

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Oya TAN

MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ: ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN, AİLE
BAĞLAMINDA ÖRNEK BİR ARAŞTIRMA

İletişim Ana Bilim Dalı
Doktora Tezi

Antalya, 2015

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Oya TAN

**MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ: ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN, AİLE
BAĞLAMINDA ÖRNEK BİR ARAŞTIRMA**

Danışman

Doç. Dr. Emine UÇAR İLBUĞA

İletişim Ana Bilim Dalı
Doktora Tezi

Antalya, 2015

Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Oya TAN'ın bu çalışması, jürimiz tarafından İletişim Ana Bilim Dalı Doktora Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU (İmza)

Üye (Danışmanı) : Doç. Dr. Emine UÇAR İLBUĞA (İmza)

Üye : Prof. Dr. Füsun ALVER (İmza)

Üye : Prof. Dr. M. Bilal ARIK (İmza)

Üye : Doç. Dr. Şebnem ÇAĞLAR (İmza)

Tez Başlığı: Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Öğrenci, Öğretmen, Aile Bağlamında Örnek Bir
Araştırma

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 05/06/2015

Mezuniyet Tarihi : 09/06/2015

Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT
Müdür

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	v
KISALTMALAR LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
SUMMARY	viii
ÖNSÖZ	ix
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Pedagojiye İdeolojik Bir Bakış	7
1.1.1. Liberalizm ve Özgürlüğün İfadesi Olarak Eğitim	8
1.1.2. Konservatizm ve Kültürel Sadakat Olarak Eğitim	10
1.1.3. Ütopyacılık ve Toplumsallaşmanın Aracı Olarak Eğitim	12
1.1.4. Marksizm ve Marksist Eğitim Kuramı	14
1.1.4.1. Yeni-Marksizmin Eğitim İlkeleri	15
1.1.5. Totalitarizm ve İdeolojinin İkna Edici Aracı Olarak Eğitim	17
1.2. Eleştirel Pedagoji	18
1.2.1. Hegemonya-Pedagoji İlişkisi	20
1.2.2. Mit Aktarımı ve Yabancılaşma	21
1.2.3. İdeolojinin Taşıyıcısı Olarak Resmi ve Gizli Müfredat	23
1.2.4. Praksis: Eşzamanlı Olarak Düşünce ve Eylem	25
1.3. Eleştirel Medya Pedagojisi	29
1.3.1. Eleştirel Medya Pedagojisinin Kaynakları	35
1.3.1.1. Frankfurt Okulu ve Pasif İzleyici	36
1.3.1.2. Gramsci ve Eleştirel Bilinç	39
1.3.1.3. Althusser ve Aktif Özne	40
1.3.1.4. İngiliz Kültürel Çalışmaları ve Aktif İzleyici	42
1.3.2. Günümüzde Eleştirel Medya Pedagojisinde Yaklaşımlar	45
1.3.2.1. Alman Okulu: Baacke ve Hug	46
1.3.2.2. Amerikan Okulu: Kellner	48
1.3.2.3. İngiliz Okulu: Buckingham	50

İKİNCİ BÖLÜM

KLASİK MEDYADAN ÇOKLU MEDYAYA

2.1. Yazılı Medya.....	54
2.2. İşitsel Medya	55
2.3. Görsel-İşitsel Medya: Sinema ve Televizyon	56
2.4. Yeni Medya.....	57
2.4.1. İnteraktif Medya Olarak Bilgisayar Oyunları	59
2.4.2. Okul Ortamında BİT Kullanımı	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇOCUK/GENÇ ve MEDYA

3.1. Çocukluk Gelişim Dönemlerinde Medya Kullanımının Etkileri	68
3.1.1. Bilişsel Gelişim ve Medya	71
3.1.2. Duygusal Gelişim ve Medya	73
3.1.3. Davranışsal Gelişim ve Medya	74
3.2. Toplumsallaşma Aracı Olarak Medya.....	77
3.3. Tüketim Kültüründe Çocuk/Genç Olmak.....	80
3.4. Medya ve Çocuk/Gençlik Pazarı İlişkisi	82

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE UYGULANAN MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM

PROGRAMI

4.1. Medya Yeterliği ve Medya Okuryazarlığı Kavramları	86
4.2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Temel Unsurları	89
4.2.1. Üretim.....	89
4.2.2. Dil.....	90
4.2.3. Temsiliyet.....	91
4.2.4. Hedef Kitle	92
4.3. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Yararlanılan Teknikler	92
4.3.1. Metin Çözümlemesi	92
4.3.2. Bağlamsal Çözümleme.....	93
4.3.3. Benzetim.....	94
4.3.4. Çeviri.....	94
4.3.5. Örnek Olay İncelemesi.....	95
4.3.6. Üretim.....	95

4.4. Medya Okuryazarlığı Öğretim Programına Eleştirel Bir Bakış.....	97
--	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

5.1. Araştırmada Benimsenen Yaklaşım	105
5.2. Araştırma Modeli.....	106
5.3. Evren ve Örneklem.....	108
5.4. Verilerin Toplanması.....	108
5.5. Verilerin Çözümlemesi.....	110

ALTINCI BÖLÜM

BULGULAR

6.1. Katılımcıların Medya Kullanım Alışkanlıkları Nelerdir?	111
6.1.1. Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler	111
6.1.1.1. Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler.....	111
6.1.1.2. Velilere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler.....	112
6.1.1.3. Öğretmenlere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler	117
6.1.2. Katılımcıların Medya Kullanım Alışkanlıkları	122
6.1.2.1. Öğrencilerin Medya Kullanım Alışkanlıkları.....	122
6.1.2.1.1. Öğrencilerin Fiziksel ve Teknolojik Olanakları.....	123
6.1.2.1.2. Öğrencilerin Televizyon İzleme Alışkanlıkları	127
6.1.2.1.3. Öğrencilerin İnternet Kullanım Alışkanlıkları	135
6.1.2.1.4. Öğrencilerin Cep Telefonu Kullanım Alışkanlıkları.....	144
6.1.2.2. Velilerin Medya Kullanım Alışkanlıkları.....	147
6.1.2.2.1. Velilerin Televizyon İzleme Alışkanlıkları.....	147
6.1.2.2.2. Velilerin İnternet Kullanım Alışkanlıkları	150
6.1.2.2.3. Velilerin Cep Telefonu Kullanım Alışkanlıkları.....	157
6.1.2.2.4. Velilerin Kitap, Dergi ve Gazete Okuma Alışkanlıkları	158
6.1.2.2.5. Velilerin Radyo Dinleme Alışkanlıkları	160
6.1.2.2.6. Velilerin Sinemaya Gitme Alışkanlıkları	161
6.1.2.3. Medya Okuryazarlığı Öğretmenlerinin Medya Kullanım Alışkanlıkları.....	162
6.1.2.3.1. Öğretmenlerin Televizyon İzleme Alışkanlıkları.....	162
6.1.2.3.2. Öğretmenlerin İnternet Kullanım Alışkanlıkları	165
6.1.2.3.3. Öğretmenlerin Cep Telefonu Kullanım Alışkanlıkları.....	169
6.1.2.3.4. Öğretmenlerin Kitap, Dergi ve Gazete Okuma Alışkanlıkları	170

6.1.2.3.5. Öğretmenlerin Radyo Dinleme Alışkanlıkları	172
6.1.2.3.6. Öğretmenlerin Sinemaya Gitme Alışkanlıkları.....	174
6.2. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Görüşleri Nelerdir	176
6.2.1. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Görüşleri.....	176
6.2.2. Velilerin Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Görüşleri.....	182
6.2.3. Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Görüşleri	185
6.3. Katılımcılar Medya Kullanıcıları Olarak Teknik ve Eleştirel Boyutlarda Yeterliklerini Nasıl Değerlendirmektedirler	190
6.3.1. Katılımcıların Teknik Yeterlikleri.....	191
6.3.2. Katılımcıların Eleştirel Yeterlikleri.....	194
6.3.2.1. Öğrencilerin Eleştirel Yeterlikleri	194
6.3.2.2. Velilerin Eleştirel Yeterlikleri	196
6.3.2.3. Öğretmenlerin Eleştirel Yeterlikleri	198
SONUÇ	203
KAYNAKÇA	212
ÖZGEÇMİŞ	223

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1 Biyoloji, Kùltür, Medya Değişimine Yol Açan Etkiler	47
Tablo 2.1 Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yönelimler	63
Tablo 2.2 Çeşitli Ortamların Kullanımının Optimal Olabileceği Hedefler	64
Tablo 6.1 Öğrenci Öğrenim ve MOD Bilgileri	111
Tablo 6.2 Veli Demografik Özellikleri	112
Tablo 6.3 Öğretmen Mesleki Özellikleri	117
Tablo 6.4 Öğrencilerin Fiziksel ve Teknolojik Olanakları.....	123
Tablo 6.5 Öğrencilerin TV İzleme Alışkanlıkları	127
Tablo 6.6 Öğrenci İnternet Kullanım Alışkanlıkları	135
Tablo 6.7 Öğrenci Cep Telefonu Kullanım Alışkanlıkları	144
Tablo 6.8 Medya Okuryazarlığı Dersinde Ağırlıklı Olarak İşlenen Konular.....	176
Tablo 6.9 Medya Okuryazarlığı Dersinde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Medyalar.....	178
Tablo 6.10 Medya Okuryazarlığı Dersinin Genel Değerlendirilmesi	180
Tablo 6.11 Teknik Yeterlik	191

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
RTÜK	Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
SBS	Seviye Belirleme Sınavı (Bu tez çalışmasının hazırlandığı süreçte ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavının ismidir)
MOD	Medya Okuryazarlığı Dersi
BİT	Bilgi İletişim Teknolojileri

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersini kapsamı, etkisi ve aktörleri bağlamında öğrenci, öğretmen ve aile üçgeni çerçevesinde incelemek, söz konusu aktörlerin medya kullanım alışkanlıklarının teknik ve eleştirel düşünme yeterliklerine nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Medya okuryazarlığı çalışmalarının en somut uygulama alanı olarak ilköğretimde, uygulayıcı (öğretmen), etkin alımlayıcı (öğrenci) ve okul-aile işbirliği kapsamında dersin bir ayağı olarak aile üzerindeki etkilerin ve olası eksikliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Kuramsal literatür taraması ve araştırma bölümlerinden oluşan çalışma öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerden oluşan katılımcıların görüşlerine dayanan nitel bir çalışma olup, “Belge İnceleme” ve “Görüşme” teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma grubunun ilk ayağını Antalya’nın beş merkez ilçesinden rastlantısal olarak seçilen beş ayrı ilköğretim okulunda medya okuryazarlığı dersi alan/almış 15 kız ve 10 erkek öğrenci oluşturmaktadır. İkinci araştırma grubu ise, araştırma grubu içinde yer alan öğrencilerin velilerinden (10), üçüncü grubu ise yine araştırma grubunda yer alan ve velileri ile görüşme yapılan 10 öğrencinin medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinden (10) oluşmaktadır. Ebeveynleri ile görüşme gerçekleştirilen 10 öğrenci maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiş, böylece farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen kişilerden bilgi alma olanağı elde edilmiştir. Geriye kalan 15 öğrencinin aileleri ile görüşme gerçekleştirilmemiş, bu öğrencilerden alınan bilgiler verilerin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır. Görüşmelerde açık uçlu sorulardan oluşan “Görüşme Formu” uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri uygulanmıştır. Çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmak üzere gerçekleştirilen belge incelemesi sonucunda elde edilen bilgiler betimsel analiz, katılımcılar ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çözümleme sonuçları medya okuryazarlığı dersinin; medya kullanıcısı bireylerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda program geliştirme, öğretmen yetiştirme, veli işbirliğini sağlama, okulların teknolojik altyapısını oluşturma alanlarındaki eksiklikler nedeniyle medya kullanıcılarının teknik ve eleştirel yeterliklerinin geliştirilmesinde amacına uygun işlev göstermediğini ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: İdeoloji, pedagoji, eleştirel pedagoji, yeni teknolojiler, medya okuryazarlığı.

SUMMARY

MEDIA LITERACY EDUCATION: A SAMPLE RESEARCH WITH RESPECT TO STUDENT, TEACHER AND FAMILY

The ultimate objective of this research is to present the effects of media literacy course as an optional subject at primary schools on students, teachers and families with respect to their technical abilities and critical comprehension. The probable deficiencies will be put forth through the opinions of the three actors of media education; media literacy teachers as the implementers, students as the active receptive agents and the families as the indispensable part of school-family collaboration.

The research is a qualitative one based on written sources and the opinions of the participants consisted of students, teachers and parents. Document analysis and interview techniques are employed in order to collect the data.

The first research group is made up of 15 female and 10 male students who are attending or have attended media literacy course at schools randomly chosen among 5 central districts of the city of Antalya for this research. The second research group (10) is composed of the parents of 10 students included in the first research group whereas the third research group (10) is composed of the media literacy teachers of the same students. The students with whose parents interviews are put through, are selected via maximum variety sampling in order to have the opportunity to gather information from those with different social and economic backgrounds. The interviews with the remaining 15 students are carried out in order to support the data acquired from the other students. An interview form composed of open ended questions was employed during the interviews.

The data obtained from the document analysis and the interviews are analyzed through descriptive and content analysis methods. The information gathered from the document analysis, which enables to form the conceptual frame of the study, is analyzed through descriptive analysis, whereas that gathered from the face to face interviews with the participants is analyzed through content analysis methods respectively. The results show that the effectiveness of media literacy course hasn't reached the desired level due to deficiencies with respect to a curriculum concerning the needs and interests of media users, teacher training, obtaining the parent collaboration and preparing the technological conditions at schools required for a proper media education.

Key words: Ideology, pedagogy, critical pedagogy, new technologies, media literacy.

ÖNSÖZ

Eğitimin öncelikli amacı, bireyleri üstlenmeleri beklenen gelecekteki ekonomik rollerine uygun kalıp davranışlarla donatmak yerine, kendini gerçekleştirme potansiyellerini açığa çıkarmalarını sağlamak olmalıdır. Bu, ancak öğretim kurumlarının özgürlüğü ve özgünlüğüyle olasıdır. Öğretmen ve öğrencinin toplumun istemlerini karşılayacak biçimde yönlendirilmeleri, öğretme ve öğrenmenin ön koşulu durumundaki ilgi ve güdülenmenin ortadan kalkmasıyla sonuçlanmaktadır. Düşünme ve edimin birbirini tamamlamadığı, dolayısıyla da yaratıcılık, bağımsız tepki ve farklılaşmaya yer olmayan bir eğitim modelinde bu sonuç kaçınılmazdır. Bilgi, eğitim ve sivil yaşamı birlikte ele alarak eğitim kuram ve uygulamasına yeni bir boyut kazandıran eleştirel pedagoji bizlere bu noktada çözüm sunmaktadır.

Eleştirel pedagojinin önemli bir uygulama alanı olan medya okuryazarlığı alanında çalışmam için beni teşvik eden ve böylece kendimi hem bireysel açıdan hem de bir öğretmen olarak mesleki açıdan geliştirmeme olanak sağlayan Değerli Danışmanım Sayın Doç. Dr. Emine UÇAR İLBUĞA başta olmak üzere, yönlendirilmeye gereksinim duyduğumda bana yol gösteren değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. M. Bilal ARIK ve Prof. Dr. Füsun ALVER'e, eğitim ve iletişim bilimlerinin kesiştiği bir çalışma alanı olarak medya pedagojisinde gerçekleştirdiğim bu çalışmaya bir eğitimcinin akademik bakışını kazandıran değerli hocam Sayın Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU'ya, bana zaman ayırarak sorularıma içtenlikle yanıt veren değerli katılımcılara ve bana her zaman destek olan sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

Oya TAN

Antalya, 2015

GİRİŞ

Okul eğitiminin toplumsal ve küresel olarak yapılandırıldığıнын ayırımında olduğumuz günümüzde, eğitim kurumlarının sınıfsal sömürü ilişkilerinden bağımsız düşünülemediği görülmektedir. Bu noktada eleştirel merakın geliştirilmesi, benliğin ve toplumsal yapının dönüştürülmesinde bir başlangıç noktası olacaktır. Giroux (2009: 15), eleştirel düşünme yetkinliğinin eğitim ve eğitim kurumlarıyla olan ilintisini şöyle açıklamaktadır:

Eleştirel pedagojide esas olan ilke; bilgi ve iktidarın her zaman tartışılabilir, hesap sorulabilir ve eleştiriye tabii olgular olarak kabul edilmesidir. Eleştirel pedagojinin eksiksiz bir tanımını yapmak istiyorsak eğer; öğretmenlerin ve öğrencilerin kuramla pratik, eleştirel çözümleme ile sağduyu, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi etkin olarak sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri bir ortam yaratma hedefiyle eğitsel pratiği dönüştürmekten ve okulları reforme etmekten bahsetmeliyiz diye düşünüyorum.

Söz konusu dönüşümün okulda, işte ve boş zaman etkinliklerimizde yaşamlarımıza eşlik eden medyadan bağımsız olarak gerçekleştirilmesi düşünülemez. Çünkü günümüzde medya, bireyler ve birey gruplarının kendi günlük yaşam pratikleri dışında kalan olay ve olguları kitle iletişim kurumunun, diğer bir söyleyişle medyanın aktardığı kadar ve aktardığı biçimiyle haberdar olmaktadır (Kaya, 2009: 26). Çocuklar ve gençler için de durum aynıdır. Araştırmalar, ülkemizde ergenlik dönemine henüz girmekte olan ilköğretim 4 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin üçte birinin televizyon bağımlısı olduğunu ve büyük bir bölümünün de günde 3 saat ve üzerinde televizyon izlediğini göstermektedir (Çetin ve Aksu, 2010). Yine bilinmektedir ki, internet kullanımı örgün eğitim çağındaki bireylerin pek çoğunun yaşamlarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum, televizyon ve internetin çocuk ve gençler açısından başat bir toplumsallaşma aracına dönüştüğünü göstermektedir. Kitle iletişim araçları bazen aile, okul ve arkadaş çevresinin önüne bile geçebilmektedir. Bu nedendir ki, medya kullanım alışkanlıkları ile toplumsal yaşam açısından yol açtığı sonuçların ve etkilerinin irdelenmesi, elde edilen verilerin özellikle çocuk ve gençlerin dünyayı algılama biçimleriyle ilintisinin ortaya konması, medya bağlamında eleştirel düşüncenin önemli bir pratiği konumundadır. Bu pratiğin uygulama alanı olarak eleştirel medya okuryazarlığı, medya sektörünün “kültürel” metinler olarak çeşitli içerikleri nasıl ve neden ürettiğini ve bu metinlerin günlük yaşam pratiği içerisinde bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal dünyalarında ne tür etkilere sahip olduğunu ortaya koyarken, somut uygulamalar üzerinden

bireylere medya içeriklerini eleştirel akılla çözümlene ve toplumsal / kültürel anlamda çeşitli üretimleri gerçekleştirme yeterliliğini kazandırmayı amaçlar. Bu bağlamda medya okuryazarlığı dersi, medya kullanım pratiklerini eğitsel bir pratik alanı olarak ele alıp, medya kullanım alışkanlıkları ile medyanın algılanma biçiminde dönüşüm yaratmayı hedeflemektedir.

Medya okuryazarlığı dersini konu alan bu çalışmada, öncelikle ideolojinin pedagojiyle olan ilişkisi ele alınmış, böylece eleştirel kuramın medya okuryazarlığı dersiyle ilişkilendirilmesi noktasında dayanak oluşturulmuştur. Ardından, geçmişten günümüze, eleştirel kuramın önde gelen isimleri ile görüşlerine yer verilmiştir. Daha sonra sırasıyla eleştirel pedagoji, eleştirel medya pedagojisi ve medya okuryazarlığı kavramları irdelenerek çocuk-genç tüketim alışkanlıklarıyla ilintisi kurulmuş ve son olarak medya okuryazarlığının temel kavram, yöntem ve teknikleri ile medya okuryazarlığı ders programı incelenmiştir. Sonuç kısmında, kuramsal bilgiler katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle ilişkilendirilmiş ve medya okuryazarlığı dersindeki eksiklikler ortaya konarak sonuca gidilmiştir.

Problem Cümlesi

Araştırmada yanıt aranan temel problem şudur:

İlköğretim 6-7 ve 8. sınıf düzeylerinde seçmeli ders kapsamında okutulan medya okuryazarlığı dersinin; dersin hedef kitleleri olarak öğrenciler, okul ve aile işbirliği kapsamında eğitimin evde devamlılığında önemli aktörler olarak aile ve bu dersi veren öğretmenlerin eleştirel ve teknik yeterliklerine katkıları nelerdir?

Problem cümlesi kapsamında geliştirilen temel hipotez ise şöyledir:

İlköğretim 6-7 ve 8. sınıf düzeylerinde seçmeli ders kapsamında okutulan medya okuryazarlığı dersi; medya kullanıcıları olarak öğrenci, öğretmen ve ailelerin teknik ve eleştirel yeterliklerinin geliştirilmesine istenen düzeyde katkı sağlamamaktadır.

Alt Problemler

Bu çalışmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların medya kullanım alışkanlıkları nelerdir?
2. Katılımcıların medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Katılımcılar medya kullanıcıları olarak teknik ve eleştirel boyutlarda yeterliklerini nasıl değerlendirmektedirler?

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla yanıtları aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Sahip olunan medyalar, kullanım süreleri ve kullanım amaçları nelerdir?
2. Bu araçları kullanım noktasında aile içinde bir paylaşım var mıdır?
3. Sosyo-ekonomik düzey ile medya kullanım alışkanlıkları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Sosyo-ekonomik düzey ile çeşitli medyalara sahip olabilme arasında bir ilişki var mıdır?
5. Medya kullanımının yüz yüze yürütülen sosyal ilişkiler üzerindeki etkisi nedir?
6. Teknik yeterlilik açısından öğrenci, öğretmen ve ebeveynler arasında nasıl bir farklılık bulunmaktadır?
7. SBS hazırlık sürecinin öğrencinin medya kullanım alışkanlıkları, bu alışkanlıkların ebeveyn ve öğretmenler tarafından denetimi ve Medya Okuryazarlığı dersinin işlenişi üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
8. Öğretmen ve ailelerin, öğrencilerin medya kullanımını takip etme bağlamında kaygıları nelerdir?
9. Medya Okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenler nasıl bir eğitime sahiptirler ve kendilerini bu dersi verme noktasında yeterli görmekte midirler?
10. Bu derste kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
11. Öğretmenlerin bireysel tercihleri Medya Okuryazarlığı dersinde yoğunluklu olarak işlenen konuların belirlenmesi ve kullanılan yöntem / tekniklerin seçimi üzerinde etkili midir?
12. Medya Okuryazarlığı ders programı hazırlanırken medya kullanıcılarının ilgi ve gereksinimleri ile eğitimcilerin görüşleri ve okulların teknik altyapıları dikkate alınmış mıdır?
13. Medya Okuryazarlığı dersi kapsamında eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrenci, veli, öğretmen iletişim ve işbirliği sağlanabilmekte midir?
14. Bu derse ait öğrenci kitabının olmaması ve not verilmemesinin etkileri nelerdir?
15. Bu dersin, katılımcıların teknik ve eleştirel yeterlikleri üzerindeki etkisi nedir?
16. Öğretmen, öğrenci ve veliler Medya Okuryazarlığı dersinin gerekli ve yararlı olduğunu düşünmekte midirler?

Temel hipotez doğrultusunda ve araştırma soruları kapsamında araştırmanın alt hipotezleri de; medya okuryazarlığı eğitiminin hedef kitleleri olarak çalışmanın katılımcılarını oluşturan

öğrenci, öğretmen ve velilerin kullanıcı alışkanlıkları, medya okuryazarlığı dersinin etkinliği ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi kapsayacak biçimde şöyle hazırlanmıştır:

Hipotez-1: Medya; öğrenci, öğretmen ve aileler açısından bilgiye ulaşma ve sosyalleşme mecrası olarak algılanmaktadır.

Hipotez 2: İnternet kullanımı ve televizyon izleme pratikleri, diğer medya araçlarına göre daha fazla tercih edilmektedir. Bu bağlamda, kitap / gazete / dergi okuma, radyo dinleme ve sinemaya gitme alışkanlıklarının yerini yeni teknolojiler almıştır.

Hipotez-3: Aile, öğrenci ve öğretmenlerde bilgisayar/cep telefonuna sahip olmak ve internet kullanımı sosyo-ekonomik düzeyden bağımsızdır.

Hipotez-4: Yeni teknolojiler aracılığı ile iletişim, yüz yüze yürütülen sosyal ilişkilerin önemli ölçüde yerini almıştır.

Hipotez-5: SBS (Seviye Belirleme Sınavı) hazırlığı nedeniyle zamanlarının büyük bölümünü ev, okul ve dersane üçgeninde geçirmek durumunda olan öğrenciler, sosyalleşme gereksinimlerini sanal dünyada karşılamaya çalışmaktadır.

Hipotez-6: SBS hazırlık süreci, öğrencilerin medya kullanım sürelerinin ve etkinliklerinin ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından denetlenmesine ve sınırlandırılmasına neden olmaktadır.

Hipotez-7: Öğretmen ve aileler; kişilik gelişimi, arkadaş edinme biçimi ve okul başarısına olumsuz etki edeceği düşüncesiyle öğrencilerin medya kullanım alışkanlıklarını denetlemektedirler.

Hipotez-8: Medya kullanıcıları olarak öğrencilerin teknik yeterlikleri yetişkinlere oranla daha üst düzeydedir.

Hipotez-9: Medya Okuryazarlığı ders programının hazırlanması ve müfredata dahil edilmesi aşamalarında medya kullanıcılarının ilgi ve gereksinimleri, eğitimcilerin görüşleri ve okulların teknik altyapısına yönelik bir ön çalışma yapılmamıştır.

Hipotez-10: Medya okuryazarlığı dersi Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile okul idarecileri tarafından yürütüldüğünden, bu ders SBS hazırlığı için kullanılabilen veya boş geçebilmektedir.

Hipotez-11: Medya Okuryazarlığı dersini veren öğretmenler, bu dersi yürütmek için gerekli donanımına sahip olmayıp, aldıkları kısa süreli hizmet içi eğitim yetersizdir. Bu nedenle, Medya Okuryazarlığı dersinde işlenen konular ile kullanılan yöntem ve teknikler öğretmenin teknik yeterliliği, siyasi düşüncesi ve tercihlerine göre değişebilmektedir.

