremezse, amacına ters düşmüş ve anlamsızlaşmış olacaktır. Bunu engellemek için, Medya Okuryazarlığı dersleri öğrenci ve öğretmenin karşılıklı diyalog içinde olduğu bir ortamda, öğretmenlerin öğrencilere medya ile ilgili belli görüşleri empoze etmek yerine öğrencileri medya konusunda düşünmeye yöneltecek yöntemleri kullanmaları yoluyla işlenmelidir.

Medya okuryazarlığı projesinin Türkiye’de sağlayacağı başarı da yukarıdaki kriterlere bağlı olacaktır. Bu kriterlerin Türkiye uygulamalarında ne derecede gerçekleştirilebildiğini ya da bu konuda gelecek için umut verici bir başlangıcın yapılıp yapılmadığını tespit edebilmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma ile, Türkiye’de medya okuryazarlığı projesinin ne ölçüde ilgi gördüğü ve Medya

Okuryazarlığı dersinin projenin amacına uygun şekilde işlenip işlenemediği, medya okuryazarlığı projesinin amacına ulaşma yolunda nasıl bir gelişim gösterdiği konusunda bir fikir edinilmeye çalışılmıştır.

Derinlemesine mülakat yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın kapsamını, Ankara ili sınırları içinde Medya Okuryazarlığı dersinin verildiği okullardaki dersi veren öğretmenler ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, telefon ile tek tek okullar aranarak dersin verildiğinin tespit edildiği beş okul ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılında pilot uygulamanın gerçekleştirildiği okul olmak üzere toplam altı okul ile bağlantıya geçilmiş ve bu okullarda Medya Okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerle mülakat yapılmıştır. Bu bağlamda, altı okuldan sekiz öğretmenle görüşülüp konuyla ilgili fikir ve gözlemleri sorulmuştur. Söz konusu okullar; pilot uygulamanın yapıldığı Ayrancı-Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu, Dikmen-Merkez Öğretmen Necla Kızılbag İlköğretim Okulu, Dikmen-Mehmet İçkale İlköğretim Okulu, Emek-Hamdullah Suphi İlköğretim Okulu, İncesu-Mohaç İlköğretim Okulu ve Gaziosmanpaşa-Necla-İlhan İpekçi İlköğretim Okulu'dur.

Mülakat kapsamında sorulan sorular, öğretmenlerin medya, eğitim ve medya okuryazarlığı konularındaki görüşlerine ulaşmak ve medya okuryazarlığı dersinin nasıl işlendiğini ve ne gibi kazanımlara yol açtığını tespit edebilmek amacıyla “Öğretmenlerin Medyaya Yaklaşımları”, “Öğretmenlerin Eğitime Yaklaşımları” ve “Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığına Yaklaşımları” şeklinde üç başlık altında toplanmıştır.

İlk başlık altında öğretmenlere; medyanın olumlu ve olumsuz özellikleri, Türk mediasındaki programlar, kendilerinin medyayla deneyimleri, medyanın çocuklar

üzerindeki etkileri ve medyanın mevcut yapısının nedenleri hakkında düşünceleri sorulmuştur. Eğitime yaklaşım ile ilgili ikinci başlık altında ise; öğretmenlerin mevcut eğitim sistemi hakkındaki görüşleri, ellerinde yetki olsa bu sistemde neleri değiştirmek isteyecekleri, eğitim anlayışları ve tercihleri konusunda fikir edinmeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Son olarak, medya okuryazarlığına yaklaşım başlığı altında, öğretmenlerin medya okuryazarlığı kavramına ne kadar aşina ve hakim olduklarını tespit etmeye yönelik sorular ile Medya Okuryazarlığı derslerini nasıl işledikleri ve dersin öğrenciler üzerinde ne gibi etkiler yarattığını anlamaya yönelik sorular yer almaktadır. Mülakatta yöneltilen soruların tam metni, Ek 1’de verilmiştir.

Araştırma gerçekleştirilirken karşılaşılan en büyük sorun, Medya Okuryazarlığı dersini veren okul sayısının az olması nedeniyle görüşülecek öğretmen bulmakta çekilen sıkıntıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular ise, mülakat sorularının toplandığı üç başlık doğrultusunda aşağıda verilmektedir.

3.4.1. Öğretmenlerin Medyaya Yaklaşımları ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin medyaya temel yaklaşımlarını anlayabilmek üzere yöneltilen sorulardan elde edilen cevaplar, çoğunlukla aynı yönde olmuştur. Öğretmenler, medya ile ilgili görüşleri sorulduğunda, genellikle medyanın olumsuz yönlerine vurgu yapmaktadır. Medyanın olumlu olarak belirtilen tek yönü, haberlere hızlı erişim imkanı sağlama özelliğidir. Ancak, medya ile ilgili olumsuz olarak verilen en önemli özellik olan taraflı yayın özelliği, haberler hakkında görüşleri ayrıca sorulduğunda haberler konusundaki görüşlere de yansımaktadır. Bu taraflılık, medyanın belli siyasi ya da ekonomik grupların çıkarlarını savunucu şekilde yayın yaptığı vurgusuyla açıklanmaktadır. Bu vurgular, öğretmenlerin medyanın belli

ideolojilerin aktarım aracı olarak işlev gördüğü konusunda bir farkındalık içinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin kendi yaşamlarında medya ile ilişkilerinin ne düzeyde olduğuna yönelik sorular sonucunda, büyük çoğunluğunun medyayı düzenli takip ettikleri görülmektedir. Ancak, haber ve olayların takip edildiği medya kanallarının kullanım oranları farklılık göstermektedir. En düzenli takip edilen medya, gazetedir. Bunun, gazetenin en kolay erişilebilir medya olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Tabii ki bu erişimi, gazete alma ve okuma alışkanlığının yerleşmiş olup olmaması da etkilemektedir. Ayrıca, bilgisayar ve İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmenlerin gazete okuma eylemlerinin artık basılı yayınlardan değil, gazetelerin İnternet ortamındaki sunumlarından yapıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin televizyon izleme oranlarının ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, televizyonda izleyecekleri programlar konusunda kesinlikle seçici olduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda en çok izlenen programlar arasında haberler, tartışma programları ve özellikle Hatırla Sevgili gibi dönem dizileri sayılmaktadır. Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak, bilgisayar ve İnternet kullanım oranları da değişiklik göstermektedir. Yaşça büyük olan öğretmenler, bilgisayar ve İnternet kullanımını genç nesillerin becerisi olarak görmektedir. Ancak yine de, bilgisayar ve İnternet her öğretmenin gündelik hayatında belli bir yere sahiptir. Kimisi evde çocuklarının bilgisayar kullanıyor olması kimisi de kişisel ilgileri olduğu için bir şekilde bilgisayar ve İnternet ile haşır neşir olduklarını belirtmektedir. Yaşı büyük öğretmenlerin belirttiği gibi, genç öğretmenlerin bilgisayar ve İnternet ile daha fazla ilgili oldukları, daha aktif kullandıkları ve bu konuda daha yeterli

konumda oldukları görülmektedir. Öğretmenler bilgisayar ve İnternet'e, hem kişisel ilgi alanlarıyla ilgili konularda hem de mesleki konularda destek sağlama amacıyla başvurduklarını ifade etmektedir.

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin Türk medyasının mevcut durumuna eleştirel yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Eleştiriler genellikle eğlence programları, yarışma programları ve magazin programları üzerine yoğunlaşmaktadır. Hatta bir öğretmen, yarışma ve evlilik programlarına yönelik eleştirisini, "Bunların yayınlanmasından utanç duyuyorum" gibi duygusal yoğunluklu bir ifadeyle dile getirmektedir. Haber sunumları ise abartılı ve gereksiz derecede uzun oldukları, önemsiz konulara geniş yer verdikleri gibi gerekçelerle eleştirilmektedir. Çocuk programlarının sayısı yetersiz ve çocuk programlarının içeriği eğiticilikten uzak bulunmaktadır. Özellikle çizgi filmlerin şiddet unsurları içerdiği vurgulanmaktadır. Ancak bazı öğretmenlerin de kabul ettiği üzere, özellikle çocuk programlarının yayınlanma saatlerinde öğretmenlerin genellikle okulda oldukları dikkate alınırca, çocuk programları konusundaki değerlendirmelerin eksik kalmış olma olasılığı yüksektir.

Öğretmenlerin çoğu, medyanın mevcut yapısını ve medyadan çıkan ürünlerin doğasını grup ve çıkar ilişkileri, hükümet yanlılığı ve ekonomik-ticari kaygılar gibi faktörlerin belirlediğini ifade etmektedir. Bu ifadeler, öğretmenlerin medya yapıları ve işleyişi konusunda bilgi sahibi olduğunu göstermesi açısından olumludur. Medya Okuryazarlığı dersinde öğrencilere verilmesi gereken en önemli bilgilerden biri, medyanın her şeyi olduğu gibi veren, izleyici çıkarını düşünerek hareket eden bir yapılanma olmadığı gerçeğidir. Medyanın üretim süreçlerini şekillendiren en önemli faktörlerin öğretmenler tarafından ifade edilebiliyor olması; öğrencinin

bilinçlendirilmesi konusunda daha isabetli aktarımların gerçekleştirilmesi açısından umut vericidir.

Medyanın mevcut yapı ve işleyişinin temel belirleyicisi konusundaki tek farklı cevap ise, ilk görüşülen öğretmenden gelmiştir. Öğretmenin medyanın yapısını ve sunduğu ürünleri toplumun talebinin şekillendirdiği yönündeki görüşü, liberal-çoğulcu yaklaşımın “insanlar ne talep ediyorsa onu veriyoruz” iddiasını akla getirmektedir. Ancak, liberal-çoğulcu yaklaşımda talebi şekillendiren faktörler tartışmaya açılmazken, cevabı veren öğretmen talebin düşük kaliteli ürünlere yönelik bir şekilde gerçekleşmesinin ardında yatan bir etken olduğunu vurgulayabilmektedir. Bu etkeni ise, toplumun taleplerinde bilinçsiz olması olarak belirtmekte; bu bilinçsizliği de toplumun eğitimsiz bir toplum olmasına bağlamaktadır.