Hipotez-12: Okullardaki teknolojik altyapı yetersizliği nedeniyle Medya Okuryazarlığı dersi kuramsal ağırlıklı işlenmekte, uygulama ve üretim boyutları yetersiz kalmaktadır.

Hipotez-13: Medya Okuryazarlığı dersinin verildiği eğitim-öğretim yılı içerisinde dersin etkinliği ve okul dışı yaşama taşınması bakımlarından önemli olan öğrenci-veli-öğretmen iletişim ve işbirliği sağlanamamaktadır.

Hipotez-14: Öğrenci kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlaşılması için gerekli olan ölçme-değerlendirme sürecinin belirsiz bırakılması ve öğrenci kitabının bulunmaması, dersin amacına ulaşmasını olumsuz yönde etkilemektedir.

Hipotez-15: Medya Okuryazarlığı dersi günümüz uygulama biçimiyle, bireylerin teknik ve eleştirel yeterliklerini geliştirmekten uzaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkiye’de ilköğretim okullarında seçmeli ders olarak okutulmakta olan medya okuryazarlığı dersini; amaçları, yöntemi, okullardaki teknik donanım, medyayı etkin olarak kullanabilecek eleştirel ve teknik yeterliliğe sahip iyi birer medya okuryazarı olmaları hedeflenen öğrencilere bu dersi verecek eğitici kadro ve hedef kitlesi bakımından incelemek ve öğrencilerin dersin sonunda medya ürünlerine karşı eleştirel bir bakış ile medyayı amaçlarına uygun şekilde etkin olarak kullanmalarını sağlayacak teknik yeterliliği kazanıp kazanmadıklarını sorgulayarak, dersin önemli bir alanını kapsayan ev ve dolayısıyla aile görüşlerinden yola çıkarak dersin işlerliği ve hedeflerine ulaşip ulaşmadığını ortaya koymaktır. Bu yolla dersin işlevselliğini arttırmaya yönelik öneriler sunulması ve ülkemizdeki medya okuryazarlığı uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de medya okuryazarlığı dersini doğrudan konu alan 13 yüksek lisans ve 2 doktora tezi olmak üzere toplam 15 tez çalışması yapılmıştır. Söz konusu çalışmaların 7’sini Eğitim Bilimleri, 8’ini ise İletişim Bilimleri alanında yapılan araştırmalar oluşturmuş; 2 doktora tezi de, Eğitim Bilimleri alanında gerçekleştirilmiştir. Doktora tezlerinden ilkinde, ortaöğretim medya okuryazarlığı dersi müfredatı için kapsam ve içerik oluşturmak amacıyla medya okuryazarlığı eğitiminde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde izlenen politikalar, ön plana çıkan medya okuryazarlığı standartları, müfredatları, ders planları içeriği ve kapsamı alanyazın taraması ve içerik analizi ile niteliksel olarak incelenmiş ve bu doğrultuda bir çerçeve oluşturulmuştur. Diğer doktora çalışmasında ise, medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabı ile öğretim programı arasındaki tutarlılığı değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yönteminin kullanılarak, başlangıçta öğretim programı, kitap, öğretmen kılavuz kitabı, yapılandırmacı yaklaşım ve medya okuryazarlığı konuları ele alınmış ve bunlar çeşitli yönleri ile betimlenerek, program ve öğretmen kılavuz kitabı arasında olması beklenen

tutarlılık incelenmiştir. Ardından buna uygun rubrik geliştirilmiş ve bu araç ile program, program kazanımları ve öğretmen kılavuz kitabı arasındaki tutarlılık saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma, medya okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabının beşinci ünitesi ile sınırlı tutulmuştur.

Yüksek lisans tezleri ise, Medya Okuryazarlığı dersine ilişkin öğrenci veya öğretmen görüşleri, bu dersi alan ve almayan öğrencilerin medya bağlamındaki tutum farklılıkları, dersin işleniş biçimi ve bu dersi veren öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ile sınırlıdır. Medya Okuryazarlığı dersi kapsamında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini konu alan yüksek lisans tezi de, Eğitim Bilimleri alanında gerçekleştirilmekle birlikte, iletişim kuramları bakımından sınırlı kalmış, yalnızca öğrenci medya pratiklerini ele alarak öğretmen ve velilerin kendi kullanım alışkanlıklarına değinmemiştir.

Bu çalışma, Medya Okuryazarlığı dersine ilişkin İletişim Bilimleri kapsamında bakış açısı sunan ilk doktora tezi olmakla birlikte; Medya Okuryazarlığı dersini yalnızca öğrenci medya kullanım alışkanlıkları ve yetkinlikleri çerçevesinde değil, aynı zamanda Medya Okuryazarlığı dersi öğretmenleri ile ailelerin medya pratikleri ve medya okuryazarlığı becerileri bakımından da ele aldığı için önemlidir. Böylece, yaşam boyu öğrenme kapsamında büyük öneme sahip olan medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrenci ve yetişkinlerin günlük yaşamlarına ve boş zaman etkinliklerine nasıl yansıdığı; bu bağlamda Medya Okuryazarlığı dersinin etkinliği ortaya konacaktır.

Araştırmanın Sınırları

Bu araştırma:

1. Alanyazında ulaşılabilen yerli ve yabancı kaynaklardan elde edilen veriler,
2. Medya kullanım alışkanlıkları, yetkinlikleri ve medya okuryazarlığı dersi bağlamında 25 ilköğretim öğrencisi, 10 öğrenci velisi (ebeveyn) ve 10 medya okuryazarlığı dersi öğretmeni ile yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Pedagojiye İdeolojik Bir Bakış

“Siyasal ve toplumsal dünya görüşü” biçiminde kısaca ifade edilebilecek ideoloji kavramı, bireylerin ve toplumların yaşam biçimlerine yön veren düşüncelerin bir bileşimidir. Bu anlamda bireylerin ideolojisinden söz edilebileceği gibi ülkelerin ve toplumların ideolojisinden de söz edilebilir. Bireysel düzeyde kişilerin siyasi ve kültürel yaşamlarına yön veren ideoloji, toplumsal düzeyde de devletlerin aynı alanlarda bireyleri biçimlendirme yol ve yöntemlerini belirlemektedir. Böyle bakıldığında, eğitimin ideolojiden bağımsız olması düşünülemez.

“Yönetim” olgusunun ortaya çıkışı ve gelişimi, insanın sosyal bir varlık oluşu ve tarihsel süreç içerisindeki gelişimi ile yakından ilintilidir. İnsanların bir diğer insanın veya yönetsel-siyasal iktidarın kendilerinden üstün ve emir verme hak ve yetkisine sahip olduğunu kabullenmeleri, diğer bir söyleyişle otoriteyi meşru görmeleri irdelendiğinde meşruiyet türü ile toplumsal yapı arasındaki paralellik göze çarpmaktadır. Tarım devrimi ile doğan ilk yerleşik toplumlarda siyasi iktidar tanrısal-göksel kaynaklı kabul edilmiş, ilk siyasi örgütlenmenin bu eşitliksiz yapısı köleci toplumların zeminini hazırlamıştır. Ortaçağ’a damgasını vuran söz konusu toplumlarda köle-efendi ilişkisi, aile ilişkilerinden başlayarak tüm toplumsal ilişkilerde ve örgütlenmelerde belirleyici olmuştur. 17. y.y.dan itibaren ise, ticaretin ve sanayinin gelişmesi ile birlikte tanrısal iktidar ve geleneksel meşruiyet anlayışı yerini yasal-rasyonel meşruiyet anlayışına bırakmaya başlamıştır. Meşruiyet anlayışındaki bu dönüşüm; otoritenin tanrısal kaynaklı olduğu düşüncesinden, siyasi iktidarın kaynağının toplum olduğu düşüncesine geçişi temsil etmektedir. Böylece, toplumdan kaynaklanan iktidarın esasen topluma hizmet ile yükümlü olduğu görüşü uzun siyasi mücadeleler sonucunda kabullenilmiş, hukuka bağlı ve sınırlı siyasi iktidar anlayışı benimsenmiştir. Yeni ekonomik yapının gereği olarak işlerin rasyonel, planlanabilir ve öngörülebilir bir şekilde yönetilmesinin zorunluluk haline gelmesi artık küçük, uzmanlaşmamış bir yönetsel yapı ile toplumun yönetilmesinin olanaksız hale geldiğini göstermiş; yönetsel yapının işlevsel görevlere bölünmesi ayrı uzmanlık alanları, işbirliği, koordinasyon ve denetim görevleri ile kurumların oluşturulmasını gerekli kılmıştır. Yine bu süreçte toplumların örgütlülük düzeyleri de sivil, siyasi ve yönetsel düzeylerde giderek yükselmiştir. Günümüz modern toplumlarında bireylerin yaşamı her alanda örgütlenmiş karmaşık toplum yapıları bünyesinde yer alan örgütler ile ilişki içinde sürmektedir (Mutlusu, 2001: 72-7). Bu nedenle günümüzün toplumlarını anlayabilmek için, onların örgütsel yapılarını ve örgütlerinin işleyişini belirleyen

ideolojilerin anlaşılması gerekmektedir. Eğitimin de, söz konusu örgütsel yapıların en önde gelenlerinden biri olarak ideoloji ile iç içe olması kaçınılmazdır. Özsoy (2012: 96)' bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Eğitim üzerine her söylem, belli bir ideolojinin içinde kurulur. İdeolojik söylem dışında, eğitimin anlamının ve değerinin ne olduğunu tanımlayabileceğimiz, eğitimin bugünkü durumunu ve gelecekte nasıl olması gerektiğini nesnel ve tarafsız olarak gözleyebileceğimiz, sabit ve sarsılmaz bir Arşimet noktası yoktur.

Buradan hareketle bu bölümde ilk olarak, temel ideolojilerin öngördüğü eğitim modelleri ele alınacak ve ideolojinin eğitim ile olan ilintisi ortaya konacaktır.

1.1.1 Liberalizm ve Özgürlüğün İfadesi Olarak Eğitim

Ortaklaşa olanın meşru zeminde özelleştirilmesi temeline dayanan liberalizm, liberal özel mülkiyet kurumlarının meşrulaştırılması için kullanılmaktadır. Bilindiği gibi, kapitalist devletin en önemli kurumu, özel mülkiyettir. Dolayısıyla kapitalist devletin meşruluğu, üzerine temellendiği özel mülkiyetin meşruluğuna bağlıdır. Ancak bu durum, aynı zamanda ciddi sorunların da kaynağı durumundadır.

Liberal demokrasi; insan doğası, bilgi ve siyaset bağlamında gerçekten liberal olmakla birlikte, özünde demokratik olmayan öncüllere dayanmaktadır. Temelini oluşturan birey ve bireyin çıkarları anlayışı, bireylerin ve çıkarlarının dayandığı demokratik pratikleri zayıflatmaktadır. Bu nedenledir ki, liberal demokrasi aslında “cılız” bir demokrasi kuramıdır, çünkü sahip olduğu demokratik değerler seçmeye ve şartlara bağlı olduğundan geçicidir, salt bireysel ve özel amaçların aracı olarak kullanılmaktadır. Böylesine şüpheli bir temel üzerine sağlam bir yurttaşlık ve katılım erdeminin kurulması beklenmemelidir. Bu nedenle, kamusal adaleti güvence altına almaktan çok bireysel özgürlük peşinde olan ve insanları verimli bir biçimde bir araya getirmek yerine güvenli bir biçimde onları ayrı tutmak ile ilgilenen liberalizm bireyin çıkarlarına, mahremiyetine ve mülkiyetine yönelik saldırılara direnebilmekte, ancak kamuya, adalete, yurttaşlığa ve katılıma yönelik saldırılara karşı koyma noktasında çok daha az etkili olmaktadır. Söz konusu zayıflık, sonuç olarak bireye ve onun çıkarlarına ilişkin savunusunu da zayıflatmaktadır; çünkü bireysel özgürlük, siyasal eylemliliğin ön koşulu olmaktan çok eylemliliğin sonucudur. Bu nedenle liberalizm basit değil, karmaşık ve paradoksal bir siyaset biçimidir (Barber, 1995: 32-33).

Liberalizmin önde gelen kuramcılarında Mill, temsili yönetimin seçiminde meziyetlere göre derecelere ayrılmış bir seçme hakkını savunmaktadır. Siyasal eşitlik, aklın öncelikli olması önündeki en büyük engeldir. Oy hakkı yalnızca okuma-yazma-hesap bilen ve doğrudan vergi ödeyen vatandaşlara verilmelidir (Schmidt, 2002: 95-96). Dolayısıyla liberalizmin yokluğunu duyduğu şey, bir “yurttaşlık teorisi”dir. Teoride bireylerin hak ve özgürlükleri için güvenli bir sığınak olamayacak kadar karmaşık olup, pratikte ise “iyi huylu” yasa adamlarına, “adil” yasalara ve “doğru” ilkelere güvenmeyi gerektirmektedir. Böylece liberal düşünce, iktidarı özgürlük adına ancak öz yönetim pahasına merkezileştirirken, henüz siyasal anlamda özgür bir yurttaşlık sağlamadan salt bireycilik ve mutlak özgürlük söylemini takip ederek anarşi ve tiranlığın her ikisi için de hazır bir toplumsal yapı yaratmaktadır. Bu tür toplumlarda, diğer bir söyleyişle cılız demokrasilerde, bazı talihsiz deneyimlerde görüldüğü gibi hızla anarşiden tiranlığa geçilmesi kaçınılmazdır (Barber, 1995: 144-145). Mill’in vergi ödemeyenlere ve hayırsever kurumlara bağımlı yaşayanlara oy hakkı verilmemesini talep etmesi, genelin refahı yerine bireysel servet sahipliğine dayalı bir “demokrasi” öngördüğünün işareti (Schmidt, 2002: 103).

Liberalizm, hem ekonomik hem de toplumsal ve bireysel alanlara olabildiğince az müdahale eden, siyasal ve kamu yönetimi kurumları açısından sınırlı ve küçük bir devlet yapısını öngörmektedir. Bu nedenle, liberalizmin siyasal ideoloji olarak benimsendiği ve buna bağlı olarak liberal ekonomik politikaların uygulandığı bir ülkede devletin toplumsal yapıya, bireysel yaşama ve ekonomiye müdahalesinin az olması beklenir (Mutlusu, 2001: 84). Ancak radikal bir bireycilik ideolojisi yaratan liberalizm, özel mülkiyet düşüncesine şiddetle gereksinim duymaktadır. Liberalizm kendini “eşitsizlik” ile tanımlanan toplumsal yapılara adadığından, tutarlı ve dağılımcı bir adalet anlayışından uzak durmaktadır. Modern dünyadaki yüksek suç oranları, kamuyu aldatma, özel ve kamusal dolandırıcılık, sistematik eşitsizlikçilik, ekonomik kaos, sömürü, cimrilik, tecimselcilik, devamlı ırkçılık ve kamusal yaşamın felç oluşundan modernliğin önemli bir unsuru olan liberalizm de suçludur. Bu sistemde bireyler, hiçbir yükümlülük hissetmedikleri “soyut” bir kamunun sağladığı hizmetlerin karşılığını vermeyi reddetmekte, yapısal eşitsizliğin kurbanları olan orta sınıf, azınlıklar ve diğer ezilen gruplara kendi başlarının çaresine bakmalarını öğütlemektedir. Demokrasinin sağlığı yurttaşların tepkisizliğine bağlı olup, adalet için haykıran ezilen gruplar demokratik açıdan “huysuz” olarak nitelenmektedir. Böylece derinleşen krizlerin önemli sorumlularından biri liberalizmdir (Barber, 1995: 150-152).

Eğitim açısından bakıldığında ise, bireylerin ekonomik rekabete girme hakkının olduğu ve bu hakkın sınırlanamayacağı görüşünden hareket eden liberal düşünce, insanın bireyselliğinin toplumun gereksinimlerinden daha önemli olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda eğitim,

bireyleri rekabetin hâkim olduğu bir dünyaya hazırlamalıdır. Problem çözmeye yönelik tasarlanmış süreç-merkezli liberal eğitim anlayışına göre, okullar siyasal açıdan özgürdürler ve tek kaygıları insan zekâsını, süreci ve dolayısıyla geleceği yönlendirebilme yeteneği ile donatmaktır. Bu bakış açısını “insan zekâsını özgürleştirmek” olarak tanımlayan liberal ideoloji, eğitim politikaları yoluyla bireylerin iş hayatına hazırlanmalarını ve mesleki kararlar vermelerini hedeflemektedir (Guttek, 2001: 208-11). Bu bağlamda ampirist görüşü benimseyen Locke, insanın doğuştan temel kavramlara sahip olduğu düşüncesini reddederek, insanın tüm bilgisinin duyuşsal algılarla başladığını savunmaktadır. Böylece değişmez ilkelere dayanan otorite kavramı, yerini bilimsel yönteme bırakır. Ancak burada Lock’un “siyasal toplum” kavramına bakmak gerekmektedir.

Locke’a göre insanların “doğa durumu”na son vererek siyasal toplum düzenine geçmelerinin nedeni, doğal yasanın gereği olarak herkesin eşit haklara sahip olmasından kaynaklanan “savaş durumu”dur. Doğa durumunda bireylerin eşit bir biçimde kullandıkları “kendini koruma” ve “başkalarını cezalandırma” hakları savaş durumuna yol açmaktadır. Söz konusu hakların herkes tarafından eşit biçimde kullanılması savaşla sonuçlanmış ise, yapılması gereken bu haklardan vazgeçerek toplum durumuna geçişi sağlamaktır. Böylece “kendini koruma “ve cezalandırma” haklarından bu hakları temsil edecek olan siyasal erk ortaya çıkar. Locke, bu geçişi “toplumsal sözleşme” kavramı ile açıklamaktadır. Ancak öncelikle çocuklar ve köleler sözleşme dışında bırakılmışlardır. Çünkü Lock’a göre, toplumun söz konusu kesimleri sözleşmeye katılmanın temel koşulları olan akıl sahibi olma ve aklı özgür bir biçimde kullanabilme yetilerinden yoksundurlar(Ağaoğulları, 2011: 495).

1.1.2. Konservatizm ve Kültürel Sadakat Olarak Eğitim

Mevcut kurum ve koşulları koruma eğilimi taşıyan konservatizm, Türkçe karşılığıyla muhafazakârlık, otoriteyi ve geleneği merkeze alarak toplumun hiyerarşik düzenini ve geçmişi yol gösterici olarak tanımlamaktadır. Bu anlayış sosyal, siyasal, ekonomik, eğitimsel değişimlere ve yeniliklere şüphe ile yaklaşır. O halde, değişim aracılığıyla geleneklerden kopulmasına, mevcut yapıya hayat veren geleneksel değer ve normların korunması yoluyla karşı durulmalıdır. Kısacası konservatizmin temel amacı; devrimi öngörmek değil, devrimlerin yaratabileceği “toplumsal yıkım”ı hissederek, devrimleri önlemeye çalışmak biçiminde özetlenebilir.

Muhafazakâr siyasi düşüncenin referansı haline gelen Edmund Burke, aklın önyargıdan bağımsız düşünülemediğini savunmuştur. Burk’e göre insanlar, tarihi geleneğin ürünüdürler (Nisbet, 1977: 118). Bu açıdan muhafazakârlık, Aydınlanma düşüncesinin karşısında durmaktadır. Aydınlanma düşüncesine göre mükemmel olan insan doğası,

kurumların zoruyla bozulmuş ve bu nedenle irrasyonel bir düzen kurulmuştur. Kurumsal düzenlemelerin istikrarlı bir yapıya ulaştırılması ancak aklın ilkeleri kullanılarak yapılacak yeni bir tasarım ile olasıdır. Muhafazakâr siyasal düşünce ise, kurumları aynı zamanda insanoğlunun değerlerinin bir yansıması olarak görmektedir. Buna göre kurumların yozlaşmasının temel nedeni, insanlığın kurucu rasyonalist çerçevede hareket etmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü toplumda düzen ve istikrarın deneyler ve aritmetik hesaplamalar ile gerçekleştirilmesi olası değildir. Toplum ve evreni düzenlemeye yönelik kurucu akıl ile oluşturulan tasarımların, toplumları istikrarsız hale getireceği eleştirisini yapan muhafazakârlık; aklın önyargıdan bağımsız hareket edemeyeceğini belirtirken, önyargıyı bireylerin değerleri, tecrübeleri ve tarihi birikimleri olarak tanımlamaktadır (Akkaş, 2000: 78-80).

Muhafazakâr düşüncede insan mükemmel olmayan, kapasitesi sınırlı ve tek başına yetkin olmayan bir varlıktır. Bu nedenle insan, içinde yaşadığı evreni salt akıl yoluyla değiştirebilecek bir bilgiye hiçbir zaman tek başına ulaşamayacaktır. Burke, “birey değil, tür bilgedir” derken aslında bunu anlatmış, bireysel insanın bilgi ve kapasitesinin sınırlı olduğuna işaret etmiştir. Bu nedenle, mükemmel olmayan bir varlık olarak bireyin kusurlarının giderilmesi, onu kuşatan ve tek tek bireylerin icadı olmayan din, gelenek, tarih ve tecrübe gibi kurum ve değerler aracılığıyla gerçekleştirilmelidir. İnsan doğasına ilişkin iyimserliği reddeden muhafazakâr bakışa göre, insanın ve toplumun tarihten, tecrübeden, dinden ve gelenekten bağımsız olarak, salt akla dayanarak mükemmelleştirilmesi olanaksızdır. Bir veya bir grup bireyin kavrayabileceğinin ötesinde karmaşık bir yapıya sahip olan dünyada, bu kurum ve değerleri bir yana itmek, yalnızca akla dayanarak toplumu yeniden kurmaya kalkışmak küstahlıktır. Bu, insanüstü bir yapı ve işleyişe yukarıdan müdahale ederek onu yeniden biçimlendirmek anlamına gelmektedir. Bu nedenle muhafazakâr düşüncede, devrim ve radikal değişim isteğinin kaynağında insanın mütevazı akıl kapasitesini kabullenmeyi reddederek onun gücünü abartmak ve dünyayı ona dayalı olarak yeniden biçimlendirmeyi öngören zihniyet bulunmaktadır (Özipek, 2006: 69).

Muhafazakâr öğretisi, bu dünyanın ve bu dünyadaki düzenin “en iyi” olduğunu savunmaktadır. Öyleyse, toplumsal yapıda var olan çeşitlilik, farklılık ve nihayet eşitsizlikler doğal düzenin parçaları olup, onları yok etmeye çalışmamak gereklidir. Yönetimler, eşit olmayan birey ve kümelerden oluşan topluma hizmet için vardır. Diğer bir söyleyişle, eşitsizliklerin giderilmesi gayri meşrudur. Farklılıklar yasa ile koruma altına alınmalıdır. İstikrar ancak bu yolla sağlanabilir. Bireyin gelişmesi ise, ancak istikrarlı bir sosyal ortamda olasıdır. Toplumdaki istikrarın kaynakları; özel mülkiyet, din, sosyal hiyerarşi ve önderliktir. Hızla gelişen dünyada alışageldiği her şeyin değişmesi karşısında tedirgin olan bireye, ihtiyaç

duyduğu değişmez ilke ve davranış kalıplarını bu kaynaklar sunmaktadır (Ergil, 279-281) Bu yüzden, muhafazakâr ideolojiye göre aile, kilise ve okul gibi temel toplumsal kurumlar geleneksel ahlaki ve etik değerleri topluma aktarmaları için devlet tarafından teşvik edilmektedirler. Böylece toplumun, kurumları ile beraber kültürel ve sosyal dengeyi zayıflatan veya tehlikeye atan değişime karşı korunması sağlanmaktadır (Guttek, 2001: 226). Okul, kültürel mirasın aktarımı işlevini üstlenirken, kültürel miras da yetişkinlerden kültürel bilgisi tamamlanmamış bireylere nakledilerek güvence altına alınmaktadır.

1.1.3. Ütopyacılık ve Toplumsallaşmanın Aracı Olarak Eğitim

Endüstri Devrimi, ekonomik ve sosyal düzende büyük değişim ve dönüşümlere yol açmıştır. Endüstri Devriminin toplumların içyapısında neden olduğu temel değişiklik, kapitalist ve işçi sınıflarının, birbirinden farklı yapılar biçiminde belirmesidir. Tacir, işveren ve zanaatkârlar arasındaki yakınlık ortadan kalkarken, işveren ve işçi arasında büyük bir uçurum açılmıştır. Aybay (1970: 29-30) işçi sınıfının yaşam koşullarını şöyle anlatmaktadır:

Fabrika şehirlerinde sürüler gibi toplanan, fabrika hayatının disiplini altına giren ve ekonomik güçlükler altında ezilen endüstri işçileri...güneşten ve temiz havadan yoksun konutlarda insanlık dışı bir yaşama düzeyi içinde yaşamaya mahkum edilmiş, düşük ücretler karşılığında uzun saatler çalışmak zorunda bırakılmıştı. Üstelik, bu işçiler, yeterince yiyecek de bulamıyorlardı. İşveren için; canlı bir alet olarak gördüğü işçi, buhar makinesinden çok daha az önem taşıyordu.

Mandel (1992: 310)'e göre, Endüstri Devriminin yarattığı bu kölelik düzeni, ütopyacı bakışın doğmasını sağlamıştır:

Kelimenin geniş anlamında ütopya, tarihsel ilerlemenin nihayette gerçekleşmesinin en büyük sürükleyicilerinden biri olmuştur. Söz gelimi kölelik örneğinde, eğer devrimci veya “ütopyacı” kölelik karşıtları, kendilerini kölelerin bu “özel kurum” içindeki koşullarını iyileştirme mücadelesiyle sınırlasalardı, köleliğin kaldırılması gerçekleşmeyecekti.

Böyle bakıldığında “ütopya”nın, eleştirinin bir diğer yüzü olarak tanımlanması olasıdır. Eleştiri alanının boş bırakıldığı veya kısıtlandığı süreçlerde ütopya bu boşluğu dolduragelmıştır. Geleceğe yönelik tasarımlar sunan ütopya ve ütöpik tavır, mükemmel

geleceğin yaratılmasına duyulan gereksinimi ortaya koyarken, zaman zaman devrim ve reformlara dönüşen “etkin” birer rüya olarak başlamışlardır. Diğer bir söyleyişle ütopyacı tutum, alışılmış olan ve doğruluğu kesinmiş gibi algılanan kalıplaşmış davranış biçimlerinden bireyi ve toplumu kurtarmayı amaç edinmiştir (Öztürk, 2004: 91-92). Bu nedenle örneğin, Marksizm’e getirilen ütopyik eleştirisi, “ütopyik” sözcüğünün “mümkün olmayan ve gerçekleştirilemez” biçiminde yanlış yorumlanmasından kaynaklanmaktadır. Eğer ütopya bu tarife uyuyor olsaydı, ütopyik olan için siyasi bir savaşım içine girmek, zaman ve çaba israfı olurdu. Ancak ütopya hayal etmekten yola çıkarak belli maddi koşulların, projelerin ve eylem iradesi ile etkili eylem kapasitesinin varlığında, söz konusu hayallerin gerçeğe dönüşmesini tanımlayan, gerçek yaşama dönük bir düşünce yapısıdır. Bu nedenle ütopya değerlendirilirken, tarihsel ilerleme bakımından gayri insani koşulları ortadan kaldırmaya niyetli ve var olan koşullar altında gerçekleştirilebilir bir proje olup olmadığına bakılması gerekmektedir (Mandel, 1992: 309-311).

Ütopyacılık bireysel düzeyde ele alındığında ise, bireylerin davranışlarından sorumlu olamayacağını savunan bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan karakterinin oluşumunda çevresel faktörlerin önemini vurgulayan bu değerlendirme, ütopyacılığın eğitime ilişkin tutumunu göstermesi bakımından önemlidir. Ütopyacılık açısından insan karakterinin oluşumunda bireyin deneyimleri önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle eğitim söz konusu olduğunda öğretim yöntemleri ve eğitim ortamı büyük önem taşımaktadır. Yeni bir toplum özlemi içinde olan ütopyacılık, kontrol altında tutulan bir çevrede “yeni toplum”un istenen niteliklerine sahip bireylerinin yetiştirilebileceğini savunmaktadır. “Sosyal mühendislik” olarak adlandırılan bu anlayış, insan karakterinin kökten yeniden oluşumunu içermekte, söz konusu “kültürleşme” sürecinde okul etkin rol üstlenmektedir. Owen’ın ileri sürdüğü yeni toplumda gençlerin eğitim yoluyla “üretici” ve “tüketici” olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Tarımsal ve endüstriyel faaliyetlerin dengeli biçimde bir arada yürütüldüğü ve meslek hiyerarşisinin olmadığı bu toplum düzeninde bireyler kendilerine en uygun işi seçebileceklerdir (Guttek, 2001: 245-246).

Owen (1995: 96), liberal bir eğitim almaları nedeniyle eleştirdiği işverenlere yönelik olarak kaleme aldığı mektubunda eğitim anlayışını ortaya koymaktadır:

Bütün zamanlarının açık havada yapacakları sağlıklı egzersizlerle okul arasında paylaşılması gereken bir yaşta, dört duvar arasında uzun, tekdüze ve yorucu bir çalışmaya mahkûm ediliyorlar. ... Etraflarındaki her şey onları ayartmak ve tehlikeli bir ahlaki karakter edinmelerine neden olmak üzere el birliği yaparken, uygun ve doğal bir şekilde gelişmelerine izin verilmesi

yerine, fiziksel güçleri kadar akli güçleri de engellenip felce uğratılıyor. Oysa sağlam bir yapıya ve iyi alışkanlıklara sahip olmadıkça, çocuklar hiçbir zaman ne devletin gerçekten yararlı tebaaları olabilirler ne de hayatları kendileri için rahat ve başkaları için zararsız hale getirilebilir. İnsanlık için bu kadar önemli olan, yetişen nesillerin bu şekilde eğitilmesinin önüne bir sürü engel çıkartılırken, ahmaklık ve ondan kaynaklanan ıstırapın tek sorumlusu toplumdur. ... Dinç ve sağlıklı, iyi alışkanlıklara ve mizaca sahip, zeki bir çocuğun emeğinin, zayıf ve sağlıksız, kötü alışkanlıklara ve mizaca sahip, aptal bir çocuğunkinden sonsuz derecede daha değerli olduğunu...görüyorum.

Özetle, ütopyalarda sistemi üreten ve yeniden üreten en önemli kurum “okul”dur. Eğitim, toplumsal alan içinde sürekli işlemektedir. Çok küçük yaşlarda başlayan eğitim sonucunda herkes yeteneğine göre bir alanda uzmanlaşır. Böyle bakıldığında, ütopya toplumlarında her ne kadar eşitlikçi bir yapı öngörülmekteyse de aslında bilgi ve yetenek bağlamında ayrılmış bir tabakalaşmaya işaret edilmektedir. Kol gücüyle iş yapanlar alt, bilim ve yönetim ile ilintili işleri yapan entelektüeller ise üst tabakayı oluşturmaktadır. Ancak potansiyel yıkıcı bireyciliğin yok edildiği ve toplumsal bir güdülemenin hâkim olduğu eğitim süreci sonunda uyumlu ve istikrarlı bir durağanlık durumu ortaya çıkmaktadır (Ağaoğulları, 2011: 375).

1.1.4. Marksizm ve Marksist Eğitim Kuramı

Marksizm, insan eylemi ile doğa arasındaki, kör egoizm ile toplumun genel gereksinimleri arasındaki çatışmaları azaltmanın olası ve zorunlu olduğunu savunmaktadır. Ancak, insan ile doğayı, birey ile toplumu tamamen uyumlu hale getirme, toplumsal çelişki ve çatışmaları tümüyle yok etme gibi bir düş ve bu türden ütopyaları halka zorla kabul ettirme gibi bir çaba söz konusu değildir (Mandel, 1992: 308-309). Marks, insanın siyasal olarak kendisini gerçekleştirmesine bağlı olarak demokrasiyi ya burjuvazinin sınıfsal egemenliğinin aracı ya da devrimci işçi hareketinin siyasal egemenliği elde etmesinin yararlı aracı olarak tanımlamıştır (Schmidt, 2002: 104).

“Üretici eğitim”i savunan Marks, geleneksel eğitimin ortaya koyduğu “bedensel iş” ile “zihinsel iş” ayrımını ortadan kaldıracak olan yeni bir eğitim anlayışı geliştirmiştir. Sosyalist eğitim politikalarının temel ilkelerinden biri haline gelecek olan bu yeni eğitim anlayışının adı “politeknik eğitim”dir. Politeknik eğitim aracılığıyla kuram ile uygulamanın birleştirilmesi, zihinsel çalışma ile bedensel çalışma arasındaki karşıtlığın ortadan kaldırılarak bireyin çok yönlü gelişiminin sağlanması hedeflenmektedir. Marks, bedensel iş ile zihinsel iş arasındaki

ayrımın ortadan kalkmasının kuram ile uygulama ve dolayısıyla “çalışan-çalıştıran” karşıtlığının ortadan kalkmasının önkoşulu olduğunu; böyle bir eğitim anlayışının ise, “çalışan-çalıştıran” ikiliğinden beslenen kapitalist sistemlerde var olamayacağını ileri sürmektedir (Tezcan, 2005: 25-26). Ona göre kapitalist toplumun, bireylerini tek yönlü olarak uzmanlaştırması– bir işçi yalnızca kol emeğinde, bir öğretmen ise yalnızca öğrettiği konu üzerine zihinsel anlamda uzmanlaşmaktadır – gelişme potansiyeli oldukça geniş olan insanın doğasına aykırıdır. Bu nedenle, tek bir alanda uzmanlaşan insanın diğer yetenekleri körelmektedir. Politeknik eğitim ise, üretim içinde insanın pek çok yeteneğini aynı anda geliştirmeyi hedeflemektedir (Topses, 2011: 67).

Marks, eğitim aracılığıyla işçi sınıfının zihninde oluşan yanlış bilincin temizlenmesi gereğini savunmuştur. Onun önerdiği resmi eğitim; zihinsel, psikolojik ve bedensel gelişim kadar bireyin üretim süreçleri konusunda bilinçlendirileceği bir politeknik veya endüstriyel (birçok sanatın veya fen dalının öğretimi) içerikli eğitimidir. Bu eğitimde bireylerin yaptıkları işe ve ürettikleri ürüne yabancılaşmalarının en aza indirgenerek, ekonomik üretimin bir sosyal değişim aracı olduğu konusunda aydınlatılmaları hedeflenmektedir. Schmidt (2002: 109)’e göre böylece Marksist kuram bağlamında devrimci doğrudan demokrasi modeli, yüksek derece siyasal hareketliliği, bu da yüksek bilgilenme derecesini gerektirmektedir.

Marksist eğitim kuramı, eğitimin siyaset ve ekonomi ile olan yakın ilişkisine dikkat çekerken, eğitimin rolüne eleştirel bir bakışı da beraberinde getirmiştir. Bu anlamda Klasik Marksizm, toplumda mikro düzeyde gerçekleşen etkileşimlere odaklanmak yerine toplumu bir sistem olarak ele alarak makro yapısal etkenlere odaklanmış, toplumu oluşturan çeşitli katmanlar arasında bütünleşmeden çok “çarpmış çıkarlar”a dayalı bir çatışma olduğu varsayımından yola çıkmış, “sistem”deki dengesizlik ve çatışmaların kaynağına inmeyi amaçlamıştır (Tezcan, 2005: 23-24).

1.1.4.1.Yeni-Marksizmin Eğitim İlkeleri

Althusser, Bourdieu ve Freire’nin görüşleri ile pekiştirilen Yeni Marksçı görüş, “okul”un, baskıcı kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet ederek sınıf eşitsizliğini güçlendirdiğini ileri sürmektedir. Devletin ideolojik araçlarından biri olan “okul”, kapitalist sistemi haklı ve meşru kılan egemen sınıfın ideolojisini naklederek insanları ikna etmede anahtar rol üstlenmektedir. Althusser, eğitimin rolünün kapitalist toplumdaki işgücünün yeniden üretimi olduğunu vurgulamıştır. Bu nedendir ki Althusser’e göre, “eğitilmiş” gençlerde “yaratıcılık”, “bağımsız tepki” veya “farklılaşma” aramak gerçek dışı bir beklentidir. Çünkü kapitalist sistemin temel ideolojik aygıtı olan “eğitim”, en uygun ve en zayıf olduğu çocukluk çağında yakalayarak “zorunlu” eğitim aracılığıyla bireye, gelecekteki ekonomik rolüne uyan

“iyi” davranış kurallarını – boyun eğme, durumuna razı olma, tevazu – öğretmektedir (Tezcan, 2005: 26-28). Ancak Marksizm’den hareketle Yeni-Marksçılar, Marksist ideolojiyi bir devrim aracı olmaktan çok bir çözümleme aracı olarak kullanmışlardır. Bu bağlamda, okulun toplumdaki temel sınıf ayrımını yansıtan bir ayna olduğu ve eğitimin de toplumdaki ekonomik eşitsizlikleri sürekli kılıp statükoyu koruduğu yönündeki çözümlemeden ileri gitmemişlerdir (Guttek, 2001: 264-265).

Marksist eğitim sosyologlarından Bourdieu, “kültürel yeniden üretim”e odaklanmış, bu bağlamda kültürel sermaye ile ekonomik sermaye arasındaki paralelliğe dikkat çekmiştir. Bourdieu, egemen kültürü “kültürel sermaye” olarak tanımlamakta, üst sınıfa mensup öğrencilerin eğitim süreçlerinde avantajlı olduklarını ifade etmektedir. Çünkü bu çocuklar egemen kültür içerisinde toplumsallaştıklarından okul öncesi dönemde temel bilgi ve becerileri edinmektedirler. Öte yandan orta sınıf kültürü egemen kültüre daha yakın olduğundan, orta sınıfa mensup çocukların başarı oranı da işçi sınıfı çocuklarından daha yüksektir. Diğer bir söyleyişle, bireylerin eğitimden yararlanmaları ve başarı durumları, ait oldukları toplumsal sınıf ve buna koşut olarak kültürel sermaye miktarı ile doğru orantılıdır (Tezcan, 2005: 42-45). Bourdieu böylece, büyüklüğü tanımlayan “güven”in büyük ölçüde öğrenildiğini öne sürmektedir. Bu noktada vurguladığı en önemli noktalardan biri ise, mükemmel olma mücadelesine ilişkin ilgili deneyimlerimizin bize toplumdaki eşitsizliği kabul etmeyi öğrettiğidir. Eğitim kurumları Bourdieu’nün ilgi merkezinde olmakla birlikte, dile getirdiği hayal kırıklığı çok daha büyüktür ve eleştirel analizleri çok daha kapsamlıdır. Eğitim kurumlarını da kapsayacak biçimde bütün modern kurumlar, kapitalist piyasa ve bizzat devlet dâhil, verebileceklerinden fazlasını vaat etme eğilimindedir. Bu kurumlar kendilerini halkın ortak iyiliği için çalışıyor gibi sunsalar da, aslında sosyal eşitsizlikleri yeniden üretmektedirler. Daha zengin ve daha özgür bir yaşantı isteyenlere ilham kaynağı olurken, dayattıkları sınırlılıklar ve daha da ötesinde, başvurdukları şiddet ile bireyleri hayal kırıklığına uğratmaktadırlar (Calhoun, 2000: 2-5).

Brezilyalı eğitimci ve felsefeci Freire ise, Marksist bakışın öne çıkardığı zihinsel – bedensel iş ayrımının ortadan kaldırılması temelinde bir yaklaşım geliştirerek, düşünce ile eylem arasındaki farklılığın giderilmesine dikkat çekmiştir. Tezcan (2005: 35-40)’a göre, öğrenmenin toplumsal eyleme bağlanması ile böyle bir sonuca ulaşılabileceğini savunan Freire geleneksel eğitimde, “yığmacı” veya “bankacı” olarak adlandırılabilir bir yöntem kullanarak bireyleri öğrenme süreci içerisindeki “özne”ler olarak görmek yerine, onları bilginin yerleştirildiği birer banka olarak değerlendirmektedir. “Yığmacı eğitim”, baskıcı toplumun özelliklerini taşımaktadır; öğretmen öğretir, öğrenci ise öğretilir; öğretmen eylemde bulunur, öğrenci ise öğretmenin eylemleri aracılığıyla eylemde bulunduğunu zanneder.

Düşünen öğretmen, hakkında düşünülen ise öğrencidir. Dolayısıyla özne olan öğretmen, nesne konumunda olan ise öğrencidir. Böyle bir eğitim anlayışı ancak “ezilenler”in itaatkâr olmasına ve yabancılaşmasına hizmet etmektedir. Yoksullara zenginlerin yaşamları ve eylemleri üzerinde temellenen bir model sunulmakta, var olan toplumsal yapıyı korumaya yönelik olarak yönetici sınıfın ideolojisi yansıtılırken, bireyin kendisini ve yaşamı yadsıması sağlanmaktadır. Nesnel dünyayı tanımak bireyin kendisini tanıması ile olası olduğundan, “bankacı eğitim” farkındalığın önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır. Freire, kuramını Üçüncü Dünya Ülkeleri ve Sanayileşmiş Toplumlar için geliştirmiş ve böylece evrensel bir bakış açısı sunmuştur.

1.1.5. Totalitarizm ve İdeolojinin İkna Edici Aracı Olarak Eğitim

Yetkisini halktan değil, soydan veya Tanrı gibi yaptırımı olan bir diğer güçten veya bunların bileşiminden alarak hiçbir denetime tabi olmaksızın varlığını sürdüren siyasi iktidarlar totaliter iktidar olarak anılmaktadır.

“Güçlü devlet” anlayışını benimseyen totaliter rejimlerde devlet, ideoloji doğrultusunda toplumun denetlenmesine yönelerek, yaygın ve etkili bir kamu yönetimi oluşturmayı amaçlamaktadır (Mutlusu, 2001: 85). Bu tarz yönetimler sosyalist, liberal veya dinci bir dünya görüşünü benimsemiş olabilirler. Bununla birlikte, yasama ve yargının bir kişiden veya bir gruptan oluşan yürütme organına bağlı olduğu totaliter yönetimlerde siyasi gücün dışında kalan kişi ve grupların karar alma süreçlerinde özgür olmaları beklenemez. Eğitimden kitle iletişim araçlarına kadar sosyal, kültürel ve boş zaman etkinliklerinin tamamı totaliter yönetimin denetimi altında olmakla kalmaz aynı zamanda onun birer propaganda aracı olarak kullanılır (Taşdelen, 1997: 147). Geniş kitleler siyasi katılımın olası maliyeti karşısında gitgide sinik ve suskun hale gelirken, küçük fakat köktenci grupların siyasi alandaki ağırlıkları artar. Bu noktada, şiddet ve kargaşa yayılarak kendini yeniden üretecektir. Varlığını doğrulamak ve sürdürmek için en katı tutumu alarak kendisinden en az farklı olana en sert biçimde karşı çıkmak, söz konusu marjinal grupların özelliği olacaktır (Cangızbay, 1998: 231-237).

Birey bazında ele alındığında ise totalitarizm, “birlik ve paylaşım isteyen insan”ı bir mit olarak değerlendirmemektedir. Aksine, totalitarizme göre insanın bu istekleri liberal modelde olduğu gibi geleneksel kurumlar tarafından engellendiğinde ve toplumsal kurallar tarafından dışlandığında, kendini feda etme gereksinimine dönüşebilmekte; sevgi sahip çıkmaya, mensubiyet kimlik kaybına dönüşerek fanatik bir niteliğe bürünebilmektedir. Totalitarizmin cazibesi, bu boşluk duygusundan kaynaklanmakta ve liberalizm de bu boşluk duygusunun modern siyasi biçimine dönüşmektedir (Barber, 1995: 154-155). Cangızbay (1998: 242), bu

durumu şöyle açıklamaktadır; “Kargaşa, son çözümlemede, demokrasiden değil, demokrasi eksikliğinden, faşizan baskı ve engellemelerden doğmakta ve güç almaktadır.”

Totaliter dünya görüşünün eğitim anlayışına bakıldığında ise; okul ve müfredatın, bireylere, lidere bağlılığı aşılama amacını taşıdığı görülmektedir. Lider, tüm doğruların kaynağı olarak algılanan kutsal bir figürdür. Ona atfedilen nitelikler rasyonel değildir. Bu nedenle söz konusu nitelikleri, kişilerin içgüdüleri ve duyguları ile içselleştirmeleri hedeflenmektedir. Tek tek bireylerin zihinlerinden çok kitlelerin duygu ve içgüdülerinin daha iyi eğitilebileceği düşüncesi hâkimdir. Güç sahibi lider, insana değer vermediğinden eğitim programları da insanı makineleştiren ve insan özgürlüğünü zedeleyen bir nitelik taşımaktadır. Bu anlayışta eğitim, pedagojik kuram ve uygulamalar yerine, siyasal kuram ve uygulamalar ile şekillenmektedir (Guttek, 2001: 281). Bu doğrultuda totalitarizm ideolojisi eğitim aracılığı ile:

1. Soru sormayan ve verilen kadarıyla yetinen,
2. Yalnızca verili düşünceyi ezberleyen ve kendisi düşünce üretmeyen,
3. Kendi kişiliği ve dünya görüşü olmadığından “birey” olmaktan uzak ve bu nedenle toplum içinde eriyen,
4. Lidere bağlılığı onun için ölümü göze alabilecek düzeyde olan,
5. Davranış ve kararlarını üst otoriteye göre düzenleyen dış denetimli insan yetiştirmeyi hedeflemektedir (Topses, 2011: 71).

1.2. Eleştirel Pedagoji

Eleştirel pedagojinin kaynağını oluşturan eleştirel kuram son derece özgül bir tarihselliğe sahip olup, Marksçı ve Yeni-Marksçı çalışmaları kapsamakla birlikte Frankfurt Okulu çevresinde gelişen tartışmaları da içermektedir. Ayrıca “eleştirel kuram”, eleştirel kültür incelemeleri ve feminist çözümlerler başta olmak üzere pek çok farklı eleştirel yaklaşımı da içine almaktadır (Apple, 2009: 58). Bu zengin kaynaktan beslenerek gelişen eleştirel pedagoji, radikal bir okul çözümleri sağlarken; eleştirel pedagoji kuramcılarının, türdeş bir düşünceler bütünü oluşturmaksızın, ortak bir paydada birleştikleri görülmektedir: Okulların siyasal, kültürel ve ekonomik rolünü açığı vurmak yoluyla mevcut düzenin beraberinde getirdiği eşitsizlikleri ortaya koymak. Bu bağlam içerisinde eleştirel kuramcılar, okulun; siyasal açıdan, “sınıflayıcı” bir düzenek olarak bilgi-iktidar bütünleşmesini sağladığını; kültürel açıdan, “sınıflı” toplumda eşitsizlik, ırkçılık ve cinsiyetçiliği yeniden üretip meşrulaştırarak bireyi toplumsal yaşamın belli biçimlerine hazırladığını; ekonomik açıdan ise, liberal bakış doğrultusunda ekonomik canlanışın öncülleri olarak gördüğü öğrencileri piyasa mantığının gereksinimlerine uygun olarak yetiştirdiğini savunmaktadırlar. Kısacası eleştirel

pedagoji, eğitimin apolitik olduğunu ileri süren ana-akım pedagojik savın karşısında durmaktadır (Tezcan, 2005: 99-103). Eleştirel pedagojinin özellikle “okul” bağlamında ortaya koyduğu politik duruşun temelinde, kuram ile uygulamanın birbirinden ayrılması karşısında aldığı duruş yatmaktadır.

Eleştirel pedagoji kavramını kuramsal düzeyde irdeleyen Giroux (2009: 14-15), eleştirel pedagoji açısından “kuram”ın tanımını şöyle yapmıştır:

Kuram yalnızca tefekküre dalmak ya da akademik starlıkla ilgili bir konu değildir. O, aynı zamanda dünyanın gidişatına müdahil olmak, kamusal yaşam, toplumsal sorumluluk ya da küresel yaşama kolektif müdahale gibi çeşitli konularda dünya çapında etkili fikirler geliştirmekle ilgili bir şeydir de. Öğrenmenin toplumsal dönüşümün temel unsurlarından biri olduğunu kabul ediyorsak eğer, teorinin de bu bağlamda tüm çeşitliliği ile toplumsal oluşumların hepsi için geçerli olan gündelik yaşam sistematiğini anlayabilmenin ve yapay bir sinizmle ya da gün be gün palazlanan otoriteryanizmle mücadele etmenin asıl kaynağı olduğunu kavramış oluruz.

Giroux’un bu tanımlaması aslında, eleştirel pedagojiyi belirleyici temel unsur olarak düşünce-eylem bütünlüğünü ortaya koymaktadır. Aynı bakış açısıyla McLaren (2009: 100), “eleştirel devrimci pedagoji” kavramını kullanmış ve sınıf çözümlemesi olmaksızın eleştirel pedagojinin toplumsal ilişkilerde değişim sağlayamayacağını savunmuştur. Ona göre eleştirel devrimci pedagoji üç doğrultuyu içeren bir yaklaşım benimsemelidir. Bu pedagoji ilk olarak günlük yaşamın kurumsal ve toplumsal alanlarında üretilen sağduyuya tarihsel olarak üretilen bir biliş olarak bakıp, okul eğitimini toplumsal ve küresel olarak belirlenen bir yapı olarak görmelidir; “muhalefet pedagojisi” ismi verilebilecek ikinci hareket noktası ise öğrencilerin, siyasal sistem ve ideolojileri tarihsel gelişimi içerisinde çözümlemelerini sağlayarak kendi siyasal konumlarını belirlemelerine katkı sunmayı amaç edinmek olmalıdır; üçüncü olarak da, bugünden yarına gerçekleşmeyeceğinin bilinci ile, öğrenciler toplumsal yaşamı kapitalist nitelikten anti-kapitalist bir niteliğe dönüştürecek özgürleştirici bir pratik geliştirmeye yönlendirilmeli ve böylece yeni bir uygulama felsefesi oluşturma düzeyine gelmeleri sağlanmalıdır.

Görüldüğü gibi eleştirel pedagoji, yaşamı bütüncül olarak ele alarak, var olan düzeni sorgulamak ile kalmayıp onu dönüştürmeyi hedeflerken, bu felsefeyi eğitimin temel yapıtaşı olarak sunmaktadır. Diğer bir söyleyişle, eleştirel pedagoji kuram geliştirmek ile yetinmeden,

düşünceyi gerçek yaşam ile ilişkilendirmekte, gerçek yaşam pratikleri ile iç içeliği nedeniyle de yol ve yöntemin belirlenmesi noktasında katı kalıplar benimsememektedir.

1.2.1. Hegemonya-Pedagoji İlişkisi

Eleştirel pedagojinin “okul”u ele alış biçiminde benimsediği siyasi duruş, pedagoji ile hegemonya arasındaki ilintinin irdelenmesini gerekli kılmaktadır. Siyasi iktidar, tarihi biçimlendiren bir güç olarak, eğitim alanında da yadsınması olası görünmeyen etkilere sahiptir. Akal (2003: 195)’e göre, “Siyasi güce sahip olmak zamanı belirlemektir. Siyasi iktidarın, temsilci ötesinde, kurumsallaşarak süreklilik kazanması da, kesintisiz bir tarihin başlangıcı demektir.” Bu bağlamda Hegel, “efendiler”in bilinci ile “ezilenler”in bilinci arasındaki diyalektik ilişkiyi ortaya koyarken, aslında hegemonya - pedagoji ilişkisini açığa vurmaktadır. O’na göre ilki, doğasında kendisi için var olmak bulunduğundan bağımsız; ikincisi ise, özünde başkası için yaşamak olduğundan bağımlıdır (Freire, 2010: 28). Dolayısıyla, her hegemonya ilişkisi zorunlu olarak pedagojik bir ilişkidir ve bu ilişki, toplumun tamamında bireyler arasında; entelektüeller-entelektüel olmayanlar, yönetenler-yönetilenler, elitler-takipçiler; kısacası ezenler-ezilenler arasında varlık bulmaktadır (Gramsci, 2000: 48).