Öğretmenlerin medyanın çocuklar üzerindeki etkileri konusunda ne düşündüğünü öğrenmeye yönelik sorular bizi, yine medyanın olumsuz etkilerine götürmektedir. Öğretmenler, çocukları medya karşısında pasif bireyler olarak görmektedir. Medyanın çocuklar üzerindeki etkilerini; şiddete yönelme, dilin yanlış kullanılması, medyada görülenlere özenme, devlet kurum ve kuruluşlarına güvenin azalması ya da yok olması başlıklarında toplamaktadırlar. Öğretmenlerin genel kanısı, çocukların medyada gördüklerini uygulama eğilimine girdikleri yönündedir. Bu kanı, medyanın etkilerinin davranışlarda görünür olduğunu savunan davranışçı çalışmaların perspektifine paraleldir. Öğretmenler tarafından medyanın özellikle çocuklar üzerinde davranış değişikliğine yol açtığı tespit edilmektedir. Bir öğretmen, davranış değişikliğini kendi aile hayatından örneklerle desteklemektedir. Öğretmen, “Çocuğum Öümcek Adam ya da Ninja Kaplumbağalar gibi çizgi filmleri izledikten

sonra onlara özenerek kanepeden kanepeye uçmaya çalışıyor, oradan oraya zıplıyor, eline aldığı bir şeyleri kılıç yapıp saldırıyor” demektedir.

Öğretmenler çocuklarda en açık şekilde görülen davranış değişikliklerinden birinin de, kullandıkları dilin değişmesi olduğunu belirtmektedir. Bir öğretmen bu durumu, “Öğrenciler özellikle Kurtlar Vadisi’nde duydukları lafları diline doluyor ya da Avrupa Yakası’ndaki Selin’in ağzını yayararak konuşmasını taklit ediyorlar. Bu tür kullanımlar çocukların diline hemen yerleşiyor” diyerek özetlemektedir. Yine başka bir öğretmen, çocukların dizilerde ya da filmlerde kötünün cezasını hiçbir zaman polisin ya da adaletin vermediğini, kabadayılıkla işlerin çözüldüğünü gördükten sonra; “Ben işimi devlete bırakmam, kendim çözerim” gibi ifadeler kullandıklarını belirtmektedir.

Öğretmenler bu doğrudan etkilerin yanı sıra, medyanın aile içi ve toplumsal iletişimi olumsuz etkileme yoluyla dolaylı etkilere de sahip olduğunu vurgulamaktadır. Onlara göre televizyon karşısında çok fazla zaman geçirilmesi, aile bireylerinin birbirlerine ayırdıkları zamanı azaltmakta; özellikle de ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenecekleri zamandan çalmaktadır. Bir öğretmen, öğrencilerinden birinin bu durumu, “Annemden ödevime yardım etmesini istediğimde, dizinin bitmesini beklememi söylüyor. Dizi benim ödevimden daha önemli” gibi bir ifadeyle dile getirdiğini belirtmektedir. Bu örnekler de gösteriyor ki, medyaya ayrılan zamanın iyi ayarlanamaması, medya kullanımını sayesinde artması beklenen iletişimin tam tersine bir şekilde azalmasına neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin medya hakkındaki görüşleri şöyle bir toparlandığında, medyaya yaklaşım konusunda öğretmenlerde genel bir eleştirel yaklaşımın olduğu

görülmektedir. Bunun öğrencilere aktarımının ne ölçüde gerçekleştirilebildiği tartışılabilir, ama farkındalık yaratma görevini üstlenen kişilerin, kendilerinde bir farkındalık geliştirmiş olmaları medya okuryazarlığı projesi açısından umut vericidir.

3.4.2. Öğretmenlerin Eğitime Yaklaşımları ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin mevcut eğitim sistemini nasıl değerlendirdiklerini anlamaya yönelik olarak sorulan sorulara alınan cevaplar, bizi mevcut eğitim sisteminin eleştirisine götürmektedir. Her ne kadar öğretmenler mevcut eğitim sisteminin öğrenci merkezli olmasını olumlu buluyorsa da, öğrencinin araştırarak öğrenmesine ve öğretmenin bu süreçte sadece yol gösterici bir rehber olarak konumlandırılmasına yönelik bu sistem için öğrencilerin altyapısının yeterli olmadığı görüşünün baskınlığı hissedilmektedir. Bu görüşün temelinde, şimdiye kadar eğitim sisteminde öğrenciyi eleştirel düşünmeye ve araştırmaya itecek bir yöntemin egemen kılınamamış olması ve bu nedenle de öğrencilerde araştırarak öğrenme yönünde alışkanlıkların yerleşmemiş olması yatmaktadır. Ayrıca, böyle bir eğitim anlayışının sonuç verebilmesi için, öğrencilerde belli düzeyde bilgi birikiminin oluşturulması gerekli görülmektedir. Oysa ki eğitim sistemi ile ilgili eleştirilerin odaklandığı nokta, yeni müfredatın içinin boşaltılmış olmasıdır.

Öğretmenler, yeni müfredatta birçok önemli bilginin ders içeriğinden çıkarıldığını, çocuklara yeterli altyapının kazandırılması için gereken bilgilerin eksik olduğunu düşünmektedir. Örneğin, yeni müfredatta Türkiye'nin coğrafi bölgelerinin yer almadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin çoğu, müfredattaki bu boşlukların, bilinçli bir politikanın ürünü olduğunu düşünmektedir. Öğrenci merkezli yeni eğitim sistemi, Avrupa Birliği'nin bir dayatması olarak görülmektedir. Eğitime maddi kaynak

sağlayan Avrupa Birliği, ders kitaplarının finansmanını da üstlenmiştir. Bu nedenle, ders içeriklerini belirleme gücünü kazanmıştır. Öğretmenlerin genel kanısı, eğitim sisteminde özellikle bir bilinçsizleştirme, bilgisizleştirme sürecinin hakim olduğu yönündedir. Onlara göre eğitim sistemi, egemen ideolojilerin ışığında şekillenmektedir.

Bu doğrultuda, öğretmenler tarafından Avrupa Birliği'nin Türkiye'de yetişen yeni neslin kendi ülkesini yeterince tanımasını istemediği gibi bir iddia da ortaya atılmaktadır. Ayrıca; düşünen, sorgulayan, eleştiren ve değişim için harekete geçmeye hazır bireylerin yetiştirilmesinin egemen ideolojilere ters düşeceği vurgulanmaktadır. Her ne kadar söylemler yeni eğitim sistemi ile böyle bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığını dile getirirse de, aslında böyle bireylerin birer tehdit unsuru haline gelmemesi için eğitim sisteminde bilgiye dayalı içeriğin zayıflatılmaya çalışıldığı görüşü öğretmenler arasında öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin mevcut sistemle ilgili bir diğer eleştirisi de, araştırmacı bir nesil yetiştirilmesi yolunda okullara sağlanması gereken imkanlar için yeterli ödeneğin ayrılmaması konusuna yoğunlaşmaktadır. Eğer amaçlanan araştıran ve üreten aktif öğrencilerin yetiştirilmesi ise, öğrencilerin araştırma yapmalarını kolaylaştıracak bilgisayar ve İnternet imkanları, araştırmalarını diğer arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşmalarında çok basit bir araç olan fotokopi makineleri, üretmek ve deneyerek öğrenmelerini sağlayacak laboratuvarlar gibi maddi kaynakların sağlanması, devletin desteğini gerektirmektedir. Ancak yapılan araştırmada görülmüştür ki, okullar öğrencilerine bu imkanları sağlama konusunda yalınsızdır. Öğrenci kompozisyonunu sosyo-ekonomik seviyesi nispeten yüksek ailelerin çocuklarının oluşturduğu

okullarda söz konusu imkanlar, genellikle veli yardımları ve okulun kendi kaynaklarıyla sağlanmakta; bu konuda görece şanssız olan okullarda ise ya çok düşük seviyede sağlanmakta ya da hiç sağlanamamaktadır. Bir öğretmen, durumu yeterince ödenek ayrılmamasına değil, ödeneklerin gerekli yerlere kullanılmamasına bağlamaktadır. Bu da, kaynakların etkin bir şekilde kullanılması konusunda yeterli çalışmaların yapılmadığı ve özenin gösterilmediğini akla getirmektedir.

Mevcut eğitim sisteminin en önemli sorunlarından bir başkası olarak da, sınıf mevcutlarının fazlalığından şikayet edilmektedir. Öğretmenlere göre, mümkün olduğunca çok çocuğun derse aktif katılımının sağlanması, sınıf mevcutlarının azaltulmasını gerektirmektedir. Kalabalık bir sınıfta, öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalog sınırlı kalmakta, öğretmenler her öğrenciye eşit derecede ilgi gösterememekten yakınmaktadır.

Öğretmenlerin ideal eğitim anlayışını ortaya çıkarmaya yönelik olarak sorulan sorulara alınan cevaplara bakıldığında, hepsinin en idealinin eleştirel bir pedagoji anlayışının eğitime hakim olması gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Öğretmenler, derslerin işlenmesinde öğrenciyi düşünmeye ve düşündüğünü ifade etmeye yöneltecek, tartışma ortamını sağlayacak, öğrencilerin sorularla ve uygulamaya yönelik etkinliklerle daha aktif hale getirileceği, öğrencilerin yaşayarak ve yaparak öğreneceği yöntemlerin daha etkili olacağı konusunda hem fikirler. Ancak bu noktada, öğretmenlerin eleştirel pedagojinin uygulanabilirliği konusunda bazı endişeler taşıdığı görülmektedir.