Kendinin-bilinci, diğer bir söyleyişle özbilinç, Hegel’in diyalektik düşüncesinde ezen-ezilen ya da efendi-köle ilişkisini açıklayan anahtar kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Hegel’de özbilinç, hem bir başkasının kendisi için hem de kendinin bir başkası için olduğu varlık biçiminde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla özbilinç, başkası ile birlikte bulunmayı zorunlu kılmakta; özbilinç olmak da, bir başka bilinç karşısında bulunmayı ve onunla karşıtlığı bir zorunluluk olarak gerektirmektedir. “Tanınma” olgusu ise, iki farklı özbilincin, özbilinç olma yolunda tanınma için verecekleri ölümüne bir savaşında kendini gösterecektir. Hegel, bu savaşımın en somut örneğini, efendi ve köle arasında yaşanan çatışmada açıklamaktadır. Efendi ile köle arasındaki savaşmada, her iki taraf da kendi özbilincini gerçekleştirmek için karşıtının varlığını yok etmeyi ölümü göze alarak amaçlamaktadır. Diğer yandan, bir bilincin bir başka bilinç tarafından tanınması, bu savaşımın ölüm ile sonuçlanmamasını gerektirmektedir. Bu durumda taraflardan biri ölümü göze alamayacak, savaşımın ölüm ile sonuçlanmaması ise, efendilik ile köleliğin doğuşuna yol açacaktır. Özetle, köle, efendinin savaşçı varlığından korktuğu için köledir. Onun varlığı bir başka bilinç tarafından tanınmamıştır ve bu nedenle de, bağımsız bir bilinç haline gelememiştir (Özçınar, 2007: 228-229). Tarihin ve özgürlüğün temelinde bulunan bu diyalektik çatışmada ezenlerin, egemenlikleri uğruna ezilenlerin yaratıcı ve sorgulayıcı gücünü bastırmak için giderek artan ölçüde bilim ve teknolojiyi güçlü aygıtlar olarak kullanmaları kaçınılmazdır. Bu, ezme-ezilme

düzeninin aslında manipülasyon ve baskı yoluyla sürdürüldüğüne işaret etmektedir (Freire, 2010: 38).

Güç ilişkilerinde çok derin kökleri olan toplumsal ve ideolojik bir yapı olarak karşımıza çıkan bilgi, manipülasyon ve baskının başat unsuru konumundadır. Diğer insanlar ile kurduğumuz toplumsal etkileşim aracılığıyla zihnimiz tarafından simgesel olarak oluşturulan bilgi, belli çıkar ve toplumsal ilişkilerle doğrudan bağlantılıdır. Öyleyse, bilgi-iktidar ilişkisinin eğitime yansımalarının gündeme gelmesi bir gerekliliktir. İçinde var olduğumuz ve simgelerin konumlandığı referans ortamında öncelikle bilginin neden, nasıl ve kim tarafından böyle kurulduğu, bazı gerçeklik kurgularının egemenler tarafından neden onaylandığı ve meşrulaştırıldığı, bazı bilgi biçimlerinin diğerlerine göre neden daha çok güce ve meşruluğa sahip olduğu, bu bilgilerin kimin çıkarlarına hizmet ettiği ve bilginin toplumsal işlevlerinin neler olduğu irdelenmeli; eğitimcilerin öğrencileri “güçlendirmek” için onlara hangi bilgiyi sağlamaları gerektiği sorgulanmalıdır. Öğrencinin “güçlenmesi”, dış dünyayı anlaması için ona rehberlik etmekten çok toplumsal düzenin değiştirilmesine yönelik cesareti kendisinde bulması için gerekenin yapılmasını kapsadığından, öncelikle öğretmen, “doğru” olarak yaygın biçimde kabul göreni yeniden üreten okul bilgisinde kendisini gösteren güç ilişkilerinin farkına varmalıdır. Bu nedenle, eleştirel pedagojide bilgi, “doğru” olup olmamasına göre değil, “ezici” veya “sömürücü” olup olmaması temelinde değerlendirilmekte; okulda edinilen bilgi gerçek yaşamdaki koşulları anlama, sorgulama olanağı sunmakta mıdır, ırkçı-cinsiyetçi kalıpları pekiştirmekte midir, işçi sınıfından gelen öğrenciler toplumsal sınıflara ilişkin ne tür bir düşünce tarzına yönlendirilmektedir, kısacası okul bilgisi öğrenciyi özgürleştirmekte midir? sorularına yanıt aranmaktadır (Tezcan, 2005: 106-109).

1.2.2. Mit Aktarımı ve Yabancılaşma

Ezen-ezilen düzeninin var olduğu bir sosyal yapı, eğitim kurumlarında da belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu kurumlar temel olarak yapının mitlerini aktarma görevini üstlenmektedirler (Freire, 2010: 130). Ezenler lehine var olanın korunması için mit aktarımı gereklidir. Her bireyin dilediği işte çalışmakta serbest olduğu, her çalışan kişinin girişimci olabileceği “kişisel başarı” miti ve insan haklarına saygılı “özgür toplum” miti bunun örneklerindedir. Bu yolla kitle, kendisinin dışında oluşan ve üzerinde hiçbir değişiklik yapamadığı yapay bir gerçeklik karşısında yabancılaşır. Yabancılaşma ise, gerçekliğe eleştirel bir müdahalenin önündeki en etkili engeldir.

Okul, öğrenci özelliklerinin kolonize edilmesi yoluyla toplumsal yaşam yapılarını yeniden üretmekte, toplumsal yeniden üretim de toplumsal sınıfların kuşaklararası yeniden üretimini

gerçekleştirmektedir. Toplumsal yeniden üretim yalnızca sınıfsal ve ekonomik konumlarla ilintili olmayıp toplumsal, kültürel ve dilsel etmenleri de içerisinde barındırmaktadır. Bourdieu'nun "kültürel sermaye" olarak adlandırdığı bu çerçevede genel kültürel arka plan bilgiye, becerilere ve mizaca işaret ederken, konuşma biçiminden eylemlere ve dil uygulamalarından değerlere pek çok unsurdan oluşmaktadır. Egemen kültürden gelen öğrencilerin kültürel sermayeleri okul tarafından onaylanır ve ödüllendirilirken, daha aşağıda yer alan sınıflardan gelen öğrencilerin kültürel sermayeleri sistematik olarak değersizleştirilmektedir. Dolayısıyla kültürel sermaye aslında ekonomik sermayenin bir yansımasıdır ve okulun değişim sisteminde simgesel bir konuma sahiptir. Böylece kültürel sermaye, kapitalizmin çatısı altındaki toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde başlı başına bir üretici güç haline gelmektedir. Akademik performans bu güce göre şekillendiğinden, aynı güç tekrar ekonomik sermayeye dönüşmekte ve bu döngü devam etmektedir. Böylece okul, dezavantajlı öğrencilerin düşük ücretli mesleklere sahip olmalarına neden olurken, avantajlıları yüksek konumlara taşımaktadır. Bu nedendir ki, akademik başarı aslında bireysel yeteneksizlik veya yetersizliği göstermemektedir (Tezcan, 2005: 110-112).

Yukarıda sözü edilen, Apple'a göre, özünde eğitimde toplumsal Darwinci ilkelere geri dönüş anlamına gelmektedir. Pek çok ülkede eğitsel ve toplumsal politikaların oluşturulmasında iki başat grubun ittifakıyla dayatılan yeni türden bir muhafazakârlığın yönlendirici olduğu görülmektedir. Bu "yeni hegemonik blok"u oluşturan ilk grup, yeni liberallerdir. Yeni liberaller ekonomiyi modernize ederken, ekonomi eksenli bir öğretim modeli sunmaktadırlar. "Ücretlilik" kavramının öne çıktığı modelde "öğretim" ile "ücretli emek" arasında yakın bir ilişki kurulmakta, bu ilişki temelinde oluşturulan performans ölçütleri belirlenmektedir. Okullar, pazar ile ve özellikle küresel pazar ile ilişkilendirilirken, pazarın emek gereksinimine göre şekillendirilmektedirler. Böylece okul, sponsorluk-kredi-vergi gibi pazarlama stratejileri aracılığıyla piyasa içinde konumlandırılmakta ve sürekli olarak daha rekabetçi bir kimliğe sahip olmaları amaçlanmaktadır. İkinci grup ise, yeni muhafazakârlardan oluşmaktadır. Yeni liberallerin ekonomiye yaptığı vurguya katılmakla birlikte yeni muhafazakârlar, öncelikle kültürün yeniden yapılandırılması ile ilgilidirler. "Mükemmel Batı Geleneği" kurgusu temelinde standart bir müfredatı öngörmekte, meşru bilginin tek kaynağı sayılan geleneklere dayalı, öğretmen eksenli ve yüksek düzeyde bilginin "seçkin" üniversiteler tarafından verilebileceğini savunmaktadırlar. Onlara göre öğretmen ve öğrenciler kontrol dışında kalırlarsa kültürün altını oymaları kaçınılmazdır ve bu nedenle öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine derin bir güvensizlik söz konusudur. "Meşru bilgi"nin öğrenciye verilmesi, müfredat üzerinde güçlü bir kontrolün sağlanması ve değerlerin aktarılması ile; en yüksek standartlara sahip eğitim de, en yüklü, en ağır ve en rekabetçi

müfredat ile olasıdır (Apple, 2009: 46-49). Giroux (2009: 15-16) eleştirel pedagojinin bu bağlamdaki işlevini şöyle özetlemektedir:

Aslına bakarsak eleştirel pedagoji her zaman tehlikeli görülmüştür çünkü o, eğitimin özde ne olduğu ile ilgili yapılan sorgulamalar ve getirilen tanımlar etrafında örülmüş bir projedir. Yine eleştirel pedagoji, çok önemli olan, çoğu kez görmezden gelinen ‘(Eğitimciler olarak) Yaptıklarımızı neden yapıyoruz?, Devlet eğitim/öğretimi kimin çıkarına hizmet ediyor?’ gibi sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda örgütlenmiş bir olgudur. ... Eleştirel pedagoji sadece öğrencilere yeni eleştirel düşünme yollarını ya da toplumsal özne gibi davranmayı öğretmekle ilgili bir şey değildir. O aynı zamanda, toplumun her veçhesini biçimlendiren en arkaik ve tutucu toplumsal pratikleri meşrulaştıran mitleri ve kökleşmiş varsanıları sorgulama bilgi ve becerisine haiz; ve de dünyaya yön verme sorumluluğunu alabilecek öğretmen ve öğrenciler yetiştirmekle de ilgilidir. Bir başka deyişle eleştirel pedagoji; eleştiri ve toplumsal insiyatifi, septsizm ve umudun diliyle bileylemektir.

1.2.3. İdeolojinin Taşıyıcısı Olarak Resmi ve Gizli Müfredat

“Gizli Müfredat” kavramı ilk kez 1968 yılında Philip Jackson tarafından *Life in Classroom* adlı çalışmasında kullanılmış ve “kalabalıklar, güç, övgü” olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Jackson’a göre okul, bireylere, kalabalık içinde bir nokta olmanın getirdiği geri çekilme, kendini yadsıma, güçlüler ile güçsüzler arasında ayırım yapma gibi değerlerin öğretildiği yerdir. Böylece “gizli müfredat”, bir toplumsal denetim aracı olarak kullanılmakta ve öğrencilere, okul içerisinde örtük bir biçimde, toplumsal eşitsizliklerin doğal olduğu öğretilmektedir. Diğer bir söyleyişle, mevcut toplumsal düzen yeniden üretilmektedir. Sözü edilen yeniden üretim sürecine ilişkin bakış açıları ele alındığında iki farklı yaklaşımın olduğu görülmektedir. Birinci yaklaşım, toplumun temelini oluşturan değerler ve normlar üzerinde genel bir uzlaşma sağlanarak bir toplumsal bütünleşmenin gerçekleştiğini savunurken; diğer yaklaşıma göre ise toplumsal düzen, baskı – devletin ideolojik aygıtları - aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Tezcan, 2005: 181-183). Genel anlamda ideolojinin işlevi, yaşadığımız dünyanın bir görüntüsünü çizerek zihnimizi biçimlendirmektir. İdeolojinin bu işlevi, eğitim sürecinde de resmi ve resmi olmayan eğitim kurumları tarafından yürütülür. Birey, görünürdeki müfredat olan öğretimin resmi müfredatı ve öğretim çevresini oluşturan gizli müfredat tarafından sosyal, ekonomik ve siyasal yapılarda görev almasını sağlayacak bilgi ve

yetenekler ile donatılır. Okulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin inançları, değer yargıları; okulun yazılı olmayan kuralları; okul atmosferinin niteliği bunlar arasında sayılabilir.

“Gizli okul” olarak da adlandırılabilir “gizli müfredat” veya okul çevresi, öğrenmenin gerçekleştiği bir atmosfer olarak öğrencinin sosyal ve zihinsel davranışları ile değerlerinin biçimlenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Böylece okul çevresi bir yaşantı alanı sunarak, okulun kurumsal hedeflerini değerler ve eğilimler olarak öğrenciye telkin etmektedir (Apple, 2001: 182). Ayrıca okul kitaplarının içerik çözümlemesi de gizli müfredatı ortaya koyabilmektedir. İlkokul ders kitaplarında yer alan resimlere ilişkin yapılan bir çalışma, toplumsal cinsiyet rollerinin “gizli müfredat” aracılığıyla nasıl yeniden üretildiğini, böylece ders kitaplarının toplumsal gerçekliği bir açıdan - cinsiyet rolleri bağlamında – nasıl kurduğunu ortaya koymuştur. Böyle bakıldığında ders kitaplarının bir tür toplumsal denetim aracı olarak iş gördüğü söylenebilir (Tezcan, 2005: 185-186).

Eğitime ilişkin tüm önermelerin altında “adil toplum”, “iyi öğrenci” vizyonları yatmaktadır. Günümüzde egemen olan “yeni liberal” söylem de aynı amacı dillendirmektedir. Ancak klasik liberal anlayış ile yeni liberal anlayış arasındaki önemli farklılıklar eğitim politikalarına da yansdığından, söz konusu ayrımların net bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Klasik liberalizm “devlet”i olumsuzlaştırarak bireyi devletin müdahalesinden özgürleştirmeyi vaat ederken, yeni liberal düşünce piyasanın işleme için uygun ve gerekli koşulların oluşturulmasında devletin rolüne ilişkin olumlu bir yaklaşım sergilemektedir. Klasik liberalizm bireyin özerk ve özgür doğasına işaret ederken, yeni liberalizmde devlet doğrudan rekabetçi ve girişimci bireyler yetiştirmek için iş başındadır. Dolayısıyla yeni liberal bakış, klasik liberalizmde doğası gereği bireysel çıkarlarına göre hareket eden ve görece devletten bağımsız olan birey yerine devlet tarafından yaratılan ve sürekli olarak karşılık vermeye teşvik edilen “yönlendirilebilir” bireyi öngörmektedir. Bu nedendir ki, işten hoşnut olmamanın beraberinde getireceği isteksizliğe karşı “gözetim” artmakta, “performans değerlendirme” gibi denetim biçimleri uygulamaya konmaktadır. “Yönetmeksizin yönetme” söylemi ile yola çıkan yeni liberalizm, sıkı denetim yoluyla her bireyi istenen düzey ve nitelikte tutarak onların kendi başına sürekli girişimde bulunduğunu görmek istemektedir (Olssen, 1996: 343-344). Böyle bir ortamda gizli müfredatın önemli bir işlevi de, öğrenci başarısızlığını “psikolojikleştirme”, diğer bir söyleyişle başarısızlığın suçunu motivasyon eksikliği, kavrama zorluğu gibi bireysel özelliklere yükleme anlayışıdır. Bu anlayış tehlikelidir çünkü öğretmeni başarısızlığın altındaki pedagojik nedenleri ve okuldaki kendi rollerini sorgulamaktan uzaklaştırmaktadır. Öğretmenler orta sınıftan ve işçi sınıfından gelen

öğrencilerin başarısızlığının nasıl yapılandırıldığı ve kültürel olarak yönlendirildiğinin ayırtında olmalıdır (Tezcan, 2005: 117).

Yeni liberal ekonomi politikaları eğitim ve okul sistemini biçimlendirirken, ekonomik alanda uyarlanan ve siyasal-kültürel görünümü de farklı düzeylerde etkileyen bir süreçten geçtiğimizi değerlendirilmesi yapılabilir. Söz konusu süreç, “bilgi toplumu, bilgi teknolojileri, yaşamboyu öğrenme, e-öğrenme” gibi kavramları eğitim ortamına dayatmaktadır. Eğitimde bir yeniden yapılanma süreci olarak adlandırılabilir bu evrede, eğitimin de bir sektör olarak tüm diğer hizmet sektörleri ile birlikte uluslararası piyasa açıldığı görülmektedir. Bütün reformlar “eşitlikçi” söylemler ile meşruiyet kazandığından, yeni liberalizm de benzer bir söylem ile yola çıkmaktadır. Var olan eğitim sisteminin eşitsiz yapısına dikkat çeken yeni liberal yaklaşım, iş dünyasının ve piyasanın beklentilerini karşılamak için eğitimi rekabet temelinde yeniden yapılandırırken, “eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, yurttaşlık, demokrasi” gibi kavramların modasının geçtiğini ileri sürmekte, onların yerine “rekabet ve girişimcilik” kültürünü başat eğitsel paradigma haline getirmektedir (Sayılan, 2007: 60-67).

Okulun, “gizli müfredat”ın sınıfsal, ırksal, cinsel eşitsizlikleri yeniden üreten yapısından kurtararak, demokratik bir toplumun istem ve gereksinimlerine göre düzenlenmesi olasıdır. Tezcan (2005: 189), bu noktada program geliştirmenin önemine dikkat çekmektedir:

Program geliştirme uzmanları genellikle, okullarda okutulan derslerin programını hazırlama çabalarına önem vermekte, ders dışı etkinlikler için herhangi bir program çalışması yapmamaktadırlar. Özellikle de bireyin yaratıcılıklarını geliştirici etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin program düzenlemelerine yeterince yer ve zaman ayırmamaktadırlar. Program geliştirme uzmanları, gizli müfredatı, normal eğitim programının bir parçası durumuna getirebilmelidirler. Bu yoldan öğrencilerin ders dışı konulardan bilgi edinmeleri ve kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

1.2.4. Praksis: Eşzamanlı Olarak Düşünce ve Eylem

Düşünen ve hareket eden insan tanımından yola çıkarak toplumsal organizasyonu değiştirmeye yönelik etkinliklerin bütününe işaret eden praksis, özgür birey ve toplumun inşasında başat rol oynayan unsurlardan biri olarak bilimsel, felsefi, siyasi ve eğitsel tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Habermas (1994: 40)’a göre:

Şeyleşmiş bir gündelik praksis, yalnızca, bilişsel olanla, ahlaki-pratik ve estetik dışavurumsal öğeler arasında karşılıklı sınırlandırılmamış ilişkiler

yaratılarak düzeltilebilir. Bu yüksek oranda stilize edilmiş kültürel alanlardan yalnızca birini açmakla ya da daha ulaşılabilir kılmakla şeyleşme sorununun üstesinden gelinemez.

Aristoteles, insanın her şeyden önce “eylem” ile tanımlandığına ikna olmuştur. Benzer biçimde Voltaire, “İnsan, havada uçuşan kıvılcımlar gibi eylem için doğar. Hiçbir şey yapmamak insan için var olmamakla aynı şeydir” ve Rousseau, “İnsan eylemde bulunmak ve düşünmek için doğar, yansıtmak için değil” ifadeleri ile aslında praksis felsefesinin birer tanımını yapmışlardır. Ancak praksis felsefesi ile bireylerin ve toplumun özgürleşmesi arasındaki ilişkiyi en açık biçimde Berelson ortaya koymuştur. Berelson, cılız demokrasi tasarımının etkisiz ve aciz yurttaşlar topluluğuna bağlı olduğunu vurgulayarak, “Eğer bütün halk siyasetle canı gönülden ilgilenseydi, bir kitle demokrasisi nasıl işleyebilirdi?” sorusunu sormuştur. Böylece cılız demokrasi ile güçlü demokrasi arasındaki ayrıma dikkat çeken Berelson, praksişi güçlü demokrasinin vazgeçilmez unsuru olarak göstermiştir. Böylece demokrasi tanımında dönüşüm ve yaratma biçiminde ortaya çıkan eylemlilik, “güçlü demokrasi”de yurttaşlara yapılan değil, onlar tarafından yapılan bir şey olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir söyleyişle “eylemlilik”, güçlü demokrasinin en büyük erdemidir. (Barber, 1995: 176-177). Abensour (2002. 147)’e göre:

Gerçekten de demokrasi, düz ve pürüzsüz bir zeminde devletin yok oluş sürecinin bir sonucu değil, çatışmayı, karşıtlığı barındıran bir alan, birbirine ters mantıkların çarpıştığı mücadeleciler bir sahnedir. Burada devletin özerkleşmesi ile eylem halinde halkın yaşamı sürekli kavgaya tutuşurlar. Bu kavgada demokrasinin kazanacak çok şeyi vardır, çünkü rakibi devlet biçimidir, devletin bir organizasyon şekli olarak aşırı büyümesidir. Demokrasinin bu kavgada kullanacağı silah indirgemedir. İlk etapta devlete “demokrasinin, bütün anayasal muammaların çözümü” olduğunu, biçimi ne olursa olsun devletin temelini halkın egemenliği, halkın eylemi olduğunu kabul ettirmek gerekir. Devlete içkin mantığı – özerkleşme, totalizasyon, tahakküm – deşifre ettikten sonra ikinci olarak, “anayasayı” ait olduğu yere oturtan, onun halkın yaşamının bir momenti, ama sadece bir momenti haline getiren indirgemeyi yapmak gerekir. Bu şekilde boşaltılan alanda toplum demokratik olarak kurulabilecektir.

Toplumsal sınıf ve zümreler, toplumsal işbölümündeki yerlerine ve işlevlerine bağlı olarak farklı çıkar ve yönelimlere sahiptirler. İçinde buldukları sosyo-ekonomik koşullardan kaynaklanan gereksinimlerine çözüm getireceğine inandıkları siyasal seçimleri yaparak bu doğrultuda eylemde bulunup toplumu kendi açılarından “olumlu” bir yere getirme çabasına girerler. Bu eylemlerinin doğurduğu sonuçlardan kendileri de etkilendiklerinden, eylemlerine temel oluşturan toplumsal, ekonomik, siyasal öneri sistemlerini sürekli ve yaşamsal olarak değerlendirip değiştirme ve yeniden düzenleme yoluna gitmeleri kaçınılmazdır. Bu bitmek bilmeyen sına-değerlendirme-yeniden düzenleme ve kurma süreci, bir toplumsal işlev birimi oluşturmalarından, yani toplumsal praksis gücüne sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Toplumsal-ekonomik işleve sahip olmak, toplumsal praksise, diğer bir söyleyişle, sına-değerlendirme-bu değerlendirme sonucunda doğrulama ya da yeniden düzenleme-yaşama dökme olanağına sahip olmak anlamına gelmektedir (Cangızbay, 1998: 235).

Egemenliğin paradoksu; egemenin, aynı anda hukuk düzeninin hem dışında hem de içinde olmasıdır. Bu, önemsiz bir konu değildir, çünkü şu anlama gelmektedir; egemen, hukukun yetkilerini askıya alma yetkisine sahiptir ve böylece kendisini yasal olarak yasanın dışında tutmaktadır. Dolayısıyla, hukuk kendisinin dışındadır ve hukukun dışındaki egemen, hiçbir şeyin hukukun dışında olmadığını iddia etmektedir. Bu notada, hukuksal düzenin sınırlarını, hedeflerini ve ilkelerini ne dereceye kadar egemenin belirlediği sorusu sorulmalıdır. Diğer bir söyleyişle, egemenin “istisnai” bir durumu bulunmaktadır ve söz konusu durumunun geçerli olması için hukuksal bir zemin yaratmaktadır. Ancak bu, hukukun askıya alınması anlamına gelmemekte midir? İstisna, özel bir statüyü ifade etmekle, hukuk içinde pozitif hukukun askıya alınarak aşılmasıdır. Pozitif hukuk için istisna, pozitif ilahiyat (Tanrı’nın mutlak niteliklerini tasdik ve ifade eder) için negatif veya mistik ilahiyat (ne..ne de... biçimindeki ifadelerle Tanrı’ya atfedilen sıfatları olumsuzlayarak askıya alır) gibidir. Burada gözden kaçırılmaması gereken nokta şudur: istisna, bir tür dışlama olmakla birlikte, “dışlanan varlığın kuralla ilişkisi kalmamıştır” denemez, çünkü aslında dışlanan, kuralla olan ilişkisini kuralın askıya alınmasını sağlayarak devam ettirmektedir. Bu nedenle “dışlanan”, “dışarıya atılan” değil, “dışarıda tutulan”dır ve içeri ile dışarıyı ayırarak denetim kullanmak amacıyla normal durum ile aşırılığı belirleyen ve bu yolla hukuksal düzeninin geçerliliğini mümkün kılan bir yerdedir (Agamben, 2001: 25-30).

Eylemlilik ise, ortak karar alma ve ortak çalışma yeteneği olan bir kamu yaratmanın da ön koşuludur. Katılımcı tarzdaki güçlü bir demokrasinin temelini oluşturan can alıcı terimler; eylemlilik, süreç, kendi yasalarını oluşturma, yaratma ve dönüştürmedir. Cılız demokrasi çatışmayı defederken, güçlü demokrasi çatışmayı dönüştürür. Katılımcı siyaset, bir tartışma,

karar ve eylem sürecine sokarak kamusal çatışmalarının üstesinden gelir. Güçlü demokrasilerde kamusal hedefler mutlaklıklardan, önceden var olan gizli uzlaşmalardan değil, ortak tartışma ve eylemle yaratılan kamusal katılım hareketinden doğar. Böylece, güçlü demokrasinin siyaset üniversitesi, yurttaşlık çalışma alanı ve katılım öğretmeni olur; özgürlük ise bu sürece giren değil fakat bu süreçten çıkan en değerli unsurdur. Güçlü demokrasi, katılımcı tarzda siyaset ve yurttaşlar adına yönetim yerine yurttaşların öz yönetimi olarak tanımlanabilir (Barber, 1995: 195-197).