Bu endişelerin başında, eleştirel pedagojinin öğrenciye getirdiği sorumluluğun öğrenci ve veliler tarafından yanlış kullanılabileceği, bunun da öğretmene saygı

sınırlarının aşılmasına neden olabileceği kaygısı gelmektedir. Bu nedenle, öğretmenler eleştirel pedagojinin uygulanması sırasında sorumlulukların ve sınırların iyi belirlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Böyle bir kaygının dile getirilmesi, öğretmenlerin içten içe otoritelerini kaybetme kaygısı taşıdıklarını düşündürmektedir.

Eleştirel pedagojinin uygulanabilirliği konusundaki bir diğer endişe de, öğrencilerin böyle bir anlayışa uyum sağlayabilmek için yeterli altyapıya ve bilgi birikimine sahip olmadıklarının düşünülmesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler kendilerini bu altyapının ve bilgi birikiminin sağlayıcısı olarak konumlandırmaktadır. Bunun bir nedeni, öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel ve tartışmaya yönelik faaliyetlerde bulunabilmesi için öncelikle onlara bir otorite tarafından belli bir düzeyde bilgi yüklenmesi gerektiğini düşünmeleridir. Bu da göstermektedir ki, öğretmenler tek taraflı bilgi akışı anlayışından ve klasik pedagoji anlayışının bilgi kaynağı olma konusunda onlara sağladığı otoriteden tamamen vazgeçmiş değildir.

Ayrıca, eleştirel pedagojiyi izleyen yöntemlerin iyi uygulanabilmesi ve sınıfta kontrollü bir tartışma ortamı yaratılabilmesi için, öğretmenin yeterince donanımlı olması gerektiği görüşü de ön plana çıkmaktadır. Bu görüş, haksız ya da geçersiz bir görüş değildir elbette. Sonuçta öğrencinin yönlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya alışık olmayan bizim toplumumuzda bu yönlendirmenin yapılabilmesi gerçekten beceri istemektedir. Ancak bu yapılırken, yönlendirme ile dayatmanın birbirine karıştırılmaması önemlidir. Bu ayrımın yapılabilmesi, öğretmenin en büyük sorumluluğudur. Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde öncelikle öğretmenler kendi konularını sorgulayabilmeli ve özellikle

geleneksel pedagoji anlayışından gelen öğretmenler otoriter konumlarından vazgeçmeyi göze alabilmelidir.

Öğretmenlerin bilgi birikiminin sağlanması gereğine yaptığı vurgu; içi daha dolu bir müfredatın getirilmesi isteğiyle ifade bulmaktadır. Daha önce de belirttiğimiz gibi, öğretmenler müfredatın içeriğinin boşaltıldığını düşünmekte, bu durumu da büyük bir tehdit olarak görmektedir. Bu nedenle, öğretmenlere eğitim politikaları konusunda yetkili olmaları halinde ne yapacakları sorulduğunda, öncelikle müfredatın yeniden düzenlenmesi gereği vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, eğitime daha fazla ödenek ayrılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, okulların eğitime yönelik ve sosyal imkanlarının geliştirilmesi, sınıf geçme yönetmeliğinin sınıf geçmenin zorlaştırılması yönünde değiştirilmesi gibi değişikliklerin sıralandığı görülmektedir.

Bu vurgular, öğretmenlerde mevcut eğitimin kalitesizleştiği yönünde bir kanının olduğunu göstermektedir. Eğitim kalitesinin artırılması için, öğretmen eğitiminin daha kaliteli hale getirilmesi gereği de bu bağlamda dile getirilmektedir. Öğretmenler, gelecek nesillerin yetiştirilmesi ve toplumun şekillendirilmesinde eğitimcilerin rolünün bilincindedir. Üstlenilen görevin ağırlığı nedeniyle, eğitim işinin yeterince donanımlı kişilerce yapılması gerektiğini, bu donanımın kazandırılması açısından da öğretmen eğitimine verilen önemin artması gerektiğini dile getirmektedirler.

Ayrıca öğretmenler, mevcut sistemin Türkiye'nin ve Türk toplumunun değerlerinin öğretilmesini müfredat dışında tutması nedeniyle, öğrencilerin kendi ülkeleriyle ilgili ulusal ve kültürel bilinçten yoksun yetiştiğini düşünmektedir. Burada yine eğitimdeki

ideolojik süreçlere vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin kendi kültürlerine yabancılaşmasını önlemek için, temel ulusal ve kültürel değerlerin daha ön planda tutulması gerektiği ifade edilmektedir. Yine bu da, müfredatın yeniden düzenlenmesi gereğini getirmektedir.

Öğrenci merkezli yeni eğitim sistemi ile birlikte öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bir değişiklik olup olmadığına yönelik soruya verilen cevaplar, aslında geleneksel eğitim anlayışındaki değerlendirme kriterlerinin değişmediğini, sadece başka adlar aldığını göstermektedir. Öğretmenlerin hepsi, okullarda öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde halen en yaygın kriterin sınav sistemi olduğunu belirtmektedir. Ancak yeni sistemle birlikte, eskiden kanaat notu olarak geçen uygulamanın derslere katılım, sorumluluk alabilme, üretebilme gibi özelliklerin değerlendirilmesine yönelik performans değerlendirmeleri ve projeler gibi uygulamalara dönüştüğünü ifade etmektedir. Görülmektedir ki, öğrenciler hala onların başarısını periyodik sınavlarla ve ödevlerle değerlendiren otoritelere kendilerini kanıtama kaygısı içinde bir öğrenim gerçekleştirmektedir. Bu noktada, not kaygısının öğrencinin yaratıcı öğrenme ve özgür ifade süreçlerini sekteye uğratabileceği göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili yaklaşımları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eleştirel pedagoji anlayışını ön planda tutan ifadeler kullandıkları, ancak satır aralarında söylediklerinden hareketle aslında klasik pedagoji anlayışının üzerlerindeki etkisinden ve yarattığı alışkanlıklardan tam anlamıyla vazgeçememiş oldukları görülmektedir. Ayrıca, eğitimde amaç olarak ortaya konan özgür düşünen, eleştiren ve üreten bireylerin yetiştirilmesi amacının gerçekleştirilebilmesine yönelik

çalışmalar için yeterince kaynak sağlanmadığına yönelik vurgular da, eğitim otoritelerinin amaçlar konusunda inandırıcılığının ve samimiyetinin sorgulanmasına neden olmaktadır.

Eğitim sisteminde geleneksel ezberci yöntemlerden uzaklaşıp öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesi amaçlanıyorsa, bu amaç doğrultusunda atılacak her adımın iyice düşünülmesi ve planlanması, ön hazırlıkların gerektiği şekilde yürütülmesi ve kaynakların dağılımının dikkatlice yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde, eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çabaların bazı ayakları eksik kalacaktır. Ağır aksak bir eğitim sisteminin ise, bireyi özgürleştirici olması beklenemez. Bunların yanısıra, eğitimde belli anlayışların ve görüşlerin ön plana çıkarılmaya çalışılması da özgürleştirici eğitim anlayışını sekteye uğratacaktır. Bu nedenle, öğrencinin iradesini ön planda tutma, özgür düşünebilme ve ifade edebilme yetisini geliştirme iddiasıyla yeni bir eğitim sisteminin getirilmesi; bu sistem belli ideolojilerin egemenliğinden kurtarılmadığı sürece eleştirel pedagojinin amaçlarına hizmet etmekten uzak olacaktır.

3.4.3. Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığına Yaklaşımları ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin medya okuryazarlığı kavramına yükledikleri anlamları ortaya çıkarabilmek amacıyla sorulan soruya alınan cevaplarda, medya okuryazarlığı kavramının bir iki cümle ile tanımlandığı görülmektedir. Tanımların geneline bakıldığında, medya okuryazarlığının medyayı doğru okuyup anlayabilme ve yorumlayabilme yetisi olarak anlamlandırıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin, medya okuryazarlığı kavramını açma konusunda yetersiz oldukları tespit edilmektedir.

Medya Okuryazarlığı başlıklı kısımda belirtildiği üzere, medya okuryazarlığı kavramının iki temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, çeşitli formlardaki medya mesajlarına ulaşma, bunları çözümleme ve değerlendirme yetisi iken, ikinci bileşeni ise medya mesajları yaratma ve iletme yetisi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece ilk bileşen üzerine tanımlarını oluşturdukları görülmektedir. Ancak, medya okuryazarlığı kavramının üretim kısmına değinilmemektedir. Yine de öğretmenlerde, medya okuryazarlığının temel amacına yönelik bir bilinç olduğunu görmek mümkün. Bazı öğretmenler, medya okuryazarlığının medya konusunda farkındalık yaratma projesi olduğunu belirtmekle, kavramı basit bir ders konusu olarak değil, daha geniş bir toplumsal girişim olarak anlamlandırdıklarını göstermektedirler. Bu da, medya okuryazarlığı eğitiminin öneminin anlaşılması açısından sevindiricidir.

Öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitiminin getireceği değişim konusundaki düşünceleri, projenin amaçlarıyla örtüşmektedir. Medya okuryazarlığı eğitiminin daha bilinçli medya kullanıcıları yaratacağını belirten öğretmenler, bu bilincin medyayı daha seçici kullanmaya yol açacağına, bunun da medyayı kendine dönük önlemler almaya iteceğine inanmaktadır. Öğretmenler, böylelikle medyanın daha kaliteli ürünler ortaya koyabileceğini düşünmektedir. Öğretmenlerin, medya okuryazarlığı eğitiminin sadece medyada değil, daha geniş bağlamda toplumsal hayatta da olumlu değişimlere yol açacağını belirtmeleri, medya okuryazarlığı projesinin demokratik toplum esaslarına uygun bir anlayışın toplum içinde yerleşmesi amacına da hizmet edeceği gerçeğinin farkında olunması açısından olumludur. Daha bilinçli, sorgulayıcı ve seçici bireylerin yetişmesi; toplumsal baskı kaynaklarına meydan okunabildiği, fikirlerin özgürce ifade edilebildiği ve herkesin

sesini duyurabildiği demokratik bir ortamın da oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Uzun vadede bu ortam, siyasal yönetimlerin tahakküm yapılarının da farkına varılıp sorgulanmasına ve yerinden edilmesine imkan tanıyacaktır.

Medya okuryazarlığı eğitiminin başarısı, tabii ki öğretmenlerin öncelikle konuya ne kadar ciddiyetle yaklaştıklarına, sonra da bu konuda ne kadar donanımlı olduklarına bağlı olacaktır. Bu bağlamda, Medya Okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin konu ile ilgili eğitim birikimleri de önemlidir. Ancak, araştırma kapsamında görüşülen öğretmenler arasında, pilot uygulama kapsamında dört günlük bir eğitim alan pilot okul öğretmeni dışında, Medya Okuryazarlığı dersi konusunda eğitim almış öğretmen bulunmamaktadır. Oysa ki proje başlangıç çalışmaları kapsamında Medya Okuryazarlığı dersini vermeleri için 103 kişilik bir gruba hizmet içi eğitim verildiği belirtilmektedir. Bu noktada, “bu eğitimciler şimdi nerede, ne yapıyor peki?” sorusu akla gelmektedir.

Sorunun olası iki cevabı vardır: ya bu eğitimcilerin çalıştıkları okullarda Medya Okuryazarlığı dersi seçilmemiş ya da araştırma kapsamı oluşturulurken bu eğitimcilere ulaşılamamıştır. Araştırma için görüşülecek okullar seçilirken, öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı telefonla aranarak kendilerine Ankara içinde Medya Okuryazarlığı dersinin verildiği okulların bir listesinin bulunup bulunmadığı sorulmuş ama olumlu yanıt alınamamıştır. Bu nedenle, ilköğretim okulları telefonla teker teker aranarak dersin verilip verilmediği sorulmuş, görüşülecek okulların listesi ancak bu yolla oluşturulabilmiştir. Ankara’da Medya Okuryazarlığı dersinin verildiği ilköğretim okulu bulmakta yaşanan sıkıntı ise, dersin verildiğinin tespit edildiği okullar belli bir sayıya ulaştığında aramaların kesilmesine neden olmuştur. Bu

yüzden, aranmayan okullarda dersin Medya Okuryazarlığı eğitimci eğitimi almış öğretmenlerce veriliyor olması ihtimali göz ardı edilmemelidir. Yine de, ulaşılan okulların hiçbirinde bu eğitimi almış öğretmenlerin olmaması düşündürücüdür. Bu noktada, Milli Eğitim Bakanlığı'nca, Medya Okuryazarlığı dersinin seçildiği okullara eğitimci eğitimi almış öğretmenlerin yönlendirilmesi bir çözüm olarak düşünülebilir.

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin profiline bakıldığında, dersi veren öğretmenlerin genellikle Sosyal Bilgiler öğretmenleri ya da iki örnekte olduğu gibi idareci görevini sürdüren öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu işin eğitimini almadıkları için kendilerini ders konusunda yetkin bulmadıklarını, ama ellerinden geleni yaptıklarını belirtmektedir. Gerçi yeterlilik konusunda pilot okuldaki öğretmen de farklı düşünmemekte, pilot uygulama kapsamında verilen eğitimi yeterli bulmamaktadır. İletişim alanının geniş kapsamlı tartışmaları ve karmaşıklığı göz önüne alındığında ve pilot uygulama kapsamında sadece dört günlük bir eğitim verildiği düşünüldüğünde, öğretmenin bu konuda haklı olabileceği ortadadır. Bu nedenle, dersin İletişim Fakültesi mezunları tarafından verilmesinin dersten alınacak verimin artmasında önemli bir faktör olduğunu düşünmekteyiz. Nitekim, görüşülen öğretmenlerde de bu yönde bir kanının mevcut olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenler, dersten alınacak verimin dersi veren öğretmenin donanımıyla yakından ilgili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenin donanımı kadar, dersin işlenmesi için gerekli olan teknik altyapının sağlanması da önemlidir. Bu da, ders için yeterli miktarda kaynak aktarımını gerektirmektedir. İşin bu kısmından daha önemli olan bir unsur da, yine öğretmen faktörünü öne çıkarmaktadır. Öğretmenin yalnızca donanımlı olması değil, dersi

verirken mümkün olduğunca kendi değer yargılarını ders içeriğinden uzak tutabilmesi de önemlidir. Çünkü Medya Okuryazarlığı dersi, öğrencilerden gelecek farklı görüşlerin seslendirilebilmesini sağlayacak bir ortamda işlenirse başarılı olacaktır. Öğretmenin çocukları kendi görüş ve değerleri doğrultusunda yönlendirmesi, farklı görüşlerin bastırılmasıyla sonuçlanabilir. Bu durum da, medya okuryazarlığı eğitimine en büyük tehdittir. Bu noktada, yetkililere düşen görev, sadece dersin okullara konulup bir şekilde işlenmesini sağlamak değil, bu dersin işlenişinin amaçlara uygun olup olmadığını ve ders aracılığıyla belli ideolojilerin aşılıp aşılanmadığını ciddi bir şekilde denetlemektir.

Dersin işlenişinde, hemen hemen bütün öğretmenler RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı müfredata ve Öğretim Program ve Kılavuzu'na bağlı kalmaktadır. Öğretmenlerde öncelikle müfredatı yetiştirme kaygısı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu müfredatı ve programı yeterli bulmakta, ama uygulama aşamasında materyal sıkıntısı yaşanmasının dersin başarısını etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenler, İnternet'ten indirdikleri örnek plan doğrultusunda, öğrencilere medya ve iletişim ile ilgili temel bilgileri vermekte, planda belirtilen etkinlikleri elindeki materyaller izin verdiği ölçüde yaptırmaya çalışmaktadır. En kolay ulaşılabilecek materyal gazete olduğu için, gazete ile ilgili çalışmaların daha yoğun bir şekilde yapıldığı görülmektedir.

Derslerde çocuklarla, gazetede okudukları haberler ya da televizyonda izledikleri programlar tartışılmaktadır. Ancak öğretmenler çocukların gündemle ilgili haberler yerine, daha çok spor ve magazin medyasına yönelindiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin gözlemlerine göre, çocuklarda köşe yazısı okuma ya da gündemle

ilgili olayları takip etme alışkanlığının olmadığı görülmektedir. Sadece bir okulda öğretmen, öğrencilerinin parti kapatma davası, türban, terör gibi güncel konuları tartışmaya özel bir merakları olduğunu belirtmiştir.

Bunun dışındaki örneklerde, öğretmenler çocukların yorum yapmalarını gerektirecek konulardan zor geldiği için kaçındıklarını ifade etmektedir. Bunu, Türkiye’de eğitimin hala ezbere dayanmasına ve çocuklarda henüz eleştirel düşünme, sorgulama ve yorum yapma alışkanlıklarının oluşmamış olmasına bağlayabileceğimiz gibi, siyasetin ve karşılıklı tartışarak düşünme pratiğinin çocukların gündelik yaşamlarında ve aile ortamlarında yer bulmuyor olmasına da bağlayabiliriz. Belki bu ders sayesinde, ilk yıllarda olmasa bile, ilerleyen yıllarda bu alışkanlıklar daha çok yerleşebilecektir. Ancak tabii ki bu, dersin olması gerektiği gibi işlenmesine bağlıdır. Örneğin, ders planında öngörülen faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli materyallerin mutlaka sağlanması gerekmektedir. Oysa araştırma kapsamında ziyaret edilen okullarda yapılan gözlemlere dayanarak söylenebilir ki, ders için kullanılan medya araçları, okulun ve öğrencilerin kendi imkanları ile sınırlı kalmaktadır. İmkanları daha iyi olan okullarda, televizyon, projeksiyon aleti, bilgisayar ve İnternet gibi temel araçlara erişim sağlanırken, yine öğrencilerin kendi imkanları dahilinde cep telefonlarının radyolarından da ders için faydalanılmaktadır. Ancak, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük okullarda bu tür imkanlardan söz etmek mümkün olmamaktadır.

Öğretmenlerden elde edilen bilgilere göre, ne yazık ki çoğu okulda dersin işleneceği sınıflarda ya televizyon bulunmamakta ya da olanlar da çalışmamaktadır. Ayrıca, her okulda bilgisayar odası olmasına rağmen, bilgisayar ve öğrenci sayısına göre bu

araca erişim okuldan okula değişmektedir. İmkanları daha iyi olan okullarda bilgisayar sayısı fazla olduğu için, çocukların bilgisayar ve İnternet'e erişimi daha fazladır. Bu okullarda bilgisayar laboratuvarları bulunmaktadır. Ancak, imkanları daha kısıtlı olan okullarda bilgisayar sayısı azalmakta, öğrencilerin kullanımı da düşmektedir. Ayrıca öğretmenler, dersin amaçları doğrultusunda öğrencilerine sinema izletmek, kısa filmler çekirmek istemelerine rağmen, kamera, projeksiyon aleti gibi araçlardan yoksun olmaları nedeniyle bu faaliyetleri gerçekleştirememektedir. Medya Okuryazarlığı dersinin örnek planda öngörüldüğü gibi işlenmesi amaçlanıyorsa, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teknik malzeme konusunda destek sağlanması en etkili çözüm olacaktır. Ancak, görüşülen okullarda bu yönde bir girişimin söz konusu olmadığı, okulların bu konuda kendi imkanlarına sığınmaktan başka çaresi olmadığı görülmektedir.