Praksis felsefesi; düşünce ile eylemi, kuram ile uygulamayı, siyaset ile felsefeyi özdeşleştirmektedir. Burada asıl amaç, işçi sınıfının yönetici sınıf olacağı düşüncesini eyleme dönüştürmektir. Diğer bir söyleyişle praksis, tarihsel açıdan eleştirel bir evreye geçişi temsil etmektedir. Bu anlayışa göre kitlelerin kültürel eğitimi esastır ve söz konusu eğitim, kitleye kişilik kazandırmak için geniş toplumsal tabakaları entelektüel açıdan yetiştirmeyi hedeflemektedir. Kitlelerin kültürel eğitim süreci birden değil, birbiri ardına gelen evreler halinde gerçekleşecektir (Gramsci, 2000: 37-38).

Kitlelerin toplumsal ve ekonomik haklarını kullanarak siyasal yaşama katılmaları önünde engel oluşturan etkenleri hiç değilse en aza indirmek, kişilerin ve grupların yasalarca kendilerine verilen örgütlenme ve eylem özgürlüğünü kullanmaları halinde bedel ödemelerine neden olan “emekçilere toplu sözleşmeli grevli sendikalaşma hakkı vermeme ve gerekli yasal düzenlemeleri yapmama, işten atma, dernek kapatma, sürgün etme, yargı kararlarını uygulamama veya geç uygulama” gibi yasama ve yürütme düzeyinde gerçekleşen anti-demokratik eylemlerden vazgeçilmesi toplumsal ve bireysel eylemliliği arttıracaktır. Toplumsal grupların aynı zamanda karar ve eylem öznelere haline gelmelerini sağlayacak bir siyasal-yönetimsel örgütlenme, toplumsal praksis olarak adlandırılan edimsel özgürlük olanaklarını da geliştirerek, bu grupların toplumsal eylem birimlerine dönüşmesini ve böylece güçlü demokrasiye, yani özyönetime ulaşmamızı sağlayacaktır. Bunun için öncelikle eğitim kurumları ve öğretim süreci; marjinalliği yaratan, toplumsal yaşamın gerçekliğinden zaman, mekân ve işlev bakımından kopuk, sınıflayıcı ve yabancılaştırıcı bir süreç olmaktan kurtarılmalıdır (Cangızbay, 1998: 239-241). Eleştirel düşünce ile özdeşleşen praksis felsefesinde, ezilenler gerçeklik ile eleştirel olarak yüzleşmekle kalmayıp, ona yönelik eylemde bulunmalıdırlar. Böylece ortaya çıkacak özgürleştirici bir pedagoji olarak eleştirel pedagoji, düşünce ve eylemden oluşan iki aşamada gerçekleşmesi olasıdır. Birinci aşamada ezilenler ezildikleri dünyayı deşifre edecekler, ikinci aşamada da ezildikleri gerçeklikte yaratılmış olan mitleri kovacaklardır (Freire, 2010: 33).

1.3. Eleştirel Medya Pedagojisi

Düşünsel serüveninin sonunda, eğitiminin politika ile ilintisine dikkat çeken Freire (2009: 182-183), "...eğitimin politikanın ta kendisi olduğunu düşünüyorum. Bugün öğrenme sürecini biçimlendiren eğitimin son derece politik bir nitelik taşıdığı farkındayım. Eğitim politikadır ve yine politika da son derece eğitseldir" ifadesini kullanmıştır. Politikaya yön veren kapitalizmin egemen güç olduğu günümüzde, "güçlü" demokrasinin oluşması karşısında üç temel engel bulunmaktadır; kitle toplumunun yol açtığı ölçek sorunu (temsili demokraside katılım), kapitalizmin yol açtığı eşitlik ve özelleşme sorunu ve bağımsız bir temel yokluğundan kaynaklanan belirsizlik sorunu (Barber, 1995: 301). O halde, eğitimin nihai hedefi, bireyin politik içgörü edinmesi yolundaki engellerin zihinlerde aşılmasını sağlamaktır. Politik amaçlara ulaşmak için kullanılan araçların bilincine varılması başat edimdir. Demirel (2007: 35-6), kapitalizm ile medya başta olmak üzere kullandığı araçlar arasındaki ilişkiyi şöyle betimlemiştir:

Bilmeyen, duymayan yok: Dünya kapitalizmi 1980'li yıllardan beri ustalıkla kullandığı paranın gücüyle medyada daha çok söz sahibi olmak istiyor...Tekelleşme; ekonomik, siyasal, kültürel gibi herhangi bir alandaki örgütlü faaliyetin tek bir güç merkezi tarafından kontrolüdür. En basit anlamıyla bir alanın tek bir elden yönetimidir. ... Özel teşebbüsün faaliyet alanlarında kelimenin gerçek anlamıyla tek bir şirketin tekeli yoktur; onun yerine tek veya birkaç dev şirketin egemenliği vardır. ... özel teşebbüsün tekelleşmesi, rekabet engeli olsa bile, gene de Pazar koşulunu ve durumunu belirleyen tüketici talepleri olduğu için serbestlik ilkesini ortadan kaldıracak bir öneme sahip değildir. Tekelleşme, kapitalist pazarın büyümeye ve kontrole yönelik doğasının kaçınılmaz bir sonucudur. ... Liberal epistemoloji tekel bağlamında da yanlış temelden hareket etmekte, yetersiz kalmakta ve daha kötüsü ideolojiyi reddederken ve insancılıktan bahsederken, kaynakların gaspını ve yoksun bırakmayı meşrulaştıran insanlık dışı bir ideolojik biçimlendirmeye gelmektedir...

Betimlenen yapı içerisinde, bireyin farkındalığa ulaşmasını olası görmeyen bir bakış açısının varlığı hiç de şaşırtıcı değildir. Eagleton (1999: 18-19)'a göre:

Sistemin gücünün her şeye yettiği düşünülürse (bu, sistemin hem engin kaynaklara sahip olduğu hem de göze batacak kadar başarısız olduğu

gerçeğini gözden kaçıran bir görüşür), muhalefetin kaynağı ancak sistemin dışında bulunabilir demektir. Ama sistemin gücü her şeye yetiyorsa, tanım gereği sistem dışında hiçbir şey olamayacağı gibi, kozmik uzayın sonsuz kavisinin dışında da hiçbir şey olamaz zaten. Sistem her yerdeyse, o vakit tıpkı Kadir-i Mutlak'ın kendisini hiçbir noktada özellikle göstermemesi gibi sistem de görünmezdir ... bir güç, sisteme meydan okuyacak şekilde sistemin yörüngesine girdiği takdirde, bu gücün ötekiliği anında kirlenecek ve yıkıcı gücü azalarak hiçleşecektir. Böylece, sistemi teoride olumsuzlayan her şey, mantiken bunu pratikte de yapmaktan acizdir. ... Öyleyse, böylesi bir politik dönem, gizemciliğin çeşitli izleriyle dolu olacaktır.

Eagleton (1999: 158), kapitalist tekelleşme karşısında postmodernizmin sunduğu zengin saptamaların işlevsizliğini vurgulayarak, faşizmin belirleyici olduğu olası bir geleceğe ilişkin öngörüsünü son kertede şu saptamalar ile sunmuştur:

Yazık ki, korku verici bir not düşerek bitiriyorum sözlerimi. Postmodern tarihin-sonu düşüncesi, bugünkünden çok farklı bir gelecek tasavvur etmez ve bu beklentisini de tuhaf biçimde bir şenlik nedeni sayar. Ama aslına bakılırsa, olanaklı birkaç tane gelecek var ve birinin adı da faşizm. ... Postmodernizmin ırkçılık ve etniklik üzerine, özdeş-düşünmenin paranoyası üzerine, totalitenin tehlikeleri ve ötekilikten duyulan korku üzerine ortaya koyduğu zengin incelemeler demeti: Tüm bunların, iktidarın hileleri konusundaki daha da derinleşmiş içgörülerıyla birlikte, böyle bir durum karşısında hatırı sayılır ölçüde değerli olacağına ve işe yarayacağına kuşku yok. Ama kültürel görecelikçiliği ve ahlaki uzlaşımıcılığı, dayanışma ve disiplinli örgütlenme fikirlerinden hazzetmeyişi, upuygun bir politik eylemlilik teorisinden yoksun oluşu: Tüm bunlar, yukarıda belirttiğim olumlu yönlerini ağır bir biçimde zedeleyecek ve bu yönlerin aleyhine işleyecektir. ... Ve bu nedenle, postmodernizm sonuçta sorunun çözümünden ziyade bir parçasıdır ancak.

Gerçekten de, konumuz olan medya açısından bakıldığında, kapitalist tekelin varlığının medyada “bazı haberler”in haber olmadığı koşulları doğurmasıyla birlikte medyanın dördüncü kuvvet olduğu iddialarının ciddiye alınmasının artık olanaksızlaştığı söylenebilir. “Dördüncü güç” kavramı ile basına atfedilen, “burjuva siyasal yapısı içinde halkın gözü kulağı olma,

siyasal gücü teftiş etme ve haklının yanında yer alma” gibi özelliklerin maddi bir karşılığının olmadığı görülmektedir. Medya eleştiren, denetleyen ve bu niteliği ile demokrasinin gelişmesine katkıda bulunan bir kurum olma özelliğini yitirmiştir. Medyanın gözle görülür işlevinin, olayları ve gerçekleri saptırarak sunmak ve güdümlü bir kamuoyu oluşumuna ön ayak olmaktan ileri gitmediği düşünülmektedir (Demirer, 2007: 38-41).Yine de, değişim olasıdır. Freire (2009: 176-182), “ideolojik zemin etüdü” kavramını ortaya atarak, gerçeklikten uzaklaşmaksızın ve gerçek koşullar altında benimsenecek iyimserliğin, bilinç ile birleştiğinde eylemlilik becerisini geliştirerek değişime nasıl yol açabileceğini anlatmıştır. Eagleton’un kötümserliğine karşılık “korkuları yenme”nin önemine işaret eden Freire, bu noktada öğretmenlerin oynayacağı anahtar role dikkat çekmiştir. Böylece Freire, bir yandan “risk alma” ve “eylem” ile belirlenen “özgürlük pedagojisi”nin tanımını ortaya koymuş, diğer yandan da riskler ile dolu ideolojik zeminde ilerlemenin, diğer bir söyleyişle eylemliliğin ipuçlarını sunmuştur:

Öğretmenler özgürlük pedagojisinin sınırlarını onu deneyimleyerek öğrenirler. Bu aslında her türden politik eylem için de geçerli bir yaklaşımdır. ... gerçek sınırları öğrendiğimizde, mevcut an dahilinde ideallerimizin ne kadarının yaşama geçirilebileceğine dair somut bir bilgi de kazanmış oluruz. ... Eğer içinde yaşadığımız gerçekliği iyi çözümlersek, baskılandığımız ya da muhalif kimliğimiz nedeniyle cezalandırılacağımız fikrini aklımıza getirmeyip bunun yerine politik zeminimizin güncel şartlarını tespit edebilirsek, onun izin verdiği sınırlar içinde hedefimize yönelik araçlar da geliştirme şansımız olur. ...Öğretmenlerin üzerinde, öğretmenleri belirleyen bir takım güçler ve bu güçlerin belirlediği bazı politikalar vardır. ...eyleme geçmeden sizin için geçerli sınırları asla bilemezsiniz. Sorunun özü, korkunuzun sizi kötürümleştirmesine izin vermeksizin devam edebilmekte aslında. Öğretmenler üzerinden gidersek yine, sadece okulda değil hayatın farklı farklı pek çok alanında risk alabiliyor olmamız çok iyi bir şeydir. ...bu eylem dediğimiz şeyin yok sayılamayacak denli somut bir unsurudur. Korkunuza egemen olmadan hiçbir risk alamazsınız. Risk almadığınız durumda da hiçbir şey yaratmanız mümkün değildir.

Özgürlük pedagojisi aslında, demokrasi için yurttaş eğitiminin başat unsurudur. Bu eğitim, resmi pedagoji (ulusun anayasası ve yasal sistemi, siyasal tarihi ve kurumları, kültürü ve

siyasal pratiği), özel alan toplumsal eylemliliği ve katılımcı siyaset olmak üzere üç temel alanı kapsamalıdır. Böyle bir yurttaşlık ancak sivilliğin eğitim ile güçlendirildiği, liderliğin kamusal eylemliliği aşındırmadığı ve değerlerin özerkliği yok etmeden ortaklığa dönüştürdüğu bir ortamda gelişebilir. Güçlü demokrasi anlayışına göre, insanlara sorumluluk vermeden bilgi sokuşturulması, onların yalnızca kayıtsızlık göstermesine yol açar (Barber, 1995: 288-300). Bu nedenle önemi artan “katılım”, kamu yaşamının bir parçası olmak biçiminde tanımlanırken, bireyin karar verme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde etkin olmasını vurgulamaktadır. Çocuğun da benzer biçimde, yaşamın, kendisini etkileyen ve ilgilendiren her alanında söz sahibi olması ve katılım gerçekleştirebilmesi bir gerekliliktir. Çocuğun katılımının gerçekleşebilmesinin ön koşulu ise, yetişkin bireyin çocuğu kendisinden bağımsız bir birey olarak görmesidir. Yetişkinler tarafından kurgulanmış dünyada çocuğun katılımı ancak bu yolla olasıdır. Çocuğun medyaya katılımı da, kamu yaşamına katılımının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Çünkü medya, topluma bilgi akışı sağlamakta, toplumun değer yargılarını değiştirebilmekte ve toplumu çeşitli konularda yönlendirebilmektedir. Çocuğun medyaya katılımı demokrasi ve insan hakları kapsamında büyük önem taşıırken, çocuğun bireysel gelişimi bakımından da yaşamsal öneme sahiptir. Çocuklara, medyanın kendilerini ilgilendiren alanları konusunda öncelikle bilgi edinme, sonrasında görüşlerini ifade etme ve ardından da kendi medyalarını oluşturma olanağı verilmelidir. Söz konusu olanak onlara tanındığında, yapabileceklerini görmek şaşırtıcı olabilir (Koman, 2011: 305-308). Bu bağlamda eleştirel pedagoji, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci deneyimini ön planda tutmaktadır. Burada sözü geçen iki yönlü pedagoji, bilgi aktarımı yerine öğrenci deneyimine dayanmakta, öğrenciyi kendi deneyimlerini biçimlendiren baskı araçlarını sorgulamaya ve çözümlenmeye yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Böyle bir eylem süreci de, kimlik oluşumu ile doğrudan ilişkilidir. Burada öğretmenin görevi ise, öğrencilerin deneyimlerini paylaşmaları için uygun ortamı sağlamak, bu deneyimleri hangi bağlamda yaşadıklarını anlamaya çalışmak ve öğrencileri de deneyimlerinin nasıl üretildiğini sorgulamaya yönlendirmektir. Okullarda eleştirel pedagojinin uygulanabilir olması öncelikle öğretmenin eleştirel çözümlenmeyi uygulayabilmesi ile olasıdır. Okulun demokratikleşmesi, özgürleştirici ve adil olması eleştirel bir söylem geliştirmesi ile ilintilidir (Tezcan, 2005, 119-120). McLaren (2009: 139), eleştirel pedagojinin uygulamadaki belirleyici özelliklerini şöyle ifade etmiştir:

Benim ilk hedefim, içinde eleştirel pedagojinin boy atabileceği bir praksis felsefesi (eylem felsefesi) oluşturmaktır. Bu ilk elde benim için, öğrencilerin yuvarlak bir masa etrafında oturarak, güncel temalar üzerine tartışmalar yapması ve herkesin konuşmaya teşvik edilmesiyle sınırlı görülen eleştirel

pedagojinin ehlileşmiş tarzından ciddi olarak farklı bir konumda durmak anlamına gelmektedir. ... Daha spesifik olan bir diğer hedefim ise, öğrenci-öğretmen pratiğinin toplumsal mücadelelere bağlı olarak oluşan uzun vadeli bir siyasal pratiğe dönüşmesini sağlamak ve de kapsam itibariyle enternasyonalist olan çok kültürlü, çok ırklı, cinsiyet eşitlikçi, anti-emperyalist, anti-kapitalist bir hareketin inşasına bu yolla katkı vermektir. ... Bu doğrultuda ben de; eleştirel pedagojinin anaakım liberal versiyonları üzerine tarihsel maddecilik ışığında eleştirel yazarak işe girişiyorum.

Medya-çocuk ilişkisi pedagojik boyutta irdelendiğinde, bir tür aidiyet ilişkisi olduğu görülmektedir. Çocukların televizyon ve bilgisayarda bu denli çok vakit geçirmelerinin, yalnızca görsel, işitsel, estetik, oyun oynama, eğlenme gereksinimi ile açıklanması doğru değildir. Medya ortamlarının çocuklarının kimlik arayışlarının önemli bir parçası olduğu söylenebilir. Örneğin bir grup ile oynanan bilgisayar ya da video oyununda grubun bir üyesi sayılmak, söz konusu kimlik arayışının ifadesidir. Özellikle internetin ve ona paralel olarak cep telefonunun çocuklar ve gençler için gittikçe daha tercih edilir olmaları, daha farklı ele alınmalarını gerektirmektedir. İnternet ve cep telefonu, temel iletişim özelliği yanında sosyal bağlantı sağlamaları ve eğlence üretmeleri bakımından da dikkat çekicidir. Özellikle son dönem cep telefonları internet tabanlı olup, yanı sıra müzik dinleme, oyun oynama, fotoğraf-video çekme-paylaşma, yazılı ve görüntülü mesaj üretme, interaktif linkler aracılığıyla bağlar kurabilme gibi özellikleri nedeniyle ön plandadır. Bu nedenle, çocuklar ve onlarla çalışan yetişkinler, cep telefonu ve internet ile ilgili olarak medya okuryazarı olmalıdırlar. Günümüz, ekran çağı olarak adlandırılabilirken, çocukların bağlı oldukları ortamlara bakıldığında cep telefonu, bilgisayar ve telefon ekranları görülmektedir. Bu nedenle yalnızca medya içeriklerinin değil, söz konusu biçimlerin de sorgulanması gerekmektedir. Çocuklar, ekranlar aracılığıyla iletişim ve etkileşime geçmekte, edilgen değil etken bir yapıya bürünmektedirler. Diğer bir söyleyişle çocukların, bu yeni medya araçlarını ve ortamlarını biçimlendirici bir rolleri de artık bulunmaktadır. Böylece sözü geçen araç ve ortamlar sürekli olarak yeni anlamlar kazanmaktadırlar. Çocukların böylesine biçimlendirici bir rol üstlendikleri bu yeni dönemde, çocuklar araç ve ortamlar yanında medya kültürüne de biçim vermektedirler. Eleştirel düşünme yöntemi ile çocuklar zihinsel becerilerini geliştirerek akılcı olarak neye inanıp inanmayacakları konusunda karar verebilmekte ve doğruluk, adalet, duygudaşlık (empati), özgünlük, kendini eleştirebilme, açık fikirlilik gibi değerleri özümseyebilmektedirler (Orhon, 2011: 385-391). Bu bağlamda, günümüz eğitim etkinliklerinde nihai hedef, öğrencinin bilgi-beceri kazanma ve kullanmada kendini yöneterek bağımsız öğrenme alışkanlığını

geliştirmesini sağlamaktır (Alkan, 1995: 74). Aynı doğrultuda, Çocuk Haklarının temel ilkesi, “çocuğun öncelikli yüksek yararı”nın gözetilmesi amacını taşımaktadır. Paralel olarak Dünya Çocuk Hakları Hareketinin amacı da, her çocuğun yaşama iyi bir başlangıç yapması, kaliteli eğitim görmesi ve sahip olduğu potansiyeli sonuna kadar geliştirerek topluma anlamlı bir biçimde katkıda bulunma ve katılım fırsatına sahip olmasını sağlamaktır (Şirin, 2011: 166).Eğitimciler, bu noktada anahtar rol üstlenmektedirler. Freire (2009: 194)’ye göre:

Ne geleneksel ne de özgürlükçü eğitimcinin; öğrencinin iş yetkinliği ya da teknik eğitim beklentisini yok sayamayacağına inanıyorum. Yine eğitimin teknik boyutunun da yadsınamayacağını düşünüyorum. İster özgürlükçü eğitim olsun, ister geleneksel eğitim olsun, eğitimin; son derece somut bir ihtiyaç olarak teknik uzmanlaşma arayışına da hitap eden bir boyutu olmalıdır. Öğrencinin herhangi bir işin gerektirdiği nitelikleri kazanmak istemesi ve bunun eğitimcilerce karşılanmasını beklemesi de gerçekçi bir taleptir. Peki o zaman özgürlükçü eğitimcinin buradaki ayırıcı farkı ne olacaktır? Bilindiği gibi, hem demokratik eğitimcinin, hem de geleneksel eğitimcinin işlerin gerektirdiği yetkinlikleri/becerileri öğrencilere kazandırma yetisine sahip olmaları beklenir. Ancak geleneksel eğitimci bunu sistemin kurumsal yapısının korunumu ilkesine uygun olarak yapar. Özgürlükçü eğitimci de öğrencileri, bilimsel/teknik olarak donatma ve onlara çeşitli beceriler kazandırma çabası içindedir; ancak bunu yaparken aynı zamanda öğrencilerin hemen her beklentisini belirleyen egemen ideolojinin üzerindeki sis perdesini de kaldırmaya çalışır.

Kısaca, eleştiri, geçerli ve yararlı olduğu durumlarda, önemli ölçüde rasyonel araştırmanın değerlerinin belirli bir kurumsal ortamda “yanlış kullanılarak” saptırmasını hedefe oturtmaktadır (Chomsky, 2008: 173). İletişim ortamlarının yaygınlaştırdığı her türlü olumsuzluk karşısında bu alandaki sorumluluğun kurumlar ve bireyler tarafından içselleştirilmesi, bir kurumsal ve toplumsal denetim mekanizmasının – medya hareketinin – başlaması için itici güç olarak toplumsal aklın harekete geçirilmesi gerekmektedir. Konu aynı zamanda ülkelerin sınırları içinde algılanmamalı, küresel boyutları gözden kaçırılmamalıdır (Şirin, 2011: 169-170).Medyanın bir değerler sistemi sunduğu göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun eleştirel eylemlilik becerisini geliştirmesinin ön koşulları bu çerçevede sağlanmalıdır.

1.3.1. Eleştirel Medya Pedagojisinin Kaynakları

1930’lu yıllardan 1960’lara kadar süren dönemde radyo, sinema ve basılı araçları konu alan araştırmalar, kitle iletişim araçlarının izleyici üzerindeki sınırsız etkisinden söz etmektedir. Söz konusu anlayışa göre, mesajlar güçlü bir etkiye sahiptir ve bu etkiye maruz kalan bireyler ise pasif alıcılar konumundadır. İletişim araçlarının içerikleri ile gerçeklik arasında bir denklik kurularak sunulan imgelerin doğal, tarafsız ve doğru olduğu iddia edilmiş; hiçbir müdahale olmadan sunulan gerçekliğin de toplumun bilişsel anlamda “en korunmasız” kabul edilen çocukları yetişkinlerden daha yoğun ve doğrudan etkilediği görüşü kabul edilmiştir. Buna göre çocuk, bilişsel kapasitesindeki sınırlılıklar ve toplumsal yaşantı anlamında deneyim ve seçme şansından yoksun olması bakımından kolay yönlendirilebilmektedir. Hatta kitap, televizyon ve sinemanın olumsuz etkilerine yönelik düşünceler günümüzde internet için de dillendirilmektedir. Sözü geçen olumsuz etkilerin ahlaki, kültürel ve geleneksel değer yargılarını tehdit ettiği ve aile içi iletişimi engellediği iddia edilmektedir. Ancak 1960’lara gelindiğinde, 1945’li yıllarda başlayan “sınırlı etkiler” araştırmalarının da katkıları ile giderek “pasif izleyici” modelinin yerini “aktif izleyici” yaklaşımı almış; bireyin yeni veya farklı bir bilgi ile karşılaştığında zihinsel bir çatışma içine girerek bilişsel bir süreç yaşadığı yönündeki fikirler ağırlık kazanmıştır. Böylece medya kullanımında izleyicinin iletişim sürecine etkin bir biçimde dâhil olduğu yönünde bir eğilim ortaya çıkmıştır (Timisi, 2011: 22-37). Kısaca, medya tarafından verilen iletilerin izlerkitlece çoğu kez algılanmadığı düşünülmektedir; çünkü söz konusu mesajlar medya içerikleri arasına sıkıştırılarak ve üstü kapalı bir biçimde verilmekte, bu durum ancak muhakeme etme yeterliğine sahip izleyiciler tarafından anlaşılabilir. Bireylerin medya karşısında edilgen olduğunu kabul eden bu türden bir anlayışın yanı sıra, izlerkitlenin iletişim sürecinde etkin olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Işık, 2007: 27-28). Bu doğrultuda eleştirel kuram; bir yandan bireysel önceliklerin zarar görmeksizin grup kararlarına dönüştürülmesi, diğer yandan da mevcut demokrasi kuramlarının yerleşik demokratik düzenleri abartarak tutarsızlıklarını ve yapısal eksikliklerini gözden kaçırdığı düşüncesi üzerine kuruludur. Eleştiri, çoğunluğun iradesini etkili bir biçimde yansıttığı ve hukuka dayandığı savunulan demokrasiye yapılan yaygın övgünün zayıflığını ortaya koyma işlevi görmektedir. Çünkü çoğunluk hata yapabilir ve yanılabilir. Bu açıdan eleştirel kuram, çoğunluk kuralının kendisinin ortaya attığı “eşitlikçi” talebinin altını oyup oymadığını ve bunu yapıyorsa nasıl yaptığını sorgulamayı amaçlamakta, sonuç olarak da çoğunluk kuralına şiddetle saldırmaktadır (Schmidt, 2002: 175-191).