Yine de öğretmenler, dersleri müfredata ve örnek plana en yakın şekilde işlemeye çalıştıklarını ifade etmektedir. Derslerde iletişim kavramı ile ilgili kuramsal bir temel sağlandıktan sonra, öğrencilere imkanlar dahilinde uygulamalar yaptırılmaktadır. En yaygın uygulama, gazetede okunanların ya da televizyonda izlenen programların ders içinde tartışılmasıdır. Ancak öğretmenlerin daha önce de belirttiği gibi, çocukların eğilimi fazla düşünüp yorumlamaya gerek duymayacakları spor ya da magazin haberlerinin konuşulması yönünde olmaktadır. Bunun dışında, çocuklara gazete-dergi kapakları ve afişler hazırlanmakta, duvar gazeteleri çıkartılmaktadır. Ancak yukarıda değindiğimiz materyal sıkıntısı nedeniyle televizyon ve sinema konusunda tartışmaya ve üretime yönelik çalışmaların yapılamadığı belirtilmektedir.

Dersin işlenişi sırasında öğretmenlerin yaptıklarını belirttikleri şeylere bakıldığında, yapılanların çoğunlukla okul içi etkinliklerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Burada yine, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri belirleyici faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. İmkanları daha iyi olan okullarda, okul dışı faaliyetlere de yer verilebilmekte, konuyla ilgili diğer kişi ve kurumlarla bağlantıya geçilebilmektedir. Örneğin bir okulda iletişim alanında çalışan kişilerin okula davet edilip öğrencilerle sohbet havasında bir toplantının gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Ayrıca yine aynı okulda, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi ile ortak bir çalışma gerçekleştirilip “Savaş ve Çocuk” konulu bir gazete çıkarılmıştır. Bu çalışmada çocukların çok güzel yazılarla gazete içeriğine katkıda buldukları belirtilmektedir. Böylelikle, çocuklar medya üretimine aktif bir şekilde katılma ve deneyimleme fırsatı bulmuştur.

Diğer okullardaki öğretmenlerde de benzer faaliyetleri gerçekleştirme isteği görülmektedir. Öğretmenler ellerinde imkan olsa çocuklara okulda sinema izletme, dışarıda film çekimleri yaptırma, canlı yayın canlandırması yaptırma, iletişim alanındaki meslek okullarıyla bağlantıya geçilip çocukları bu alana özendirecek toplantılar gerçekleştirme gibi etkinlikleri gerçekleştirmek istediklerini belirtmektedir. Ancak bu noktada da yine imkanların kısıtlılığı sorunu ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bazılarında iletişim alanında eğitim almamış olmanın verdiği bir çekimserlik görülmekte, üretime yönelik faaliyetler için işin uzmanlarının desteğine ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Tabii ki bir de müfredatı yetiştirme kaygısı söz konusu olmaktadır. Bu kaygı nedeniyle, öğretmenler öncelik vermek istedikleri uygulamalara vakit kalmadığını vurgulamaktadır.

Dersteki başarının değerlendirilmesi, diğer seçmeli derslerin değerlendirilmesinden ayrılmaktadır. Öğrenciler, not ile değerlendirilmemektedir. Yıl sonunda ders ile ilgili olarak karnede yalnızca öğrencinin dersi aldığını belirten bir ifade yer alması kararlaştırılmıştır. Bu kararın, öğrencilerin yaratıcılığının not kaygısıyla baskılanmaması düşüncesiyle alındığını düşünmekteyiz. Ancak öğretmenler bu durumun, bazı öğrencilerde dersi yeterince ciddiye almama gibi bir eğilime yol açtığını belirtmektedir. Tabii ki bu eğilim, öğrencinin not için çalışma alışkanlığından ne derece vazgeçebildiği ve dersin içeriğine ne kadar ilgi duyduğu gibi faktörlere göre öğrenciden öğrenciye değişecektir. Burada önemli olan, öğretmenin öğrenciyi Medya Okuryazarlığı dersinin nottan daha önemli bir amaca hizmet ettiğine ikna edebilmesi ve öğrencinin dersten zevk almasını sağlayabilmesidir.

3.4.3.1. Öğretmenlerin Gözünden Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrencileri

Medya okuryazarlığı projesinin etkisinin en görünür olduğu yer, şüphesiz ki öğrenci davranışlarıdır. Bu nedenle, esasen mülakat sorularının üçüncü kısım başlığı altında yer alan “dersi alan öğrencilerde gözlemlenen değişimler” konulu soruya öğretmenlerin verdikleri cevapların ve yorumların ayrı bir başlık altında vurgulanmasında yarar görmekteyiz.

Öğretmenler Medya Okuryazarlığı dersinin yarattığı değişimin tespit edilmesine yönelik soruya verdikleri cevaplarda, öğrencilerdeki değişimin kişiden kişiye değiştiğini belirtmekle birlikte, genel bir değerlendirme ışığında dersi alan öğrencilerin çoğunda olumlu yönde değişimler gözlemlendiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu ifadelerine göre, en önemli değişim çocukların kendilerini ifade

edebilme yeteneğinin gelişmiş olmasıdır. Bu bağlamda, çocuklarda medyada gördüklerini eleştirme eğiliminin başlaması, dersin amaçları açısından olumlu bir gelişme olarak görülmektedir. Öğretmenler çocukların diziler, reklamlar ve haberler konusunda kendilerinde belli bir farkındalık oluştuğunu gösterir ifadeler kullanmaya başladıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin anlattıklarına göre, örneğin “Selena” adlı diziyi izleyen öğrenci grubu, dizide yaşananların hayal ürünü olduğunu bildiklerini ama dizi onlara ilginç geldiği için izlediklerini söylemektedir. Ayrıca, çocuklar aynı dizide faydalı mesajların da verildiğini ifade etmekte, bu mesajları kurgu olaylar içinden çekip alabilmektedir.

Öğretmenler, çocuklarda reklamlar konusunda da bir bilinç oluştuğunu gözlemlemiştir. Buna göre, çocuklar reklamların “para kazanmak” için yapıldığını dile getirebilmektedirler. Ayrıca reklamlarda tanıtılan ürünlerin, tüketime yöneltmek için abartılarak anlatıldığını belirtmektedirler. Bu durumu, “Reklamda gördüğüm şey çok güzeldi, gidip aldım. Ancak reklamdaki gibi çıkmadı. O kadar iyi olsa zaten reklamını yapmazlardı” gibi ifadelerle açıklamaktadırlar. Haberler konusunda da öğretmenler çocukların “haberlerin tarafı verildiğini, artık haberlere şüphe ile yaklaşacaklarını” ifade eden cümleler kullandıklarını belirtmektedir. Sınıf içinde yapılan gazete inceleme çalışmaları sonucu öğrencilerin, aynı haberin farklı medya kanallarında farklı şekillerde verildiğini görerek, haber sunumundaki tarafsızlığın farkına vardıkları öğretmenlerce vurgulanan noktalardan birisidir.

Bunların dışında, bir okulda dersi veren öğretmen öğrencilerin iletişim dilinde “senben” kullanımının yarattığı farkı anlayan çocukların, öğrendikleri bu bilgiyi kendi yaşamlarında uyguladıklarını gösterir örnekler verdiklerini belirtmiştir. Örneğin bir

öğrenci, “Arkadaşımla kavga etmiştik. Ben ona ‘Sen şunu yaptın’ demek yerine ‘Böyle yapman beni çok üzdü’ deyince arkadaşım benden özür diledi” diyerek, derste öğrendiği iletişim tekniğinin gerçek hayatına nasıl yansıdığını göstermektedir.

Öğretmenler öğrencilere dizilerde ya da filmlerde gösterilen yaşantılarla gerçek hayatta çevrelerinde gördükleri yaşantıları karşılaştırmalarını sağlayacak sorular sorduklarında, çocukların medyada gösterilenlerin her zaman gerçek hayatı yansıtmadığı ve bir kurgu olduğunu fark edebilir duruma geldiklerini görmüşlerdir. Örneğin bir öğretmen, “Çocuklara ‘Dizilerde gördüğünüz evler hep büyük, çok odalı, iyi döşenmiş, zengin evleri. Sizin kendi eviniz böyle mi peki? İnsanlar hep böyle evlerde mi oturuyor?’ diye sorduğumda, çocuklar daha önce düşünmedikleri bu noktayı düşünüp dizilerdeki yaşamlarla günlük yaşamlar arasındaki farkı anladılar” demektedir.

Ancak öğretmenler, sınıf içinde ya da sınıflar arasında, çocuklarda değişim ve gelişim açısından farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler bu durumu, öğrencilerin kişisel ilgi ve merakına ve aileden ve sosyal çevreden gelen kültürel sermayeye bağlamaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden hareketle, bazı öğrencilerin, derse ilgi göstermedikleri ve önceden getirdikleri alışkanlıkları sorgulamaya yönelmedikleri görülmektedir. Özellikle medyada izlenilecek yayınlarda seçici olma konusunda, öğrencilerin ailelerin izleme alışkanlıklarına bağlı kalmaları nedeniyle bir gelişme kaydedilemediği belirtilmektedir. Çocuklar, evde ebeveynleri hangi programları izliyorsa onları izlemeye, eve hangi gazete giriyorsa onu okumaya devam etmektedir. Öğretmenler, çoğu ailenin çocukların televizyonda izlemesi ve izlememesi gereken programları ayırmadığını, bu konuda çocukları

yönlendirmediğini gözlemlemektedir. Kendileri dizi izlerken çocuklar da onlarla beraber izlemektedir. Öğretmenler bu durumu, çocukların derste öğrendikleri seçiciliği eve taşımalarının önünde bir engel olarak görmektedir.

Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerinden ve tespitlerinden yola çıkarak sorun üzerinde kafa yoracak olursak, aile içinde çocukların da tercihlerine kulak verildiği ve izlenen programların üzerinde beraberce düşünülüp tartışılabilindiği demokratik bir ortamın sağlanması gereği ön plana çıkmaktadır. Bu noktada ailelerin de bilinçlendirilmesi önem taşımaktadır. Ebeveynler en azından çocuklarıyla Medya Okuryazarlığı dersinde öğrendikleri şeyleri konuşup onlardan öğrenmeye açık hale gelmelidir.

Öğretmenlerden edinilen yorumlar ışığında diyebiliriz ki, Medya Okuryazarlığı dersi her öğrencide istenilen tepkilere yol açmasa da, en azından iletişim alanıyla ilgili temel bazı kavramları ve medyada kullanılmaya başlanan akıllı işaretleri öğrenmiş olmaları açısından bile başlangıç olarak bir katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler, en ilgisiz çocukların bile artık hiç değilse düzenli gazete alma alışkanlığı kazanmış olmasını olumlu bir değişim olarak algılamaktadır. Tabii ki esas önemli olan, bu alışkanlıkların ders bittikten sonra da devam ettirilmesidir. Derste edinilen alışkanlıkların devamlılığının sağlanması, belki de dersin daha uzun bir zamana yayılarak verilmesiyle gerçekleştirilebilir. Oysa şu anda Medya Okuryazarlığı dersi ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında bir seneye mahsus olarak verilmektedir. Dersi bir kere alan öğrenci, bir sonraki sene dersi seçme şansına sahip değildir. Bu durum, derse ve medya alanına gerçekten ilgi duyan öğrencilerin hevesini göz ardı etmektedir.

Derslerin devamlılığının sağlanması, hem öğrencilerin ilgisinin artması hem de medya okuryazarlığı girişiminin uzun vadede daha sağlam temellere oturması açısından faydalı olacaktır. Hatta öğretmenler, dersin seçmeli olmaktan çıkarılıp zorunlu hale getirilmesini de önermektedir. Medya okuryazarlığı eğitiminin uzun vadeli bir toplumsal dönüşüm projesi olduğu kabul edilirse; medya okuryazarlığı anlayışının gerektirdiği eleştirel düşünme, sorgulama ve yaratıcılık unsurlarının korunması ve eğitim sistemi içindeki diğer derslerde yaşanan ezbere yönelme riskinin bertaraf edilmesi koşuluyla, dersin zorunlu hale getirilmesi daha büyük kitlelere ulaşılmasını sağlayacak ve dönüşüm sürecini hızlandıracaktır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Medya okuryazarlığı projesi, yalnızca medya kullanımında değil, toplumsal hayatında da daha bilinçli, düşünen, sorgulayan ve beğenmediği koşulları kabullenerek yaşamak yerine değiştirmek için harekete geçen bireylerin yaratılması açısından uzun vadeli bir dönüşüm projesidir. Bu projenin en önemli ayağını, her konuda olduğu gibi eğitim oluşturmaktadır. Bu nedenle Medya Okuryazarlığı konulu bir dersin eğitim sistemine dahil edilmiş olması olumlu bir adımdır.

Medyanın bireyler ve toplum üzerinde iyice görünür hale gelen etkileri, medya mesajlarının pasif alıcıları konumundan sıyrılıp medya hakkında daha derin bilgiler edinmeyi ve bu bilgiler sayesinde aktif ve eleştirel bir konuma yükselmeyi gerektirmektedir. Ancak medya okuryazarlığı projesi, bireylerin ve özellikle çocukların medyaya karşı korunması gerektiği gibi bir anlayışa dayanmamalıdır. Böylesi korumacı bir yaklaşım, medya okuryazarlığı eğitimi ile yaratılması amaçlanan aktif izleyicilerin iradelerine güvenilmediği izlenimini verebilir. Oysa ki medya okuryazarlığı ile amaçlanan, bireylerin medyayı “iyi” ya da “kötü” olarak konumlandırırken görüşlerini bilinçli ve sağlam temellere dayandırabilmelerini sağlayacak bakış açısını ve bilgi birikimini kazandırmaktır. Bireyler öncelikle medyanın işleyişini ve bu işleyişi şekillendiren faktörleri anlayarak, ulaştıkları bilgileri sorgulayarak ve medya mesajlarını akıl süzgecinden geçirerek kendilerinde bir farkındalık yaratmalıdır. Medya okuryazarlığı eğitiminin rolü, insanları bu süreçlere yönlendirmek olmalıdır.

Medya okuryazarlığı eğitiminde bu tür bir yaklaşım, eğitim sürecinde geleneksel anlayışların terk edilip eleştirel pedagojik bir anlayışa geçilmesini gerektirecektir. Bu

anlayış doğrultusunda, öğrencilerin öğretmenin ağzından çıkanları dinleyip not ederek ve bunları ezberleyerek öğrenmeye çalışmaları yerine, sınıf içinde öğrencinin de sesinin duyulduğu, öğretmenin söylediklerinden farklı şeyleri düşünebildiği ve daha da önemlisi bunları sınıf içinde ifade edebildiği, savunabildiği ve diğer görüşleri de dinlemeye açık olabildiği bir ortamda öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bu ortamın sağlanması görevi de, tabii ki eğitimcilere düşmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin de kendini sınıf içinde tek otorite olarak konumlandırmaması ve öğrencilerle tartışmaya ve öğrencilerle öğrenmeye açık olması gerekmektedir. Eleştirel pedagojinin özü, öğretmenlerin bu anlayışı içselleştirebilmesine dayanmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitiminin nasıl olması gerektiğini, çalışmanın İkinci Bölümü'nde açıklamaya çalıştık. “Nasıl bir medya okuryazarlığı eğitimi?” sorusu bizi, “medyaya eleştirel yaklaşımların eleştirel pedagoji anlayışı çerçevesinde çocuklara anlatılmasına, aynı eleştirel yaklaşımın çocuklarda oluşmasının sağlanmasına, çocukların medya mesajlarını değerlendirirken neleri göz önüne almaları gerektiği konusunda yönlendirilmelerine ve çocukların medyanın üretim süreçlerini daha iyi anlayabilmeleri için aktif üretim uygulamalarının gerçekleştirilmesine yönelik bir eğitim” cevabına götürmektedir. “Medyaya eleştirel yaklaşımların eleştirel pedagoji anlayışı çerçevesinde aktarılması” vurgusu, medya okuryazarlığı projesinin hem medya hem de eğitim ile olan bağlantısını ortaya koymaktadır. Bu bağlantıyı dikkate alan bu çalışmada, medya okuryazarlığı eleştirel medya çalışmaları ile eleştirel pedagojinin kesişme noktası olarak kavramsallaştırılmıştır.

Medya okuryazarlığı projesinin ortaya koyduğu idealler, gerçekten bilinçli talepler yoluyla medyanın yapısında değişikliklere yol açılabileceği umudunu taşımaktadır. Bu bakımdan medya okuryazarlığı projesi, iyi niyetli bir girişimdir. Ancak, medya okuryazarlığı projesinin idealleri kadar bu ideallerin uygulaması da önem taşımaktadır. Sonuçta idealler gerçeğe dönüştürülemediği takdirde, bir anlam ifade etmeyecektir.

Medya okuryazarlığı projesinin uygulama alanı, eğitimidir. Bunun bilinciyle, Avrupa ve Amerika'daki örnekleri takiben Türkiye'de de medya okuryazarlığı eğitimi için girişimler başlatılmış ve okullara Medya Okuryazarlığı dersi konulmasına karar verilmiştir. Bu yönde yapılan ön hazırlıklar ve tanıtımlar, umut verici olmuştur. Zaten bizi bu çalışmayı yapmaya yönelten de, taşınan umuttur. Medya okuryazarlığı projesinin temel hedefleri, öğrencilerde medyaya karşı eleştirel bir bakış açısı oluşturmak, öğrencilerin medya metinlerini alımlarken bu metinleri sunuldukları halleriyle değil de kendi yorumlarıyla okumalarını, üzerinde kafa yormalarını ve tartışmalarını, metinlerin yüzeysel düzeyde söylediklerinin ardında yatan anlamları fark edebilmelerini ve medyanın üretim süreçlerine bizzat katılarak medya hakkında daha çok bilinçlenmelerini sağlamaktır. Özellikle medyanın üretim süreçlerine aktif katılımın sağlanması, medya okuryazarlığı projesinin kritik bir ayağını oluşturmaktadır. Ancak, yapılan araştırma sonucunda medya okuryazarlığı eğitiminde özellikle bu konuda bazı aksaklıklar ve eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında söylenebilir ki, Medya Okuryazarlığı dersleri amaçlanan şekilde işlenememektedir. Bunun en önemli

nedeni, dersin işlenmesi için gereken materyaller konusunda yaşanan sıkıntılardır. Özellikle Medya Okuryazarlığı dersinin uygulama ve çocukları üretime yönlendirme kısmı için okullara daha fazla teknik donanım sağlanmalıdır. Bu konuda okulların kendi imkanlarıyla sınırlı olması, uygulamaların çeşitliliğini de sınırlamaktadır. Medya Okuryazarlığı dersinin işleneceği sınıfların televizyon, her öğrencinin kullanabileceği şekilde bilgisayar, öğrencilerin dışarıda çekim yapmalarını sağlayacak çekim düzenekleri gibi araçlara sahip olması gerekmektedir. Bu araçların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilmesi, projeye verilen önemi göstermesi açısından anlamlı olacaktır.

Bunun dışında başka bir sorun da, dersi verecek eğitimcilerin donanımının sağlanması sorunudur. Araştırma sonucunda görülmüştür ki, Medya Okuryazarlığı dersi, konu ile ilgili eğitim almamış öğretmenler tarafından verilmektedir. Öğretmenler, bu eksikliğin dersin en üst düzeyde etkili şekilde işlenmesi önünde bir engel olduğunu düşünmektedir. Dersi verecek eğitimci kadronun eğitimi, birkaç günlük bir programa da sığdırılmaya çalışılmamalıdır. Çünkü iletişim alanının ve özellikle kitle iletişimi konusunun kapsamı çok geniştir.