Akademik alanda bu tartışmalar sürerken, 1980’li yılların sonunda başlayan küreselleşme süreciyle birlikte medyanın da küreselleşmesi, medya pedagojisi alanında kurumsal bir bakışı

gerekli kılmış ve çeşitli kuruluşlar medya okuryazarlığı eğitimini gündemlerine taşımaya yönelmiştir. Böylece “eyleme yönelik medya pedagojisi” çalışmaları UNESCO’nun 1982 yılında ortaya attığı, gençlerin güçlü imge, sözcük ve seslerin hükmettiği bir dünyaya hazırlanmaları gereği üzerinde yapılanmaya başlamıştır. Ardından, Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında onaylanan ve Amerika Birleşik Devletleri ile Somali hariç, onaylanan ülkelerin hepsinde kanunlaşan Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi metninde, çocukların temel haklarından birinin de, onları doğrudan ilgilendiren konularda kendi görüşlerini seslendirme ve bu konuda teşvik edilme hakkı olduğu ileri sürülmüştür. Bu çalışmalar kapsamında “medya okuryazarlığı” kavramı, teknik becerilerin yanı sıra, içerik olarak katkıda bulunma ve sunulan içeriklere eleştirel yaklaşma becerilerini de işaret etmektedir (www.rtuk.gov.tr). Günümüze gelindiğinde ise, “eyleme yönelik medya pedagojisi” anlayışının, kitlelere belli ölçüde istenç özgürlüğü alanı tanıyan İngiliz Kültürel Çalışmaları Okulu yanında, medyanın yapısını ve işleyişini kavrayarak kitlelere uyguladığı denetimden kurtulmak için entelektüel bir öz savunma öngören yaklaşım ile örtüştüğü görülmektedir (Taşkiran, 2007: 2).

Bu bağlamda eleştirel medya pedagojisinin kaynakları, Frankfurt Okulu, Gramsci ve İngiliz Kültürel Çalışmalarının görüşleri çerçevesinde sunulacaktır.

1.3.1.1. Frankfurt Okulu ve Pasif İzleyici

Özellikle Almanya’da, sinemanın 20. y.y. başlarında bir kitle iletişim aracı olarak yükselişe geçmesiyle birlikte, medyanın eğitici mi yoksa yönlendirici mi olduğu üzerine yapılan tartışmalar, “yönlendirici” etkisinin baskın olduğu yönünde yoğunluk kazanmıştır. Sinema filmlerinin, “iyi” ile “kötü” kavramlarını karıştırarak çocuklar ve gençler üzerinde uyarıcı etki gösterdiği kanısı, “okul filmi” hareketinin başlamasına neden olmuştur. Ancak “korumacı yaklaşım” kısa sürede bir propaganda aracı haline gelerek, kitle iletişim araçlarının yönlendirici etkisinin devlet eliyle kurulan medya organları tarafından kullanılmasına yol açmıştır. Böylece, İkinci Dünya Savaşı sonrasında “korumacı yaklaşım”ın sorgulandığı bir geçiş döneminin yaşanmasının ardından, 1960’lı yıllarda önemli bir kırılma gerçekleşmiş ve Frankfurt Okulunun eleştirel kuramına dayanan Eleştirel Medya Pedagojisi dönemine girilmiştir. Bu dönemde yaygın medya bir iktidar aracı, medya endüstrisi de kapitalist üretim ilişkilerinin bir parçası olarak işaret edilmiş; “bilinç endüstrisi” kavramı ortaya atılarak, medyada yer alan ve bireyin özgürleşmesi önünde engel oluşturan gizli mesajların kitlesel tüketim için gerekli olan düşünce ve algılama sunumlarını önceden ürettiği vurgulanmıştır (Alver, 2004: 10).

Frankfurt Okulu, Frankfurt Toplumsal Araştırma Enstitüsünce gerçekleştirilen 1930’lu yıllardaki çalışmalarında Marksçı toplum kuramının izinden giderek kapitalist toplumların yörüngelerini tasvir etme uğraşına girişmiştir. Bu dönemde enstitü, girişimciliğin ve serbest pazarın karakterize ettiği 19.y.y.ın rekabetçi kapitalizm ile 20.y.y.ın örgütlü devlet kapitalizmi ve tekelci kapitalizme geçişe ilişkin analizleri ile öne çıkmıştır. Böylece enstitü, çağdaş toplumsal oluşumlarda devlet ile ekonominin iç içe geçme biçimlerini kuramsallaştırarak bir yandan demokratik devlet kapitalizmi, diğer yandan da totaliter devlet kapitalizmi biçimlerini irdelemiş; bu yolla yeni toplumsal yönetim ve denetim mekanizmalarının gelişimini ortaya koymayı amaçlamıştır. Eleştirel kuramcılar, söz konusu analizlerin ışığında, çağdaş kapitalizmin totalleştirici eğilimini ve bu doğrultuda araç edindiği tahakküm biçimlerini betimlemek için “metalaşma ve fetişleştirme” gibi Marksçı sınıflamaları kullanmışlar; kapitalizmi masum gösterme gayretinde olanların yalnızca “eğlence”yi gördükleri kitle kültüründe tahakküm”ü görmüşler, yalnızca “yenilik ve modernlik”in işaret edildiği yerde “eski baskı kurma araçları”nın izlerini sürmüşlerdir. Örneğin Adorno, görünüşte modern olan fenomenlerin aslında arkaik öğeleri bünyesinde nasıl barındırdığını ortaya koymak amacıyla müzik üzerine çalışmalar yapmış; “şef kültü” ile “müzik aletleri”ni, bireyleri ve nesnelere kutsayan fetişistik kabile kültürleri olarak betimlemiştir. Frankfurt Okulu, benzer çalışmalar ile kapitalist modernliği bireyin sonunu hazırlayan bir tehdit biçiminde tanımlamış, devlet kapitalizminin bürokrasi ile el ele vererek kültür endüstrilerinin tahakkümü altındaki bilim ve teknoloji aracılığıyla bir tür davranış ve düşünce yönetimi oluşturduğunu ve bu yolla “yeni sistem”in alternatif düşünce ve davranış tarzlarından yoksun “tek boyutlu” bir toplum ürettiğini öne sürmüştür. Horkheimer ve Adorno *Aydınlanmanın Diyalektiği* adlı eserlerinde, toplumsal rasyonelliğin nasıl irrasyonelliğe dönüştüğünü, böylece aslında Aydınlanmanın nasıl yalana dönüştüğünü ve modernliğin karakteristiği olan “özgürlük” ve “ilerleme” tarzlarının nasıl “tahakküm”e ve “gerileme”ye dönüştüğünü ortaya koymuşlardır. Buna göre, Aydınlanma akli kendisi ile rekabet içinde olan tüm düşünce tarzlarını ortadan kaldırarak gerçeklik ve doğruluk konusunda tek düşünce biçimi olduğunu iddia etmiş ve böylece totaliter hale gelmiştir. Böylece Weber’in de savunduğu gibi, “denetlenemeyen rasyonelleşme”, bürokratik seçkinlerin kendi iktidarlarını haklılaştırma aracına dönüşmüştür. Eleştirel kuramcılar, bu fenomenlerin ışığında çağdaş toplumsal oluşumların bir kapitalizm-teknoloji sentezi, kapitalizmin ise çağdaş toplumsal yapıyı oluşturan önemli bir üretim tarzı olduğunu savunurlar iken; sermayenin, toplumun ve tarihin oluşumunda tek belirleyici olduğunu kabul eden ekonomik bir indirgemeciliği reddetmişlerdir (Best ve Kellner, 1998: 262-266).

Frankfurt Okulunun önemli teorisyenlerinden Habermas (1994: 33) da, kapitalizmin belirleyici olduğu modern dünyanın başat özelliğini “Geçici, ele geçmeyen ve kısa olana

yüklenen yeni değer ve dinamizmin göklere çıkarılması...” biçiminde ifade etmiştir. Habermas (2001: 386)’ya göre kitle kültürü, “geniş halk kitlelerinin bilincini, açık bir tahakküm uygulamadan statükonun buyrumlarına” bağlamaktadır. Devletin ve kamu bürokrasilerinin hem ekonomi alanına hem de özel alana sızma süreçlerini tartışan Habermas, kapitalist toplumda devletin ve özel şirketlerin kamusal alanın yaşamsal işlevlerini devraldıklarını ve böylece kamusal alanın bir tahakküm alanına dönüşerek yozlaşmasına neden olduklarını öne sürmüştür. Örgütlü kapitalizm döneminde devlet ekonomiyi birleştirmekte, toplumsal çatışmaları dolayım-lama amacı güderek bir yandan yayımcılık gibi yeni medyaların mülkiyetini ve denetimini üstlenmekte, öte yandan da eğitim gibi kamusal işlevleri kendi yükümlülük alanına dâhil etmektedir. Yanı sıra, dev şirketler kamusal alana girerek bireyleri politik ve kültürel olayların taşıyıcısı birer yurttaş olmaktan çıkarıp, politik gösteriler ile medya gösterilerinin kültür tüketicisi izleyicilere dönüştürmektedir. Bu yolla Habermas, yeni medyaların ve reklamcılık ile halkla ilişkiler gibi kültür üzerindeki ticari denetimin yükselişini özel şirketlerin kamusal alanda büyük bir güç haline gelmesi olarak betimler (Best ve Kellner, 1998: 283-284).

Frankfurt Okulu, benimsediği eleştirel yaklaşıma karşın, izleyiciyi “pasif” alıcılar konumunda tanımlayan bakış açısı nedeniyle, kendisi de eleştirinin merkezine oturmuştur. Timisi (2011: 43-44), bu durumu ve yanıt bekleyen soruları şöyle sıralamıştır:

Kitle kültürü ve Frankfurt Okulu teorisyenleri bir kültür ve sistem eleştirisi yaparken kitle iletişim araçlarını merkeze almakta ve bu araçlara güçlü, etkileyen, bu araçların izleyicisini de “pasif, tüketen” konumuna yerleştirmektedir. Ancak bu yalnızca bir karşıtlık ilişkisi olarak ele alınmamalıdır. Eleştirel teori bir toplumsal formasyon eleştirisini derin yapılarıdaki ideolojik dönüşüm üzerinden ele almaktadır. ... İletişim araçları kültürün üreticisi olarak temel araçlar olarak konumlanmakta ve çocuklar da dâhil olmak üzere kitleleri mevcut düzene uyum içinde özneler olarak üretmektedir. Bu noktada iletişim araçlarının çocukluk, yetişkinlik, yaşlılık gibi temel insan yaşam kategorilerini nasıl tanımladığı, kadınlık ve erkeklik rollerini erkek egemen ve sınıflı bir toplumsal bağlam için nasıl yeniden ürettiği, egemen ve bağımlı arasındaki ilişkileri nasıl kurduğu, tüketim, kimlik ve aidiyet ilişkilerini nasıl tanımladığı yani kısaca bireyi kapitalist sistem içerisinde nasıl bir özne haline dönüştürdüğü temel araştırma sorularıdır.

Tüm bu eleştirilerin odağında yer alan Frankfurt Okulu yine de, modern toplumlarda devlet ile ekonominin iç içe geçme biçimlerini kuramsallaştırarak totaliter devlet kapitalizmini irdelemiş, yeni toplumsal yönetim ve denetim mekanizmalarının nasıl geliştirilebileceği sorusunu ortaya atarak eleştirel kuramcılara ışık tutması başarmıştır.

1.3.1.2. Gramsci ve Eleştirel Bilinç

Gramsci, “evrensel insan doğası” ve “bireysellik” kavramlarının her ikisini de reddetmiştir. Ona göre insan, tarihsel ve toplumsal bir varlık olarak bir süreçtir. Diğer bir söyleyişle insan, tarihi süreç içerisinde yer aldığı toplumsal ilişkilerde kendisini yaratmaktadır. Bu nedenle, doğuştan gelen temel bir insan doğası yerine, toplumsal ilişkiler içerisinde şekillenen bir insan doğasından söz etmek gerekmektedir. Dahası, değişim halinde olan toplumsal ilişkiler her zaman çelişkilidir ve insan, kendi iradesi ile bu değişken yapı arasındaki ilişkinin dışavurumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bireyler ile karşılıklı eylem ilişkisi içerisinde bulunan birey, böylece kolektif bireye dönüşmektedir. Gramsci, bireyin kolektife eklemlenmesi sürecinin işleminde kendiliğindenlik hipotezini kabul etmemiştir. Ona göre eklemlenme, zorlama ve disiplin zemininde yürütülen eğitim yoluyla gerçekleşmektedir (Gramsci, 2000,:31-36).

Gramsci, devrimci sosyal değişimi irdelemiştir. Ona göre okul, sosyal hegemonyanın bir parçasıdır ve burjuvazi, işçi sınıfını (proleterya) geçici bir süre kullanmak ve kendi hegemonyasını işçi sınıfına kabul ettirmek için radikal bir eğitim-öğretim reformu hazırlamıştır. Gramsci’nin, bir yandan devrimci ekonomik-politik-sosyal değişimle ilgilenirken, diğer yandan eğitim-öğretim konusunda oldukça tutucu bir tavır sergilediği görülmektedir. Bu bağlamda, eğitim-öğretim süreçleri ve içeriği referans alındığında, Gramsci’nin devrimci ekonomik-politik-sosyal teorisi ile muhafazakârlığı arasında çelişki olduğu söylenebilir. Gramsci, yönetici sınıf tahakküm gücünün temeli olarak “zorlama” rolü ile ilgilenen klasik Marksist iktidar yaklaşımından hareket etmiştir. Ona göre, hegemonik eğitim kilise, okul, sendika ve kitle iletişim araçları gibi çeşitli “sivil toplum” kuruluşlarında ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Gramsci’nin sosyal teorisinin paradoksal görüldüğü düşünülebilir, çünkü onun okul müfredatı aslında muhafazakâr bir görünüm sergilemektedir. Gramsci’nin yaklaşımında okul, hegemonyanın var olması için temel bir araç rolü üstleniyorsa eğitimin içeriğinin ne olduğunun etraflıca anlaşılması gerekmektedir. İdeolojik olarak işçi sınıfına egemen olan çarpıtılmış gerçeklik, burjuvazi tarafından işçi sınıfına eğitim aracılığıyla aktarılmaktadır. Bu yolla işçi sınıfının çarpıtılmış bilincinin oluşturulmasına hizmet eden okullar, orta sınıfın hegemonyasının sürekli kılınmasına katkıda

bulunmaktadırlar. Söz konusu süreklilik ise, eğitim programları ile sağlanmaktadır (Aka, 2009: 329-331).

Gramsci'nin eğitim kavramı praksis felsefesi içinde yapılanmaktadır. Praksis felsefesi, sınıfların eleştirel bilincini yükseltmeye çalışan ahlaki bir reform olarak tanımlanabilir. Bu doğrultuda, praksis felsefesinin eğitim boyutunda önceliği, kişiliğin oluşumudur. Gramsci de, yaşam koşullarının bir sonucu olan insanın, gerek toplumsal ilişkiler bütünüünün değişimi yoluyla, gerekse bu nesnel durumları kullanma ve bunların bilincine varma iradesi yoluyla belirlenmiş bir dönüşüm öznesi haline geldiğini ileri sürmektedir. Ona göre, bu konumdaki insan, kendi iradesini harekete geçirmekte, soyut bir iradeyi somut olarak uygulamakta ve böylece kendi kişiliğini oluşturmaktadır ((Lombardi, 2000: 43).

Özetle, sınıfa dayalı bir üst yapı ve toplumsal sınıf savaşına dayanan bir siyasi sistem öngören Marksist yaklaşımdan beslenen Gramsci, işçilerin, sınıfsal rollerini anlamaktan alıkoyan kavrayış eksikliğinin ancak kapitalizmi devirmeye istekli bir sanayi proletaryası tarafından yok edilebileceğini savunmuştur. Mesleki özdeşleşme içinde olan işçi sınıfının egemen gruplar karşısında siyasi ve hukuki alanlarda eşitlik talep edebilme bilinç düzeyine ulaşmaları, karşıt hegemonya oluşturarak ideolojik düzeydeki gelişimlerini eyleme dönüştürmeleri ile olasıdır. Her insanın belli bir entelektüel etkinlikte bulunabileceğini savunan Gramsci, işçi sınıfının aydınlarını kendi içinden çıkarması gereğine dikkat çekmiştir. Ona göre, kendi başına kuram ve siyasi liderlik üretme becerisine sahip işçi sınıfı, sınıf kökenleri ile organik bağını koparmamış aydın tipini yetiştirme potansiyelini de barındırmaktadır.

1.3.1.3. Althusser ve Aktif Özne

Klasik terminolojide ideolojiye farklı anlamlar verilmiş, onun farklı kullanımları söz konusu olmuştur. İdeolojinin geleneksel anlamda üç temel kullanımı olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, belirli bir sınıf ya da gruba özgü inançlar sistemi olması biçiminde ifade edilirken; ikinci anlamı, doğru ya da bilimsel bilgiyle çelişebilecek aldaticı inançlar sistemi yani yanlış fikirler içermesi olarak gösterilmiş; üçüncüsü ise, anlam ve fikir üretiminin genel süreci olması şeklinde tanımlanmıştır (Fiske, 2003:212). Althusser'e göre, ideoloji yapının özne üzerindeki bir etkisi olup; yalnızca zihinsel bir işlem değil, aynı zamanda da yaşamın içinde oluşan ve ondan kaynaklanan bir pratiktir. Yaşam ile eşzamanlı ve yaşamın gidişi ile eşyönlü çizilen bu ideoloji modeli kültüre çok yaklaşmaktadır. İdeoloji, Althusser'e göre bir sınıfın diğerine kabul ettirdiği ya da empoze ettiği bir düşünceler dizgesi değil; tüm sınıfların katıldığı, geçmişten gelmekle kalmayıp geleceğe uzanan ve her yana yayılmış pratikler toplamıdır. Ondak kaçmak neredeyse olanaksızdır. Böylece ideoloji, bireylere, egemen

değerleri benimseterek onların yaşadıkları sistem ile uyumlu hale gelmelerini ya da yeni uyumlu yaşam sistemleri kurmalarını sağlamaktadır. Althusser'e göre, adeta otomatik olan bu işleyiş ve ideoloji; kavrayış ile değil deneyim ve pratik ile ilgili bir gerçektir. İdeolojiyi insanların beynini saran ve somutlaşması olmayan manevi bir varoluş biçimi olarak tanımlamak yanlıştır; çünkü ideolojinin oluşumu maddidir ve maddi yapılar tarafından belirlenmektedir. Ancak tüm bu özellikler görmezden gelinmiş, ideolojinin gücü ve oynadığı önemli rol, Marksist öğretiye ters düşebilir endişesiyle uzun yıllar akademik tartışmaların dışında tutulmuştur. Althusser'in amacı ise, bu örtülü gerçeği gün ışığına çıkarmak olmuştur. O'nun, ideolojinin, ekonomik pratiğin bağımlı bir sonucu ya da uzantısı değil, kendi özerk belirleyici gücü ve etkisi olan maddi bir pratik olduğuna ilişkin saptaması, kitle iletişimi ile de çok yakından ilgilidir. Gerçekten günümüzde kitle iletişimi böyle bir önermenin en güzel örneklerini vermekte, günümüzün küreselleşen dünyası böyle bir ortamı yaşamaktadır. (Kazancı, 2013: 7-9).

Althusser, “Devletin İdeolojik Aygıtları”nı; “Dinsel, Öğrenimsel, Aile, Hukuksal, Siyasal, Sendikal, Haberleşme, Kültürel” olarak belirlemiş; bu çeşitliliğe karşın işleyiş anlamında onları birleştiren şeyin “egemen ideoloji” olduğunu saptamıştır. Althusser'e göre, hiçbir sınıfın, devletin ideolojik aygıtları üzerinde kendi hegemonyasını uygulamaksızın devlet iktidarını kalıcı olarak elinde tutması olası değildir. Her biri kendine ayrılan alanda aynı amaca hizmet eden Devletin İdeolojik Aygıtlarının amacı, egemen ideolojinin yeniden üretilmesidir.

Kısacası Althusser'in bakış açısıyla devlet, toplumun rızasını sağlayarak toplumsal yeniden üretim yapmayı ve hegemonyayı, devletin ideolojik aygıtlarını kullanarak sağlamakta; ideoloji özneyi belirli bir konuma yerleştirirken, devletin ideolojik aygıtlarında somutlaşmaktadır. Ancak ideolojinin tam olarak öznenin bilincine işlenmesi ve kendiliğindenliğini yok etmesi olası görünmemektedir. Diğer bir söyleyişle, Althusser öznenin kendine ait bilincinin olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, devletin ideolojik aygıtları, sınıf mücadelesine sahne olmaktadır. Devletin ideolojik aygıtları ile çevrilmiş olmasına ve ideolojinin içinde bulunmasına karşın özne, Althusser'e göre, kendisini ideoloji içerisinde özgür ve bağımsız eyleyen olarak kurabilmektedir. İdeolojinin dışında kalabilmenin tek yolu ise bilimde olmaktır. Bu noktada Althusser, yanlış bilinci ideoloji ile, doğru bilinci ise bilim ile özdeşleştirmekte; felsefenin yapısında bulunan yanılsamalara karşı pozitif bilimi konumlandırmaktadır. Eleştirel Kuram da, Althusser'in ideoloji sorunsalında ortaya koyduğu gibi, bireylerin başlangıçta ideoloji içerisinde yanlış bilince sahip olduklarını, özgür olmayan varoluş durumunda olduklarını ve kendi bilinçlerine sahip olmadıklarını ileri sürmektedir. Bu bağlamda “yanlış bilince sahip olmak” ile “özgür olmayan varoluş” birbirine bağlı

durumlardır. Bireyin söz konusu yaşam biçiminden kurtulması ancak özgürleşmesi ile olasıdır. Diğer bir söyleyişle ideoloji, bireylerin tümüyle özgür ve bilgilendirilmiş olsalardı meşru kabul etmeyecekleri şeyi meşru kabul etmelerine neden olmakta, korkunç bir toplumsal denetim ve köleler toplumu yaratmaktadır. Eleştirinin amacı ise, bireylerin mutsuzlukları ve kendileri hakkındaki farkındalıklarını artırmaktır (Onay, 2006: 37-43).

Özetle, “gerçeklik”, ideolojik düzene göre biçimlenirken, bireyler ideolojinin verdiği bakışla dünyayı görmektedirler. Sözü konusu bakış, bireylerin sosyal yaşam biçimlerini, düşünce sistemlerini, inançlarını ve daha birçok insancıl faaliyetlerini yakından etkilemekte; ideolojik silsileler içerisinde birey adeta ideolojilerle kaplı bir hapisanenin içerisine mahkûm olmaktadır. Bu hapisanede birey bir yandan özgür düşünme ve özgür hareket etme olanağından uzaklaşırken, diğer yandan da tarafsız düşünme yeteneğinden hızla uzaklaşmaktadır (Sucu, 31). Ancak, Althusser’e göre bilim bir pratiktir ve bilme işlemi bir üretim eylemi olarak kurulmalıdır (Yılmaz, 45). Böylece birey, bilim aracılığıyla, yanlış bilince ilişkin farkındalık geliştirerek eleştirel düzeye bir sıçrama gerçekleştirebilir ve ideolojilerin yarattığı hapisaneden çıkarak özgürleşebilir.

1.3.1.4.İngiliz Kültürel Çalışmaları ve Aktif İzleyici

1980’li yıllarda, günümüz “eyleme yönelik medya pedagojisi” anlayışının temellerinin atıldığı görülmektedir. Eleştirel medya pedagojisinin son aşaması olarak tanımlanabilecek “eyleme yönelik medya pedagojisi”, bireyleri medyanın olumsuz etkilerinden kurtarılması gereken “kurban”lar olarak değil, medyayı eleştirel tüketme ve medyayı düzenleme yeterliğine sahip “etkin kullanıcılar” olarak tanımlanmaktadır. Daha önce “zararlı” olarak görülen “popüler kültür”ün içerisinde çalışmayı öngören bu yeni anlayışın kaynağında, İngiliz Kültürel Çalışmaları Okuluna öncülük etmiş olan Williams’ın düşünceleri yer almaktadır. Williams, kültürün çelişen iki tanımı olarak “yüksek kültür” ve “popüler kültür” kavramlarını dönüştürerek bir arada ele almıştır. Ona göre, “kitle kültürü” kavramı seçkinler tarafından “ötekiler” için kullanılan ve “yüksek kültür” karşısında tehdit oluşturan “ayaktakımı”ni küçümseyici bir ifade olarak reddedilmelidir. Çünkü “kitle kültürü” halk için belli bir toplumsal grup tarafından geliştirilen kültür iken, “popüler kültür” halk tarafından yaratılan kültürdür. Kökenini Gramsci’nin “hegemonya” kavramından alan, ancak karşıt-hegemonik bir yaklaşım sergileyerek kültürdeki elitizme karşı duran Williams, popüler kültürü farklı toplumsal kesimlerin kendilerini ifade ettikleri bir mücadele alanı olarak görmüştür. Diğer bir söyleyişle, medyayı davranışlarımızı belirleyen toplum dışı bir otorite olmaktan çıkarmış, aksine kültürün yansıdığı zeminlerden biri olarak tanımlamıştır (Arık, 2011: 131).

Kitle üretim ve tüketiminin egemen olduğu önceki sürece karşılık küresel sermayenin farklılık ve çeşitliliğe değer verdiği 1980’lerde, Kültür Çalışmaları daha çok toplumsal kimlik konusu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda, popüler kültürün üretim safhası ve burada var olan güç unsurlarının etkileri ise daha az tartışılır hale gelmiştir. Söz konusu dönemde yapılan çalışmalar seyircinin pasif değil, aktif tüketici konumunda olduğuna vurgu yapmış ve popüler kültür yoluyla inşa edilen melez kimlikleri incelemelerin odağına yerleştirmiştir. “Kültürel popülizm” de denen bu süreçte İngiliz ekolü, özgünlük ve eleştirel yaklaşımı sadece yüksek kültüre eklemleyen ve alt kültürleri ise tamamen ideolojik bir biçimde şekillenen bir olgu olarak gören Frankfurt ekolüne karşılık, alt kültür olarak değerlendirilen medya kültürünü ciddiye almıştır. Ekol, pasif tüketici fikrine karşı çıkarak kitle kültür ürünlerini tüketen bireylerin aktif katılımından, izleyicilerin cinsiyet, ırk, din, sosyo- ekonomik statü gibi kimlikleri ile ilintili pek çok unsurun etkilerinden ve böylece popüleri oluşturmalarından söz etmiştir. Buna göre, tıpkı sporseverlerin spor hakkında analiz ve eleştiri yapmayı öğrenmeleri gibi, medya tüketicilerinin de zamanla eleştirel bir kapasite geliştirmeleri ve bu ürünlere seçici bir biçimde yaklaşmayı öğrenmeleri olasıdır. Ekolün önde gelen isimlerinden Stuart Hall ise, medya ürünlerinin kültürel anlamlar ürettiklerini ve karşılığında tüketicinin de bu anlamları deşifre (decoding) edip, gerekirse yeni anlamlar üreterek kullandığına işaret etmiştir (Küçükcan, 2011: 33-34). Hall’ın Kodlama-Kodaçımmlama modeli, İngiliz Kültürel Çalışmalarının ortaya koyduğu kuramın uygulama boyutunun anlaşılması bakımından dikkate değerdir.