Her ne kadar öğretmenlerde medya ve işleyişi konusunda belli bir bilinç ve farkındalık olsa da, başka branşlardan gelen öğretmenler eğer kendilerini bu konuda özellikle geliştirme fırsatını bulmamışsa belli aşamalarda kendilerini yetersiz hissetmeye devam edecektir. Bu nedenle, medya okuryazarlığı eğitiminin İletişim Fakültesi mezunu kişilerce verilmesinin çok daha faydalı sonuçlar doğuracağına inanmaktayız. Tabii ki bu kişilerin de, pedagoji konusunda eğitilmiş olmaları önemlidir. Dersin hedef kitlesinin çocuklar olduğu düşünüldüğünde, çocuklara

yaklaşım konusunda bilgi ve deneyim sahibi olunması eğitimin kalitesini artırıcı etki yapacaktır.

Öğretmenlerin gözlemlerine dayanarak, çocukların medyaya yaklaşımlarında ve medya araçlarını kullarımlarında en belirleyici faktörün aile ve sosyal çevre olduğunu söyleyebiliriz. Eğitimin öncelikle ailede başladığı düşünülürse, bu durum şaşırtıcı değildir. Ailelerin eğilimleri ve medya karşısında sergiledikleri duruşları, çocuklar üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Ailede ve sosyal çevrede medya konusunda belli bir bilinç yoksa çocuklarda da bu bilinci bulmak mümkün olmamakta, temel belirleyicide değişiklik olmadığı sürece de derslerde kazandırılan becerilerle bu bilincin oluşturulması zorlaşmaktadır. Çünkü mevcut bakış açılarının ve alışkanlıkların değiştirilmesi yönünde ailelerde direnç görülebilmekte, bu da çocuklardaki değişimi engellemektedir.

Bu nedenle, “Medya Okuryazarlığı” başlıklı bölümde değinilen işbirlikleri kapsamında ailelerle işbirliğinin gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünüyoruz. Medya okuryazarlığı projesinin önemi, öncelikle ailelere anlatılmalı ve projenin getireceği olumlu değişikliklere inanmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, işbirliğinden de öte, ailelerin de medya okuryazarlığı eğitimi almalarına yönelik çalışmalar başlatılabilir. Sonuçta medya okuryazarlığı projesi, daha geniş bağlamda bir toplumsal bilinçlendirme girişimidir. Bu yüzden toplumun en temel taşı olan aile ile başlanmalıdır işe. Eğitimin sonsuz bir süreç olduğu dikkate alınırca, medya okuryazarlığı eğitimi okullarla sınırlı kalmamalıdır.

Araştırma sırasında karşılaşılan en büyük sorun, Medya Okuryazarlığı dersinin verildiği okul bulma konusunda yaşanmıştır. Görülecek öğretmenlerin tespit

edilmesinde karşılaşılan bu sorun, Medya Okuryazarlığı dersinin okullarda ve öğrencilerde yeterince ilgi ile karşılanmadığını göstermektedir. Ya dersi verecek kadronun bulunmaması ya da diğer seçmeli derslere daha aşına olunması nedeniyle, dersin seçilmediği düşünülmektedir. Bu durum, akıllarda ders ile ilgili tanıtımların yeterince geniş kitlelere ulaşacak şekilde yapıp yapılmadığı sorusunu uyandırmaktadır.

Projenin uzun vadede getireceği kazanımların önemi düşünüldüğünde, dersin seçmeli olmaktan çıkarılıp zorunlu hale getirilmesi gerektiğine inanmaktayız. Böylelikle, proje daha geniş bir kitleye ulaşabilecektir. Tabii ki bunun önkoşulu, her okula dersi verecek konu ile ilgili eğitim almış öğretmenlerin atanması ve materyal eksikliklerinin giderilmesidir. Gerekli altyapı sağlanmadığı takdirde, sadece dersin verilmesi bir anlam ifade etmeyecektir.

Dersin yaygınlaşmasını sağlamak kadar, dersin denetimini yapmak da önemlidir. Ders, içeriği itibariyle farklı konulara farklı yaklaşımları beraberinde getirecektir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, her görüşün eşit şekilde ifade edilmesini sağlamak, herhangi bir görüşü diğerlerine baskın kılmamaktır. Özellikle öğretmenlerin kendi ideolojileri doğrultusunda çocuklara belli fikirleri empoze etmeye çalışması gibi bir tehditle karşılaşılabilir. Örneğin öğretmenler çocukları belli görüşleri temsil eden gazeteleri okumaya ya da televizyon kanallarını izlemeye yönlendirebilir. Böyle bir tehdide karşı, dersin çöksesliliği engellemeyecek bir ortamda işlenip işlenmediğinin takip edilmesi gerekmektedir. Eğitimin en etkili ideolojik aygıt olduğu göz önünde bulundurulursa, bu konuda özellikle hassasiyet gösterilmesi gereği anlaşılacaktır.

Medya okuryazarlığı kavramı, Türkiye için henüz yeni bir kavramdır. Türkiye'deki medya okuryazarlığı çalışmalarının en fazla beş yıllık bir geçmişi vardır. Kavramın ve çalışmaların yeni olması nedeniyle, medya okuryazarlığı projesinin Türkiye'deki uygulamalarında eksikliklerin olması doğal karşılanabilir. Ancak, projenin taşıdığı önem açısından, bu eksikliklerin en kısa zamanda giderilmesi ve medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların kapsamının genişletilmesi gerekmektedir. Akademisyenlerin, eğitimcilerin ve medya çalışanlarının medya okuryazarlığı eğitimi konusunda işbirliği içinde olması çalışmalardan elde edilecek verimi artıracaktır.

Sınırlı imkanlar dahilinde gerçekleştirmeye çalıştığımız bu çalışmanın da, gelecek çalışmalara ışık tutma yoluyla medya okuryazarlığı projesine ve daha kaliteli bir medya yapısına kavuşulması yönündeki çabalara katkı yapmasını umut ediyoruz.

ÖZET

Medya okuryazarlığı anlayışının, medya kullanımını daha bilinçli ve kaliteli hale getirme çabalarında oynayacağı rol üzerine odaklanan bu çalışma kapsamında, medyaya eleştirel yaklaşmanın ne demek olduğu, eleştirel düşünce ve yaklaşımların benimsetilmesi yolunda eğitimin önemi ve bu bağlamda eleştirel pedagojinin rolü, medyaya eleştirel yaklaşma alışkanlığının kazanılması için bireylerin eğitilmesi gereğinden doğmuş olan medya okuryazarlığı kavramı incelenmiştir. Çalışma kapsamında medya okuryazarlığı, toplumsal bir dönüşüm projesi olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda, projenin uygulama alanı olan ilköğretim eğitiminde verilen Medya Okuryazarlığı derslerinin ne ölçüde başarılı olduğu tartışmaları da, Türkiye örneği bağlamında ele alınarak çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Geleneksel Pedagoji, Eleştirel Pedagoji, Medya Okuryazarlığı.

ABSTRACT

This study aims to emphasize the role of media literacy in the efforts to create more conscious and qualified use of media. In this context, the study focuses on the question of what it means to approach the media from a critical point of view, the importance of education in the adoption of critical thought and approaches and the role of critical pedagogy in the attainment of this end, and the notion of media literacy as a natural outcome of the need to educate individuals to become critical of the media. Within the framework of this study, the notion of media literacy is taken as a social transformation project. The study also includes a discussion on the efficiency of the Media Literacy lessons taught in the second level of primary education, which is premised on the results of a research conducted with Media Literacy teachers in Ankara, Turkey.

Key words: Traditional Pedagogy, Critical Pedagogy, Media Literacy

KAYNAKÇA

ALTUN, A., 2007, “Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Önemi ve İhtiyaçları”, Medya Okuryazarlığı, N. Türkoğlu ve M. C. Şimşek (ed.), İstanbul, Kalemus, s. 355-356.

AUFDERHEIDE, P., “General Principles in Media Literacy”, www.newsreel.org/articles/aufderhe.htm

ANG, I., (1990), “The Nature of the Audience”, Questioning the Media: A Critical Introduction, J. Downing, A. Mohammadi, A. Sreberney (ed.), London, Sage Publications, s. 207 – 220.

BAZALGETTE, C., (1992), “The Politics of Media Education”, Media Education: An Introduction, M. Alvarado ve O. Boyd-Barrett (ed.), London, BFI Publishing in association with the Open University, s. 140-149.

BİNARK, M., M. G. Bek, (2007), Eleştirel Medya Okuryazarlığı, İstanbul, Kalkedon Yayınları.

BOWKER, J., (1992), “Classroom Practice”, Media Education: An Introduction, M. Alvarado ve O. Boyd-Barrett, London (ed.), BFI Publishing in association with the Open University, s. 226-234.

BUCKINGHAM, D., (1991), “Teaching About the Media”, The Media Studies Book: A Guide for Teachers, D. Lusted (ed.), London, Routledge, s. 12-36.

BUCKINGHAM, D., (1992), “Media Studies and Media Education”, Media Education: An Introduction, M. Alvarado ve O. Boyd-Barrett (ed.), London, BFI Publishing in association with the Open University, s. 104-107.

BUCKINGHAM, D., (1994), Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media, London, Bristol, Taylor&Francis.

CURRAN, J., M. Gurevitch, J. Woollacott, (1987), “The Study of the Media: Theoretical Approaches”, Media, Knowledge and Power, O. Boyd-Barrett ve P. Braham (ed.), London, Routledge, s. 57-79.

ÇELENK, S., “‘Kültürel Çalışmalar’la ‘Ekonomi Politik’çiler Tartışıyor...”, <http://www.teorivepolitika.com/8/TP8Y5.htm>’ den 19 Nisan 2006’da erişildi.