İletişim çalışmaları bakımından farklı eğilimlerin ortaya çıktığı 1980’li yıllar, izleyici araştırmaları kapsamında Birmingham Kültür Çalışmaları Merkezi’nin başkanlığını yapmış olan Stuart Hall’un öncü çalışması “Kodlama-Kodaçımmlama” açısından önemli bir yer tutmaktadır. Hall, önceleri Ferdinand de Saussure’ün etkisi ile yapısalcı bir yaklaşımı benimsemiş; bu doğrultuda, her metnin sınırlı sayıda okunma olanağı olduğunu ve böylelikle okuyucunun ya da izleyicinin sınırlı sayıdaki anlamlar arasından bir seçim yaptığını söylemiştir. Televizyon programları karşısında izleyiciyi edilgin bir biçimde konumlandıran bu yaklaşım, etkiler yaklaşımının “yapısalcı” bir versiyonunu sunmuştur. Ancak Hall “kodlama-kodaçımmlama”da, daha önceki yapısalcı konumundan vazgeçerek medya mesajlarının izleyici tarafından müzakereci bir şekilde okunabileceğini belirtmektedir. Kültürel Çalışmaların, alanyazına katmış olduğu “okuma” ve “metin” terimleri de, izleyici ile medya içeriği arasındaki ilişkiyi üretimsel paradigma içinde tanımlamaktadır (Mutlu, 1999: 99-100).

Hall, medya çalışmalarında “kültür”ün merkezi rolüne dikkat çekmektedir. Hall’a göre kültür, “şeylere anlam yüklemenin veya şeyleri anlamlandırmanın bir yolu”dur. Bizler, her

zaman şeylere aynı anlamları yüklemesek ve bu nedenle kendimize özgü küçük birer anlam dünyası yaratsak da, hiçbir kavramın ortaklaşa kullanılmadığı ve hiçbir anlamın paylaşılmadığı bir düzende sosyal dünyanın yaratılmasının olası olmadığını ayırdında olduğumuz görülmektedir. Bu nedenle kültür, aslında anlam haritaları içeren bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlam haritaları, biz onu anlamlandırana kadar belirsizliğini koruyan “yaşayan” dünyanın anlam kazanarak netleşmesini sağlamaktadır. Diğer bir söyleyişle “anlam”, bir kültürü veya toplumu oluşturan gruplar veya üyeler tarafından paylaşılan anlam haritaları aracılığıyla üretilmektedir. İçine doğduğumuz toplumun değer ve kavramları, bizlerin dünyayı anlama ve anlamlandırma süreçlerimizi belirlemektedir. Bu, “kültür”ün, Kültürel Çalışmaların merkezinde olmasının da temel nedenidir. Hall, anlam haritalarının oluşturulmasında, insanoğlunun biyolojik ve genetik olarak sahip olduğu “sınıflandırma” yeteneğini kullandığını ileri sürmektedir. Bu yetenek sayesinde insan, aynı sınıfta olan ve olmayan varlıkları birbirinden ayırabilmektedir. Örneğin sandalye ve tabure, her ikisi de üzerine oturmak için kullanıldığından aynı kategoride yer alırken; masa, üzerine oturmak yerine bir şeyler koymak için kullanıldığından farklı bir kategoride yer almaktadır. İnsanoğlu, sözü geçen sınıflandırmayı insan olma vasfı nedeniyle doğal olarak ve kendiliğinden yapabilmektedir. Ancak sınıflandırma, genetik bir yetenek olmakla birlikte; sınıflandırılan şeylerin anlamlandırılması, tamamen kültürel bir sürece işaret etmektedir. Kültürlenmiş bir varlık olarak insanoğlu, aynı kültürü paylaştığı bireyler ile ortaklaşa kullandığı anlam haritalarını o kültürün ürettiği anlamlar çerçevesinde öğrenmekte; şeylere atfettiği anlamları bu yolla atfetmektedir (Hall, 1997: 9-10). Hall, bu bağlamda ortaya koyduğu kodlama-kodaçımleme modeli ile izlerkitlenin, izledikleri programları nasıl anlamlandırdıkları ve gündelik yaşamlarında toplumsal anlam üretimi bakımından nasıl farklılaştıkları gibi sorulara yanıt aramıştır.

Hall’a göre anlamlı hiçbir şey, söylem dışında var olamaz. Örneğin, yuvarlak ve deriden yapılmış bir nesne olarak futbol topu, yalnız başına bir anlama sahip değildir. Bu nesne, ancak belli kurallar çerçevesinde oynanan oyunun bir parçası olduğunda anam kazanır ve onunla oynayabilmenin tek yolu, onu da kapsayan bir oyun dili üretmekten geçer. Yine de, ona yüklenen anlamlar ve anlamların önem sırası kişiden kişiye değişebilir. İdeoloji, bu noktada işlevsellik kazanır. İdeolojinin görevi, anlamlandırma sürecindeki farklılıkları ortadan kaldırarak anlamları sabitlemektir (Hall, 1997: 12-19). Bu bağlamda popüler kültürün gelişimini ve devlet ile popüler kültür arasındaki ilişkileri inceleyen Hall, boş zaman geçirme alışkanlıklarının içsel evriminin, egemen kültür ile popüler kültür arasındaki ilişkilerde yaşanan görece denge ve dönüşüm anları açısından ele alınmasının gereğini vurgulamaktadır. Egemen kültürü devlet kavramı ile bağdaştıran Hall’a göre devlet, bir yandan toplumdan

çıkacağı için toplumun olmakla birlikte, diğer yandan yaptığı işleri egemenlik kurduğu topluma yansıttığı için toplumun üzerindedir. Büyük ölçüde ortalıkta görünmeyen, ancak oyunun finansmanında, yönetiminde ve başkanlığında olan egemen sınıfların elinde güçlü ve berbat bir makineye dönüşen hukukun uygulanışı, egemen sınıfların büyük toplumsal gücünün bir resmini sunmaktadır. Bu resmin önemli bir diğer parçası ise, “okuyucu kitle”yi ilk kez pazar haline getiren kültür endüstrisinin enstrümanı medyadır. Orta sınıfların toplumun önde gelen sınıfları haline getirilmesi, serbest pazarın ticari örgütlenmesinin öncüsü olarak yaratılması ve “özgür” bir basın Dördüncü Güç olarak gelişmesi kahramanlık öyküleri olarak sunulurken; siyasi güç, devlet aracılığıyla bir eliyle basını frenlemeye, diğer eliyle de tek tek bireyler aracılığıyla nüfuzlu konumlar satın almaya yönelmektedir. Bu süreçte, aslında yeni bir kültür modeli ve yeni bir dizi sınıf-kültür ilişkisi olarak “özgürlük” kavramının baskın gelmesi, artık tiranlıktan veya siyasal otoriteden uzak olmaktan çok fikirlerin serbest rekabet, pazar yasaları, mülkiyet ve karlılık tarafından denetlenmeye başladığını göstermektedir. Kısaca, basının pazar denetimine geçmesiyle yeni bir kültürel kurum haline gelen “özgür ticari basın”, yeni bir dizi sınıf-kültür ilişkisini de kurumsallaştırmakta; popüler sınıfların böylece ekonomik olarak asli, ancak kültürel ve ideolojik olarak bağımlı ve ast konumda bir unsura dönüşmektedir. Anlatılan formül, egemen sınıfların üstünlüğünü kabullenmiş ve ona eklemlenmiş bir yapıyı içermektedir (Hall, 1999: 99-118).

Toplumdaki kültürler ve sınıflar arasındaki ilişkileri irdeleyen Hall’un düşünceleri, bu ilişkilerin dönemsel değişiklikler ve tarihsel dönüşümler ile şekillendiğine işaret etmesi yanında, belirli tarihsel dönemlerde hegemonyanın belirli bir toplumsal blokun kültürel, ahlaki ve siyasi liderliğine zemin hazırladığını göstermesi bakımından da önemlidir. Ona göre, her şeye karşın Gramsci’nin genişletilmiş devlet görüşünün ana noktası olan hegemonyanın genel eğilimi, kitle demokrasilerinde devletin kültürel rolünün artışına giderek daha fazla dayanak oluşturmaktadır. Bu nedenle Hall, mesajlarının izleyici tarafından müzakereci bir şekilde okunabileceğini belirtirken, kültürün hegemonik yanını ve medyanın süreçteki araçsallığını reddetmemektedir.

1.3.2. Günümüzde Eleştirel Medya Pedagojisinde Yaklaşımlar

Biçim fikrinin eleştirisi ile eylemin yeniden değer kazanması gerçek demokrasinin iki temel koşulunu oluşturmaktadır. Bu, özelde bireyin ve genelde ise toplumun teorik ve pratik enerjisinin gerçekleşmesi olarak tanımlanabilir (Abensour, 2002: 114). Bu bağlamda, kuram ile uygulamanın birlikteliğine işaret eden eleştirel medya pedagojisinin güncel yorumunun temsilcileri olarak Alman ekolünün temsilcileri Baacke ve Hug ile, ardından sırasıyla Amerikan ekolünden Kellner ve İngiliz ekolünden Buckingham’ın görüşleri ele alınacaktır.

1.3.2.1.Alman Okulu: Baacke ve Hug

Baacke, “medya yetkinliği” kavramının oluşmasına katkıda bulunan önde gelen isimlerden biridir. “Yetkinlik” kavramından yola çıkan Baacke, yetkinlik kavramını açıklarken insanın bağımsız hareket eden bir özne olarak gerçek ve önceden verili yaşam durumu karşısında yenilmemesi için gereksinim duyduğu olanaklara vurgu yapmaktadır. Buna göre, pek çok yetkinliğe sahip olan insanın iletişim yetkinliği, günlük yaşamında eğitim ve toplumsallaşmanın gerçekleştiği aile, okul, iş yeri gibi ortamlardaki deneyim ve eylemleri aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda “iletişimsel yetkinlik”, toplumsal karşılıklı iletişimde yer alma, gerçeği anlama ve gerçeğin şekillendirilmesine etki etmeyi içermektedir. Ona göre iletişimsel yetkinlik ve eylem yetkinliği birbiriyle iç içe geçmiş unsurlar olup; medya yetkinliği bu bağlamda medyayı algılama biçimleri ile ilişkili olarak deneyim kazanma ve medya içeriklerine yönelik eleştirel yaklaşım geliştirmeye işaret etmektedir (Alver, 2006: 19-20).

Baacke, ortaya attığı “medya yeterliği” kavramını, Habermas’ın “iletişimsel eylem” kuramı ile Chomsky’nin “evrensel dilbilgisi” anlayışından yola çıkarak geliştirmiştir. Habermas, “İletişimsel Eylem Kuramı” adlı çalışmasında, toplumsal eylemlilik içinde bulunan bireylerin “iletişimsel akıl” aracılığıyla geleceğe ilişkin kapsayıcı planlar yapabileceğini ifade etmektedir. Buna göre, dayanışma ve çarpıtılmamış iletişim, sermayenin yabancılaştırıcı etkisinden kurtulmanın başat unsurudur. Habermas’a göre sermayenin dayanışmacı iletişime egemen olması, kapitalist kitle medyasının kamusal alanı yok etmesi ve pasif izleyicinin ortaya çıkmasıyla sonuçlanır. Bunun karşılığında, doğru ve bilgilendirici bir iletişim içine girmenin yolu, aktif iletişimcilerin kişiler arasında gelişen ideolojik ve çarpık iletişimden kurtulmalarıdır (Yaylagül, 2010: 107). Öte yandan Chomsky’nin, insanoğlunun kullandığı bütün dillerin temelinde evrensel bir dilbilgisi olduğuna yönelik anlayışı ise, dil ile zihin arasındaki ilişkiye ve dilbilgisellik ile yaratıcılık arasındaki bağa dikkat çekmektedir. O’na göre, bir dili konuşan her kişi, kendi dilinin yapısı hakkında doğal bir sezgiye sahiptir. Söz konusu sezgi sayesinde konuşucu konumundaki birey, dilin tümce yapısına uygun tümceleri sonsuz sayıda üretebilir. Bu bağlamda “edinç”, konuşucunun kendi diline ilişkin sezgisel bilgisi olarak tanımlanırken; “edim”, “edinç”in somut halidir. Diğer bir söyleyişle edinç, her insanın beyninde var olan ve doğuştan gelen bir dilbilgisel dizgi; edim ise, söz konusu örtük dilbilgisel dizgenin farklı biçimlerde somut olarak gerçekleşmiş halidir. Kısaca birey, söylenmemiş tümceleri anlama ve üretme potansiyeline sahiptir (Rıfat, 1990: 60-63).

Habermas’ın “iletişimsel eylem” kuramı ile Chomsky’nin “evrensel dilbilgisi” anlayışından hareketle medya pedagojisi çalışmalarına “iletişimsel yeterlik” kavramını kazandıran Baacke, medya pedagojik çabaların anahtar kavramı konumunda olan iletişimsel

yeterliğin merkezinde medya okuryazarlığı becerilerinin bulunduğunu ifade etmektedir. Baacke, iyi bir medya okuryazarını; geliştirme ve yaratma olanaklarını araştırabilen, bilgi ile başa çıkabilen, bilgiyi organize edebilen ve medyayı yönetebilen etkin bir medya kullanıcısı olarak tanımlanmaktadır.

Hug ise, “medya tüketicisi”nden “medya üreticisi”ne doğru bir dönüşüme dikkat çekmektedir. “Bilgi medyası” kavramını tartışan Hug, bu kavram ile bilginin kasıtlı üretimine işaret etmektedir. Böylece ortaya çıkan “içeriğe-bağlı” medya, öğrenme ve öğretmenin belli amaçlarını öne çıkarmakta ve bu yolla bilginin belirsizleştirilmesini anlatan “bulutun içindeki bilgi” benzetiminin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Belli bakış açıları öne çıkarılırken, diğerleri geri plana atılmakta ve hatta görmezden gelinmektedir. Hug’a göre, bu durumda sorun-odaklı ve çözüm-merkezli bireysel yaklaşımların daha açık ve net bir biçimde oluşturulması gerekmektedir. Bugün, medyanın gerçekliğin yaratılması ve bilginin tasarılanmasında oynadığı rol ortadadır. Öte yandan Hug, medyanın üstlendiği role ilişkin farklı görüşlere de dikkat çekmektedir. Bir yandan içinde yaşadığımız toplum ve hatta dünya hakkında tüm bildiklerimizi medya yoluyla öğrendiğimizi savunan Luhmann’ın görüşlerine yer vererek medyanın “tutumları tek tipleştirici” işlevini vurgulayan Hug, diğer yandan medyanın gücünü bu denli büyütmenin hatalı bir yaklaşım olduğunu savunan Liessmann’ın görüşlerine de yer vermektedir. Ancak Hug’a göre, son kertede “saf bilgi”nin varlığından söz etmek “saflık”tır (Hug, 2013: 26-27). Hug, Rusch (2007)’un biyoloji, kültür ve medya değişimine yol açan etkileri irdeleyen görüşlerinden yola çıkarak bazı saptamalarda bulunmaktadır. Bu nedenle Rusch’un görüşlerini anlamak, Hug’un bakış açısını kavramak açısından önemlidir.

Tablo 1.1. Biyoloji, Kültür, Medya Değişimine Yol Açan Etkiler

SÜREKLİ DEĞİŞİM -----		SÜREKSİZ DEĞİŞİM
biyolojik evrim -----		kültürel evrim
kararlılık -----	kırılganlık -----	kararsızlık
muhafazakar değişim -----		gelişimsel değişim
evrim	şok	kusur, işlevsizlik, eksiklik (başarısızlık)
sarkaç hareketi	sınır dinamikleri	çöküş
döngü	değişime yol açan zıt güçler	sıçrama
safhaları harekete geçiren güçler	dönüm noktası (büyük değişim)	kademeli değişim(zincirleme)
devrim (sistem değişimi)	yankılama	şebeke (ağ örgüsü) etkisi

Kaynak: Rusch, 2007: 65’ten Akt. Hug, 2013: 30.

Rusch (2007: 58'den Akt. Hug, 2013: 30)'a göre kırılma bölgesini belirleyen medya, temel olarak beş unsurdan oluşmaktadır:

1. Medya ürünleri: İşaretsel nesne ve hizmetler
2. İdrak: Algı, düşünce ve davranışı düzenleyen süreçler
3. Toplum /Kültür: Kurum-örgütleri yapılandırma ve kültürlenme yoluyla idrakı düzenleme
4. Teknoloji: Üretim, dağıtım ve pazarlama hizmetleri
5. Ekonomi: Bilinci ticarileştirme ve bu yolla toplumu düzenleme

Buradan yola çıkarak Hug, yakın gelecekte para, üretim araçları ve kültürel sermaye gibi sermayenin bilindik biçimlerinin ötesinde yeni bir sermaye biçimine odaklanmamız gerektiğini ileri sürmektedir. Söz konusu sermaye biçimi ile kastedilen, “bilgi”dir ve “idrak kapitalizmi” ya da “dijital kapitalizm” olarak adlandırılabilir “yeni kapitalizm”in temel unsurudur. Yapılması gereken, kaybolan bilgi biçimleri ve kültür alanlarının arkasından yas tutmak yerine, yeni zeminin getirdiği kazançları ve kayıpları bir arada gözlemleyebilmektir (Hug, 2013: 32-3).

1.3.2.2.Amerikan Okulu: Kellner

Baudrillard'ın, postmodern evrenin eğlence, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı, günlük rutinelere oranla çok daha yoğun ve kapsayıcı deneyimler aracılığıyla bir “hipergerçeklik” yarattığını düşüncesinden hareket eden Kellner, hipergerçeklik kavramını irdellemektedir. Ona göre, “hipergerçeklik olarak adlandırılan medyanın gerçeklik benzetimleri, Disneyland'ı ve eğlence parkları, alışveriş merkezleri ve televizyonuyla gerçekten daha gerçektir ve buradaki modeller, imgeler, kodlar davranışlarımızı ve düşüncelerimizi denetim altına almaktadırlar. Postmodern dünyada bireyler, hipergerçekliğin yarattığı haza – bilgisayar, medya ve teknolojik deneyimler – ulaşabilmek için gerçekliğin çölünden kaçmaktadırlar (Kellner, 2002: 53).

Günümüzde çok boyutlu bir eleştirel teoriye doğru gelişim gözlendiği tespitinde bulunan Kellner'e göre, böyle bir yaklaşım, diyalektik yöntemi izlerken indirgeyici olmaktan uzak durmakta; toplumun ekonomik, politik, toplumsal ve kültürel boyutlarını analiz ederek toplumsal fenomenlerin söz konusu boyutlardan herhangi birine indirgenmesini reddetmektedir. Örneğin reklamcılığın indirgemecilikten uzak diyalektik bir analizi, kapitalist ekonomide reklamcılığın ortaya çıkışını, ekonomik işlev ve etkilerini, belli kültürel biçimleri temellük ederek kültürel üretimi nasıl etkilediğini ve reklamcılık tekniklerinin politikada nasıl özümşenerek politikayı dönüştürdüğünü irdellemektedir. Böylece reklamcılık ile politik,

kültürel ve toplumsal yaşam arasındaki bağıntı ortaya konmuş olur. Burada temel hedef, çatışma ve çelişkileri analiz ederek olası çözümleri bulmak ve bu yolla ilerici bir toplumsal dönüşüme zemin hazırlamaktır. Bu açıdan bakıldığında, teori ve pratiği bir arada barındıran çok boyutlu eleştirel teori; temel sömür ilişkilerinin, hiyerarşi-baskı ve eşitsizliğin toplumsal ilişkiler içine nasıl yerleştirildiğine işaret etmektedir. Toplumun her katmanının göreceli özerkliğini vurgulayan ve bu nedenle toplumsal gerçekliğin alanları arasında nasıl bir etkileşim olduğuna açık bir duruş sergileyen çok boyutlu bir eleştirel teori, söz gelimi sınıf mücadelesinin örneklerini yorumlarken, olayları hem emeğin hem de sermayenin konumundan ve hatta toplumsal cinsiyet ve ırk konumundan da görmeye çalışır. Benzer biçimde çok boyutlu eleştirel teori, politik söylemleri veya filmler gibi kültürel metinleri farklı öznelerin konumlarından hareketle yorumlamayı tercih eder. Diğer bir söyleyişle, bu türden bir eleştirel teori, bugünün toplumunda tek bir doğru ya da mutlak geçerli tek bir bakış açısı geçerli olamayacağından, “kapalı” teorilerden uzak durarak içinde bulunduğumuz çağa uygun çok perspektifli bir yapı sunar. Böylece, çeşitli konumlardan bireyleri bir araya getirerek onların genel çıkarlarını eklemlerken farklılıklarına saygı göstermeyi içerir (Best ve Kellner, 1998: 315-319).

Kellner, yalnızca çocukların medya okuryazarı olmasının günümüzde yeterli olmadığına dikkat çekmektedir. Homojen bir tüketim toplumunda ebeveynlerin de medya okuryazarı becerileri ile donatılmaları büyük önem taşımaktadır. Best ve Kellner (1998: 269)’e göre kapitalizm, çocuk-ebeveyn ayrımı yapmaksızın tüketime yönlendirmeyi hedeflemektedir:

...bir kapitalist üretim tüketim ekonomisinde gitgide dallanıp budaklanan bir ürün farklılaşması söz konusu olsa da, ekonomik yoğunlaşma eğilimleri, bir dünya pazarı sistemi yönünde genişleme eğilimleri ve kapitalizm gündelik hayatın her küresine ve Pekin’den Topeka’ya yerkürenin totalitesine sızdıkça giderek artan bir metalaşma eğilimi olduğu da söylenebilir. Kültürel farklılaşma ve özerkliğe önem verilse de, homojen bir tüketim ve medya toplumu da beğenileri, istekleri ve pratikleri standartlaştırma doğrultusunda iş görmektedir.

Eleştirel medya okuryazarlığını geliştirmenin, medya iletilerinin eleştirel biçimde açılmasının ve bunun etkileri üzerine çalışmanın önemine dikkat çeken Kellner’e göre, kültürde var olan farklı ideolojik seslerin ve kodlamaların fark edilmesi gerekmektedir. Hegemonik ideoloji, imge ve söylemler ile söz konusu unsurları metinlerde alt üst eden yapıları birbirinden ayırt edebilmek; böylece muhalif alt kültürler aracılığıyla alternatiflerin

nasıl yaratılabileceğini öğrenmek medya okuryazarlığının merkezindedir. “İnsan ne yerse odur dedikleri gibi, insan aslında ne görür ve işitirse odur” benzetmesinde bulunan Kellner, medya kültüründe yer alan “sağlıksız yiyecekler”den kaçınılması ve daha sağlıklı ürünlerin seçilmesi için bireylerin harekete geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada, medya okuryazarlığı, daha iyi tatların, diğer bir söyleyişle medya kültürünün daha iyi ürünlerinin ayırt edilmesinde bireye yol gösterici olacaktır (Kellner, 1995: 335).

Medya okuryazarlığı, yurttaşların farklı iletişim araçlarının özelliklerini ve bu araçlar kullanılarak dolaşıma sokulan kültürel metinlerdeki kurgulanmış dünya ile yaşam tarzlarını, medya sektöründeki üretim ilişkilerinin yapısını ve medyanın kolektif bir bellek yaratmadaki rolünü anlamaya yönelik kültürel donanımı sağlayan etkin bir araç olarak tanımlanmaktadır (Binark ve Bek, 2010: 109). Bunun ötesine geçen Kellner bizlere eleştirel medya okuryazarlığının, medya metinlerini birer kültürel üretim olarak okuma becerisi ile medyayı bir toplumsal eylem aracı olarak kullanabilme becerisinin buluşma noktası olduğunu göstermektedir.

Kısaca, Baudrillard’ın “hipergerçeklik” kavramından hareketle, buradaki modellerin, imgelerin ve kodların davranışlarımızı ve düşüncelerimizi denetim altına aldıklarını vurgulayan Kellner, hipergerçekliğin yarattığı hazza ulaşabilmek için gerçekliğin çölünden kaçmakta olan bireylerin ilerici bir toplumsal dönüşüme zemin hazırlayacak okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gereğine dikkat çekmektedir. Kellner, çocuk ve gençlerin yanı sıra ebeveynlerin de bu beceriler ile donatılmasının önemini vurgulamaktadır.

1.3.2.3.İngiliz Ekolü: Buckingham

Buckingham da Kellner gibi, yeni teknolojilerin kullanımında çoğu kez çocuklardan ve gençlerden geride olan anne-babalar ile öğretmenlerin medya yetkini olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Günümüzde medya, kar üreten ve iş olanağı sunan başat bir endüstri olmanın yanı sıra, bireylerin siyasal düzlemdeki işleyişe ilişkin sahip oldukları bilginin önemli bir bölümünün kaynağı konumundadır. Bizlere gerçek ve kurgusal düşünceler ve imgeler sunan medya, gerçeklik algımızı biçimlendirmektedir. Yine medya, hiç şüphesiz, kültürel ifade ve iletişimin günümüzdeki en önemli araçlarından biridir. Bu bağlamda medyanın aile ve okul gibi bireyin sosyalleşmesinde en etkin rolü oynayan ortamların yerini aldığı sıkça tartışma konusu olmaktadır. Medyanın yaşamımızda böylesine geniş ve önemli bir yer kaplaması, tabii ki dünyaya ilişkin “tek” bir algıyı tek başına şekillendirdiği anlamına gelmektedir. Ancak, medya yaşantımızın tüm dokularına ve rutinlerine sinmiş, ilişkilerimizi yürütmemizde ve anlamlandırmamızda, kimliklerimizi tanımlamamızda kullandığımız sembolik kaynakların

çoğunun kaynağı haline gelmiştir. Bu nedenle medya eğitimi, özellikle çocuklar için bir eğitim programı hazırlarken, çocukların okul dışındaki dünyalarını ve aslında tüm toplumu içine alan kapsayıcı bir özellik taşımalıdır. Ne yazık ki medya eğitimi çoğu kez ve çoğunluk tarafından çocukların medyaya ilişkin “sorunlu” davranışlarının çözüm aracı gösterilmektedir. Bu düşüncenin temelinde şu yanlış yatmaktadır; çocuğun medyan ile olan ilişkisi modern yaşamın doğal bir sonucu değil, eğitimcilerin üstesinden gelmesi gereken zararlı bir alışkanlıktır. Bazıları için görünürde kültürel değerden yoksun oluşu, bazıları için istenmeyen davranış biçimlerini pompalaması medyanın kaygı verici niteliklerinden olsa da, önerilen çözüm yolları oldukça çeşitli ve birbirinden oldukça farklıdır. Diğer bir söyleyişle, medya eğitiminin karakteristik özelliklerinden birini de, farklı eğitim alanlarında olduğu gibi, söz konusu eğitimin amaçlarının ve yöntemlerinin ne olması gerektiğine ilişkin süregelen tartışmalar oluşturmaktadır. Çünkü İngiltere örneğinde olduğu gibi, medya konusunda çok az sayıda ve farklı alanlardan gelen eğitimci bir eğitimden geçirilmiş, bu nedenle de medya eğitimi alanına geldikleri disiplinlerin anlayışlarını taşıyarak eğitim sürecinde farklı eğilimlerin ortaya çıkmasına neden olmuşlardır (Buckingham, 2003: 5-6).