ÇOBAN, B., (2007), “Kitle İletişim Sürecinde Toplumsal Gerçeklik ve İktidarın Kurgusu”, Medya Okuryazarlığı, N. Türkoğlu ve M. C. Şimşek (ed.), İstanbul, Kalemus, s. 317-324.

DARDER A., M. Baltodano, R. D. Torres, (2003), “Introduction”, The Critical Pedagogy Reader, Antonia Darder, Marta Baltodano ve Rodolfo D. Torres (ed.), New York, RoutledgeFalmer.

ERDOĞAN, İ., K. Alemdar, (2005), Öteki Kuram: Kitle İletişim Kuram ve Araştırmalarının Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirmesi, 2. Baskı, Ankara, Erk Yayınları.

FEJES, F., (2005), “Eleştirel Kitle İletişim Araştırması ve Medya Etkileri: Yok Olan İzleyici Sorunu”, Medya, İktidar, İdeoloji, M. Küçük (der.), 3. Baskı, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, s. 295-314.

FREIRE, P., D. Macedo, (2003), “Rethinking Literacy”, The Critical Pedagogy Reader, Antonia D., Marta B., R. D. Torres (ed.), New York, RoutledgeFalmer, s.354-364.

FREIRE, P., (2006), Ezilenlerin Pedagojisi, 5. Baskı, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

GARNHAM, N., (2001), “Bir Kültürel Materyalizm Teorisine Doğru”, S. Çelenk (çev.), Praksis (4), s. 126-143.

GARNHAM, N., “Ekonomi Politik ve Kültürel Çalışmalar – Birleşme mi Boşanma mı?”, S. Çelenk (çev.), <http://www.teorivepolitika.com/8/TP8Y5.htm>’ den 19 Nisan 2006’da erişildi.

GIROUX, H. A., (2007), Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm, İstanbul, Kalkedon Yayınları.

HALL, S., (1997), “The Work of Representation”, Representation: Cultural Representations and Signifying Practices, S. Hall (ed.), London: Sage, s. 13-74.

HALL, S., (2003), “Kodlama ve Kodaçım”, Söylem ve İdeoloji, Barış Çoban (çev.), B. Çoban ve Z. Özarslan (ed.), İstanbul, Su Yayınları, s. 309-326.

HALL, S., (2005), “İdeolojinin Yeniden Keşfi: Medya Çalışmalarında Baskı Altında Tutulmanın Geri Dönüşü”, Medya, İktidar, İdeoloji, 3. Baskı, M. Küçük (der.), Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, s. 73-121.

HALL, S., (2005), “Anlamlandırma, Temsil, İdeoloji: Althusser ve Post-Yapısalcı Tartışmalar”, Kitle İletişim Kuramları, Erol Mutlu (der. ve çev.), Ankara, Ütopya Yayınevi, s. 359-394.

HALLORAN, J. D., M. Jones, (1992), “The Inoculation Approach”, Media Education: An Introduction, M. Alvarado ve O. Boyd-Barrett (ed.), London, BFI Publishing in association with the Open University, s. 10-13.

HART, A., (1991), Understanding the Media: A Practical Guide, London, Routledge.

HEINS, M., C. Cho (ed.), (2003), “Media Literacy: An Alternative to Censorship”, (gözden geçirilmiş 2. versiyon),

<http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy2d.html>

İNAL, A., (1996), Haberi Okumak, İstanbul, Temuçin Yayınları.

KANPOL, B., (1999), Critical Pedagogy: An Introduction, Westport, Conn.: Bergin & Garvey.

LUSTED, D., (1992), “Why Pedagogy?”, Media Education, M. Alvarado ve O. Boyd-Barrett (ed.), London, BFI Publications in association with the Open University, , s. 85-88.

MASTERMAN, L., (1985), Teaching the Media, London, Comedia Pub. Group.

McBRIEN, J. L., (2005), “Uninformed in the Information Age: Why Media Necessitate Critical Thinking Education”, Media Literacy: Transforming Curriculum and Teaching, G. Schwarz ve P. U. Brown (ed.), Chicago: NSSE, Malde, Mass., Blackwell Pub., s. 18-34.

McLAREN, P. (2003), “Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts”, The Critical Pedagogy Reader, New York, RoutledgeFalmer, s. 69-96.

McLAREN, P., (2007), Kapitalistler & İşgalciler: İmparatorluğa Karşı Eleştirel Bir Pedagoji, İstanbul, Kalkedon Yayınları.

McQUAIL, D., S. Windahl, (2005), İletişim Modelleri-Kitle İletişim Çalışmalarında, 2. Baskı, İstanbul, İmge Kitabevi Yayınları.

MOORE, B., (1991), “Media Education”, The Media Studies Book: A Guide for Teachers, D. Lusted (ed.), London, Routledge, s. 171-190.

MORLEY, D., (1990), Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure, London, Routledge, A Comedia Book.

MURDOCK, G. (1980), “Class, Power and the Press: Problems of Conceptualisation and Evidence”, The Sociology of Journalism and the Press, H. Christian (der.), G.B.J.H. Brookers Printers Ltd., s. 37-70.

PEKMAN, C., (2007), “Avrupa Birliği’nde Medya Okuryazarlığı”, Medya Okuryazarlığı, N. Türkoğlu ve M. C. Şimşek (ed.), İstanbul, Kalemus, s. 40-49.

POTTER, W. J., (1998), Media Literacy, Thousand Oaks, Sage Publications.

ROGOW, F., (2005), “Terrain in Transition: Reflections on the Pedagogy of Media Literacy Education”, Media Literacy: Transforming Curriculum and Teaching, G. Schwarz ve P. U. Brown (ed.), Chicago: NSSE, Malde, Mass., Blackwell Pub., s. 282-288.

TEKİNALP, Ő., R. Uzun, (2004), İletişim Araştırmaları ve Kuramları, İstanbul, Derin Yayınları.

THOMAN, E., T. Jolls, (2005), “Media Literacy Education: Lessons from the Center for Media Literacy”, Media Literacy: Transforming Curriculum and Teaching, G. Schwarz ve P. U. Brown (ed.), Chicago: NSSE, Malde, Mass., Blackwell Pub., s. 180-204.

THOMAN, Elizabeth. “Skills and Strategies for Media Education, <http://www.medialit.med.sc.edu/skillsandstrategies.pdf>” den 17 Ağustos 2006’da erişildi.

TOMLINSON, J., (1999), Kültürel Emperyalizm: Eleştirel Bir Giriş, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

TRESKE, G., (2007), “Medya Okuryazarlığı: Neden Gerekli”, Medya Okuryazarlığı, N. Türkoğlu ve M. C. Şimşek (ed.), İstanbul, Kalemus, s. 27-39.

WILLIAMSON, J., (1992), “How Does Girl Number Twenty Understand Ideology?”, Media Education, M. Alvarado ve O. Boyd-Barrett (ed.), London, BFI Publications in association with the Open University, s. 83-84.

<http://www.rtuk.org.tr>

<http://www.ttkb.meb.gov.tr>

EK 1: MÜLAKAT SORULARI

Medyaya Yaklaşım ile İlgili Sorular

- 1) Medyayla ilgili beğendiğiniz ve eleştirdiğiniz yönler nelerdir? Sizce ideal medya nasıl olmalıdır?
- 2) Türk medyasının mevcut durumunu nasıl değerlendirirsiniz? Haberler, eğlence programları, yarışma programları, diziler, çocuk programları hakkında görüşleriniz nelerdir?
- 3) Siz medyayı ne ölçüde ve nasıl takip ediyorsunuz?
 - Düzenli gazete ve dergi okuyor musunuz?
 - Televizyonda neleri izliyorsunuz?
 - Diğer medya araçlarını ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- 4) Sizce medya çocukları nasıl etkiliyor? Neden böyle düşünüyorsunuz?
- 5) Sizce medyanın yapısı ve ürünleri neden böyle? Medyanın üretimini hangi faktörler etkiliyor?

Eğitime Yaklaşım ile İlgili Sorular

- 1) Mevcut eğitim sisteminin beğendiğiniz ve eleştirdiğiniz yönleri nelerdir? İdeal bir eğitim sistemi nasıl olmalıdır?
- 2) Siz Milli Eğitim Bakanı olsanız ne gibi yenilikler yapardınız, neleri değiştirdiniz?
- 3) Ders işlenişinde ne gibi yöntemlerin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
- 4) Sizce eğitimde nasıl bir pedagojik anlayış hakim olmalıdır?

- 5) Öğrencilerin başarısı hangi kriterlere göre değerlendirilmeli? Klasik sınav yöntemi yeterli mi? Başka neler dikkate alınmalı?

Medya Okuryazarlığına Yaklaşım ile İlgili Sorular

- 1) “Medya Okuryazarlığı” kavramını nasıl tanımlarsınız? Kavram size ne ifade ediyor?
- 2) Medya okuryazarı olmak nasıl bir fark yaratır?
- 3) Medya okuryazarlığı derslerini nasıl işliyorsunuz?
 - Size verilen belli bir müfredat var mı? Bu müfredat sizce yeterli mi?
 - Ders işlenişi konusunda kendi öncelikleriniz var mı? Neler? Müfredat bu öncelikleri uygulayabilmenize imkan tanıyor mu?
- 4) Sizce Medya Okuryazarlığı dersini kimler vermeli? Siz bu konuda eğitim aldınız mı? Verilen eğitimi yeterli buluyor musunuz?
- 5) Dersi işlerken hangi medya araçlarından faydalandınız? Bu konuda teknik donanım yeterli mi? Teknik malzeme sağlanması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı’ndan yardım aldınız mı?
- 6) Medya Okuryazarlığı dersi öğrencilerde bir değişime yol açtı mı? Ne gibi değişimler gözlemlediniz? Öğrenciler bu değişimi kendileri nasıl ifade ediyor?