Medya eğitimi bir yandan “demokratikleşme”, diğer yandan ise “savunma” kavramları ile özdeşleşmiştir. Medya eğitiminin gelişmesi, öğrencilerin okul-dışı kültürlerini müfredatın bir parçası haline getirilmesini ve bu kültürlerin müfredat açısından “üzerinde düşünmeye, tanınmaya değer” bir konuma taşınmasını sağlamıştır. “Müfredatın demokratikleşmesi” olarak adlandırılabilir bu değişim sayesinde öğretmenler, yalnızca “yüksek” kültür unsurları ile ilgilenmek yerine, öğrencilerin sınıfa beraberlerinde getirdikleri farklı kültürel yapılar ile de temasa geçmeye başlamışlardır. Öte yandan, söz konusu değişim, aynı zamanda bir savunma anlayışını da beraberinde getirmiştir. Müfredatın bütün kapsayıcılığına karşın, öğrencilerin medyanın olumsuz olduğu düşünülen etkilerine karşı korunması gereği kabul görmüştür. Böyle bir düşünce aslında gizliden gizliye medyanın bireyler üzerinde çok büyük bir güce ve bu gücün neredeyse tamamen olumsuz bir karakteristiğe sahip olduğu, çocukların da medya güdümlenmesi karşısında çaresiz oldukları kabulüne dayanmaktadır. Çocukları medya konusunda eğitmenin – medya içeriklerinin inşası sürecini analiz edebilme, medya endüstrilerinin ekonomik işlevlerini kavrama gibi – onları medyanın “olumsuz” etkilerine karşı direnme noktasında güçlendireceği ve bu süreçte çocukların mantıklı tüketicilere dönüşerek medyaya mesafeli ve eleştirel bir gözle bakabilecekleri iddia edilmektedir. Söz konusu “savunma” argümanı, başlıca kültürel, siyasal ve ahlaki olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Çocuğun; kültürel anlamda “kültürel değer” bilincinden yoksun olduğu varsayımından hareketle, sanat ve edebiyatın daha yüksek biçemlerine yönlendirilmesi, siyasal anlamda “yanlış” inanç ve ideolojilerden uzaklaştırılması, ahlaki anlamda da – bu

yaklaşım Birleşik Krallıkta daha az, özellikle ABD’de çok daha etkili olmakla birlikte – cinsel içerikler ve şiddet içerikleri ile medyanın bireyleri tüketici ve maddeci olmaya iten yayınları hakkında bilinçlendirilmesi amaçlanmaktadır (Buckingham, 2003: 9-11).

Aslında, medya eğitiminin bu açıdan sorgulanmaya başlanması, internet başta olmak üzere, yeni medyanın sahneye çıkmasıyla birlikte olmuştur. Çocuğun internet kullanırken yaşayabileceği olumsuzluklar – pornografik içerikler, chat odalarında yetişkinler tarafından maruz kalabilecekleri taciz gibi – ve bu olumsuzluklara vurgu yapan bir senaryo, olumsuzlukların abartılarak medyanın yararlarının ve bireye sağladığı hazzın tamamen göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Ayrıca, medya eğitimi kapsamında çocuk, medyanın gücüne karşı koyamayan risk altındaki birey olarak ele alınırken; öğretmen, tüm bunlardan soyutlanmış, öğrenciyi “özgürleştirecek” eleştirel araçları elinde tutan gerçek-dışı bir birey olarak görülmektedir. Sonuç olarak, böyle bir anlayış, çocuğun “yüksek” kültüre hayranlık duymaya, siyasal olarak “daha doğru” inançlara, ahlaki olarak da “daha sağlıklı” davranışlara yönlendirildiği bir süreci beraberinde getirmektedir. Ancak son dönemde, buraya kadar anlatılan anlayış değişmeye başlamıştır. Ana-akım medyada halen farklı düşünce ve kültür biçimlerinin temsili konusunda sınırlamalar varsa da, modern iletişimin gelişmesiyle birlikte daha heterojen ve hatta parçalı bir yapı ortaya çıkmış; bu durum, “yüksek” kültür ile “popüler” kültür arasındaki ayrımı bulanıklaştırmaya başlamıştır. Böylece, “tek elden” yönetilen ve edilgen kitlelere “yanlış” değerler yükleyen bir “bilinç endüstrisi” olarak medya anlayışı sorgulanır olmuştur. Bu düşünceye koşut olarak, yapılan araştırmalarda çocukların geleneksel olarak düşünülenden daha eleştirel izleyiciler oldukları ortaya konmuştur ve söz konusu veri, medya endüstrilerince de kabul edilmektedir (Buckingham, 2003: 11-12).

Sunulan görüşler çerçevesinde medya eğitimi artık öğrencinin medya deneyimlerine doğrudan karşı çıkan ve medyanın kaçınılmaz bir biçimde zararlı, bu nedenle de çocuklar ile gençlerin medya etkisinin edilgen kurbanları olduğunu savunan düşünce eskide kalmıştır. Tersine, medya eğitimi öğretmenin komutlar veren cümleleri yerine, öğrencinin medyaya ilişkin var olan deneyim ve bilgilerine dayanan daha fazla öğrenci-merkezli bir anlayış benimsenmektedir. Özetle medya eğitimi “koruma” yerine, “hazırlık” olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Buckingham, 2003: 13).

Buckingham’a göre medya, çok geniş ve karmaşık toplumsal sorunların kaynağı olarak gösterilmekte, medya eğitimi de söz konusu sorunların biricik çözümü olarak sunulmaktadır. Böylece toplumsal sorunların olası kaynakları ve olası çözümler görmezden gelinmekte; medya eğitimi belki de medya düzenlemesinin alternatif bir biçimi, hatta sansürün liberal bir alternatifi olarak işleve konmak istenmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

GELENEKSEL MEDYADAN ÇOKLU MEDYAYA

“Medya” sözcüğü en basit tanımı ile, kişilere ve kitlelere ulaşmak için kullanılan her türden sözlü, yazılı, basılı, görsel metin ve imgeleri içeren geniş bir iletişim araçları yelpazesini ifade etmektedir. Kitaplar, gazeteler, dergiler, broşürler, billboardlar, radyo, film, televizyon ve internet ilk akla gelenleridir.

İletişim araçlarının ortaya çıkış sıralamasına bakıldığında, basılı medyadan (gazeteler, dergiler, broşürler, kitaplar), kaydedilmiş medyaya(plaklar, kartuşlar, kasetler, CD’ ler ve DVD’ ler), sinema, radyo, televizyon, bilgisayar/internet ve mobil telefonlara uzanan bir sıralama olduğu görülmektedir. Medya ortamları aynı zamanda basılı medya, dijital medya, ekran medya gibi nitelermeler ile de sınıflandırılmışlardır. Bu tanımlamalar dikkate alındığında medyanın “kitlesele iletişim araçları” anlamı ile kullanıldığı ve kamuoyunu yönlendirme girişimleri olan bir güç olarak kavrandığı ortadadır. Medyadan günümüzde dördüncü güç olarak söz edilmektedir (Demir, 2011: 22). Şahin (2007: 99), “Sermayenin kendi iç dinamiğiyle kapitalist sermayenin giderek bütün dünyayı kendi pazarı haline getirmesi çabasının çağımızda yeni iletişim teknolojileri ve yeni ulaştırma teknolojileriyle aldığı biçim”e dikkat çekerken, Rowley (2002: 31-32), iktidar-sermaye-bilimsel bilgi arasındaki ilintiye şöyle değinmiştir:

İktidarın adı artık parti değil de sermaye olduğunda ... bilimsel bilginin ve kapitalist ekonominin ürünü olan nesnelere ve düşünceler, kendileriyle birlikte, var olma olanaklarının bağımlı olduğu kurallardan birini de yayarlar: Tarafların bilgiler ve angajmanlar üstüne vardıkları konsensusun tanıklık ettiğinin dışında, bir gerçekliğin var olmaması kuralıdır bu. Bu kuralın sonuçları da küçümsenecek gibi değildir. Çünkü bu kural, aklın gerçeklikle ilgili olarak, sahip olduğuna inandığı metafizik, dini ve politik güvencelerin dışına gerçekliğin kaçışının, bilim adamı ve sermaye yöneticilerinin politikalarında bırakmış olduğu izdir. Gerçekliğin bu geri çekilişi, kapitalizmin ve bilimin doğuşu için vazgeçilmezdir.

Lyotard(1994: 50-51) ise, bilginin üretilmesi ve iletilmesi aşamalarında iktidar ve sermayenin rolüne dikkat çekmiştir :

O halde, bir toplumun ekonomik sorunu, herhangi bir bireye bütünüyle verilemeyen bir bilginin kullanımı sorunudur. Bu durumda, kullanılması gereken, ancak başlangıçta birçok farklı birey arasında dağılmış olan bilginin tek bir merkezi otoritenin kullanımına bırakılması ya da kendi planlarını diğerlerinininkiyle uyumlu hale getirebilmeleri için bireylere bu tür ek bilgilerin iletilmesi arasında bir tercih söz konusudur. ... fiyat sistemi, bilginin çok dağınık olduğu bir ekonomide, farklı bireylerin birbirinden kopuk eylemlerini etkin bir şekilde koordine eder. Gerçekte, fiyat sisteminin asıl işlevi, başka koşullarda iletilmesi mümkün olmayan bilginin iletimini sağlayan bir mekanizma olmasıdır.

Medyanın etkileri düşünüldüğünde de, toplumdan topluma, toplumun sosyo-demografik yapısına, sosyalleşme düzeyine, medya kullanma alışkanlıklarına, alıcının zekâ ve algılama düzeyine, gelişme ve büyüme çağına göre farklılık gösterdiği ve hiçbir medyanın etkisinin ise tam olarak ölçülmesinin mümkün olmadığı görülmektedir (Şirin, 2011: 172). Ayrıca, farklı medyaların insan beyni üzerindeki etkileri de farklıdır. Yazı, dikkat uyandırırken; radyo, daha çok heyecanı harekete geçirmekte; büyük boyutlu ekranıyla sinemada, bakış görüntüyü işler ve eşelerken; televizyon, daha da ileriye giderek tamamen edilgen olan sinema izleyicisine oranla görüntüye daha fazla egemen olsa da “bilinçli”den “bilinçsiz”e geçişi temsil etmektedir (Cavalier, 2004: 235).

2.1. Yazılı Medya

Dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma adı verilen dört temel beceri ile insan hayatını büyük ölçüde kolaylaştırmıştır. Dinleme ve konuşma, insanın doğuştan getirdiği dil becerileridir ve gerek yaygın eğitim, gerekse örgün eğitim vasıtası ile geliştirilmeye uygundur. Okuma ve yazma becerileri ise genel olarak örgün eğitim sürecinde geliştirilebilmektedir. Okuma anlamaya, yazma ise anlatmaya yönelik dil becerileri olarak tanımlanabilir. Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, insanın kendisini ve çevresini ifade etmesinde önemli bir rol üstlenmiş; insan, bu becerisini yazının icadından sonra geliştirmeye başlamıştır. Özellikle Doğu Akdeniz kıyılarında alfabenin ve Çin'de kâğıdın icat edilmesi, insanlık tarihinde yazı ile iletişimi daha da kolaylaştırmıştır. İnsanoğlu binlerce yıldır, doğuştan getirdiği konuşma becerisinin yanı sıra, yazı denen bu sistem aracılığıyla

iletişim kurmaya çalışılmıştır. Yazılı anlatım becerisi, günlük yaşamımızın hemen her alanında karşımıza çıkmaktadır. Yazı, insanların birbirleri ile iletişim kurmak için kullandıkları başlıca yöntemlerden biridir. Yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir. Bu anlatım biçimini günlük hayatımızda o kadar sık kullanırız ki, yetişmekte olan yeni nesillere iyi öğretilmesi sorunu günümüzde daha büyük önem kazanmıştır. Özellikle, belli bir eğitim aşamasına gelmiş öğrencilerin, resmi yazışmalarda ve diğer yazılı iletişim ortamlarında duygu ve düşüncelerini yeteri kadar ortaya koyamamaları, yazma eğitiminin erken yaşlardan itibaren üzerinde durulması gereğini ortaya koymaktadır (Özby, 2005: 67-68).

Ong (1999: 48-49), yazı kültürünün önemine şöyle dikkat çekmektedir:

Kelimelerin sözlü kültürde sesle sınırlanması anlatım biçiminin yanı sıra düşünme sürecini de etkilemektedir. Sözlü kültür metinden yoksundur. ... Yazıdan tamamen yoksun bu insanın düşünce çizgisini sergileyecek, tekrar bir araya getirecek veya denetleyebilecek kendinden başka bir şey, bir metin yoktur. Çetele tutmak veya nesnelere dikkatle dizmek gibi, belleğe yardımcı olma yolları da karmaşık bir önerme dizisini kaydetmez. Bu durumda çözüm arayan, düşünen insana soru soran, onunla konuşan başka birisi gereklidir. Sözlü kültürde bir konu üzerinde uzun boylu düşünmek, iletişime bağlıdır.

Yazı önemlidir, çünkü ileti bu yolla saklanabilir, belge niteliği kazanır, yenilenebilir ve ulaşılabilir hale gelmektedir. Böylece yazı, bir ileti aracı olmanın ötesinde bireysel ifade gücünün ve anlam biliminin bir aracına dönüşmektedir (Dedeal, 2003: 52-53). Yazı düşüncüyü tespit etmesi nedeniyle “söz”den daha çok fikri çalışmaya yardım etmektedir. Düşünme, söz üzerinde durmakla olasıdır. Konuşmada fikir her an uçabilir. Ancak yazı, düşüncüyü başka bir mekân ve zamana taşıyarak, gerçeklerin keşfi için gerekli olan “ayrı kafaların aynı konu üzerinde karşılaşması” sonucunu doğurmaktadır. Bu nedenle yazı; zaman ve mekân içinde, çok geniş bir diyalog kurmanın anahtarıdır (Kaplan, 1982: 127).

2.2.İşitsel Medya

Radyo, 1920 öncesinde daha çok deniz haberleşmesinde ya da kişisel haberleşmelerde kullanılmıştır. Buna, düzensiz yapılan bir kaç deneme yayını da eklenebilir. 1922 yılından 1927'ye kadar geçen sürede ise, radyo çeşitli ülkelerde yayınlara başlamış ve ilk denemelerini tamamlamıştır. 1927 ile 2. Dünya Savaşı sonuna kadar devam eden dönemde radyo yayınlarında her bakımdan gelişmeler olduğu gözlenmektedir. Pradali'e'nin “olgunluk çağı” olarak adlandırdığı bu devrede, savaşın etkisi nedeniyle radyo yayınlarından propaganda

amacı ile yararlanılmıştır. 2. Dünya Savaşı'nın ardından 1960'lı yıllara kadar da radyo yayınları yeni yayılmaya başlayan televizyon karşısında kendini yenilemeye çalışmış, izleyicisini kaptırmamak için savaşım vermiştir. 1960'tan zamanımıza değin ise, televizyonun altın çağını sürdüğü bir evrede artık radyo, gerek istasyon gücü, gerek alıcı sayısı, gerekse teknik gelişim etkisi ile (yayın konularının fazlalığı, stereo yayınlar, alıcıların taşınma kolaylığı ve ucuzluğu gibi) ailenin ve “evin” değil, kişinin dostu ve arkadaşı durumuna gerilemiş, bireyselleşmiştir (Aziz, 1976: 24).

Kısacası, sesin kayıt edilebilmesi ile birlikte daha fazla insana ulaşması, yazı ile atılan olağanüstü adım kadar önemli olmuştur. Kalitesi gittikçe güçlenen bu iletişim biçiminin bir silaha dönüşmesi de gecikmemiş, insan algısının sesli iletişim çerçevesinde sınırlarını çözmek üzere araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Radyonun öne çıktığı işitsel medyanın güçlü olmasının önemli bir nedeni; bireysel algı, hayal etme ve yorumlama ortamının özgür bırakılmasıdır. Örneğin, bir radyo tiyatrosunu dinleyen hemen her birey karakterlere ilişkin farklı tipler hayal ederken, senaryoyu da zihninde farklı canlandırmaktadır. Bu özelliği ile işitsel medya, iletişimde aradığımız mutlu olma beklentisini önemli ölçüde karşılamaktadır (Dedeal, 2003: 66-67). Yine de radyo, tarihi gelişim süreci içerisinde yerini alan görsel-ışitsel medya karşısında kullanımı oldukça sınırlanmış bir kitle iletişim aracı konumundadır.

2.3. Görsel-İşitsel Medya: Sinema ve Televizyon

Sinemanın iletişim unsuru olarak etkisinin artması, ses ve görüntünün bir arada kullanılmaya başlandığı 1927'ye rastlamaktadır. Ardından, 1930'lu yıllarda renkli sinemaya geçiş dönemi yaşanmış, aynı yıllarda savaş dönemiyle birlikte önemli bir yavaşlama sürecine girilmiştir. Diğer yandan, sinemanın belirli sayıda kişiye ulaşabilmesi bu gücün etkilerini arttırabilmek için farklı yöntemlerin denenmesine yol açmıştır. Örneğin, savaş yıllarında Disney'in ünlü karakteri Donald Duck uzak Asyalılar'ın savaşta katledilmesine tüm sevimliliği ile komik bir yorum getirmiş, onları üretimlerini çalmakta sakınca olmayan az gelişmiş varlıklar olarak göstermiştir. Sinemanın, görüntü ve ses aracılığıyla algıda oluşturduğu bu yanılsama, ses ve görüntüdeki bu gücün daha çok insana ulaşmasını sağlayacak olan televizyonun keşfine zemin oluşturmuştur. Kültürel alışkanlıkların ve algılamaların etkisini azaltan televizyon ise, insan yaşamına en yaygın biçimde giren iletişim unsuru olarak “televizyondan önce, televizyondan sonra” deyimini hak etmiştir (Dedeal, 2003: 72-77). Yine de yüzyıl başında teknik bir buluş olarak uygarlık tarihinde yerini alan ve eğlendirici-büyüleyici görseelliğiyle kısa sürede bir kitle sanatı haline gelen sinema, önceleri bir meta olarak üretilse de artık bir sanat olarak algılanmaya başlanmış ve olağanüstü büyüklükte bir endüstriye dönüşmüştür (Karakaya, 2011: 359).

Televizyon, anlamlandırmadan çok bedensel algılamaya hitap etmektedir ve televizyon izleyicisinin bilgiyi yeniden oluşturmak için çok az bilgiye gereksinim duyduğu söylenebilir. Sinema ve televizyon izlerken etkin olan “uzgörsel bakış”, “doğal bakış”tan farklıdır. Uzgörsel bakış nesnel değildir ve çok duyuşsal bir ilişkiler bütünüdür. Bu nedenle, uzun ve yavaş planlar yerine görüntülerin hızlı tekrarı tercih edilmektedir. “Parçalı “görüntü”nün simgesi olan televizyon böylece “her şeyi gösteriniz ancak hiçbir şeyi ortaya koymayınız” ilkesine göre gelişim göstermektedir. Örneğin “reklam”, söz konusu özelliklerin ayrımında olan bir pazarlama aygıtıdır. Televizyon için hazırlanmış bir reklam filminin ortalama süresi giderek kısalmakta, yaklaşık bir dakika süren reklam filmlerinin yerini artık bir kaç saniye süren flaşlar almaktadır. Bu özellikleri ile televizyon, “Halkın ayağına gelen medya”dır (Cavalier, 2004: 235-236). Yapılan araştırmalarda izleyiciyi en çok etkileyen programlar sıralaması politik programlar, yönlendirici programlar, filmler, reklamlar, diziler, eğlence programları ve haberler biçimindedir (Şirin, 2011: 172).

Televizyon, tüketim toplumunda emperyalizmin görsel büyücüsü olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası emperyalizm, küresel amaçlarını gerçekleştirebilmek için ortak zevkleri doğrultusunda “üretilen”i tüketen ve bunu yaparken sorgulamayan, çevresine karşı duyarsız, olayların arka planını düşünmeyen yığınlar oluşturmayı istemektedir. Bu yığının yönlendirilmesinde medya bir manipölasyon aracı olarak kullanılmakta, diğerlerine oranla bize daha yakın ve daha eğlenceli olan televizyon da medyanın en etkili silahı olarak evimize kadar girmektedir. Görüntülerden oluşan bu araç, öncelikle göze hitap etmekte, söylem büyük ölçüde görsel imaj yolu ile aktarılmaktadır. Böylece tek taraflı bir iletimin gerçekleştiği televizyon; medya sahiplerinin ideolojik, ekonomik ve kültürel çıkarları doğrultusunda olaylara ve bilgiye biçim veren, bunu yaparken de izleyicinin ilgisini reklamcılara satan bir “iletim aracı” olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca televizyon denince akla gelen program türlerinin başında sinema gelmektedir. Hollywood filmleriyle tüm dünyaya emperyal ideolojisini pazarlayan ABD bir yandan Amerikan halkının yaşam tarzının diğerlerine üstünlüğünü, değerlerinin yüceliğini, askeri gücünün ihtişamını, sözde özgürlükçülüğünü dayatmakta, diğer yandan da tüketim taleplerini şekillendirmekte ve yeni tüketim alışkanlıkları geliştirmektedir (Demirer, 2007: 52-57). Böylece yerel kültürlerin küresel tüketim kültürü içinde erimesi sağlanmaktadır.

2.4.Yeni Medya

“Yeni medya”, iletişim alanında en sık kullanılan kavramlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavram, iletişim teknolojisinin son yıllarda geçirdiği dönüşümler dikkate alınarak üretilmiştir. Aslında matbaadan itibaren insanoğlunun sembolleri sabitleme, aktarma

ve dağıtma potansiyeli sürekli artmakta, buna paralel olarak da insanın tarihsel serüveninde iletişim alanında sürekli “yeni”ler ortaya çıkmaktadır. Ancak insanoğlu, bugüne kadar “yeni” sıfatını kullanan bir iletişim medyası terimi üretmemiş; “matbaa, basımcılık, basın, telgraf, telefon, radyo, televizyon” gibi terimler kullanmıştır. “Yeni” ise sadece, günümüzde yaşanan iletişim teknolojisi alanındaki yöndeşmeye ve iletişim teknolojisinin sağladığı olanaklara gönderme yapmak üzere kullanılan bir sıfattır (Öztürk, 2011: 116). Yeni medyanın önde gelen özelliklerinden biri olan etkileşim, iletişim sürecinde alıcının kaynağa, kaynağın da alıcıya dönüşebilmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, geleneksel medyaların tek yönlü olduğu varsayılmaktadır. Yeni teknolojilerde “yeni” olan da, iletişim sürecine etkileşim amaçlı olarak alıcının verici olabilmesi için bazı teknik düzenlemelerin eklenmiş olmasıdır. Bunun somut bir örneği e-posta sistemidir. Bu yöntemde bilgisayar kullanıcıları bir adrese sahiptirler ve adresler kullanıcıların bilgisayarları dışında üçüncü bir merkez bilgisayarda tutulurlar. Kullanıcı, başka bir kullanıcıya ulaşmak istediğinde önce merkezi bilgisayara ulaşmakta ve iletisi istediği adrese gönderilmek üzere burada saklanmaktadır. Alıcı konumundaki kullanıcı ise, iletiyi alabilmek için merkezi bilgisayara bağlanmaktadır. Görüldüğü gibi etkileşimin sağlanabilmesi için özel bir düzenleme getirilmiştir. Bu nedenle e-posta, yeni iletişim teknolojilerinden biridir (Geray, 2003: 18-19).

Yeni iletişim teknolojileri aracılığıyla mesaj bombardımanının en üst düzeyde yaşandığı günümüzde, gerek kurumlar, gerek insanlar birtakım çalışmalara farkında olarak ya da olmayarak duyarsızlaşmaktadır. Bu duyarsızlık beraberinde farklı davranışları geliştirmekte, insanları yeni arayışlara, yeni iletişim ortamlarına yönlendirmektedir. Günümüzde yeni iletişim ortamları, özellikle internet, modern iletişim sisteminin en büyük destekçisi olmaktadır. 1970’lerde başlayan ve 1990’lardan sonra hızla devam eden internet kullanımı, web sitelerinin ve portalların yaygınlaşması ile kullanıcı sayısını artırmış, 2000’li yıllarda sosyal medyanın işlerlik kazanması ile de her kesimden insanı ilgilendirecek noktalara ulaşmıştır (Vural ve Bat, 2010). İnternet ve sayısal teknolojiler sayesinde televizyon, radyo, gazete, gibi mecraların hepsi iç içe geçmeye, diğer bir söyleyişle birbirlerine yakınsamaya başlamış; her bir mecraya özgü içerik harmanlandıktan sonra telekomünikasyon ve bilgisayar sistemleriyle bütünleşmiştir. Böylece ses, video, animasyon, metin ve görüntü gibi her türlü medya içeriği tek bir iletişim kanalı üzerinden, yani internet üzerinden, aktarılabilir bir hale gelmiştir. Geleneksel medya ortamında ses, görüntü ve metin gibi birbirinden farklı iletişim içerikleri farklı altyapılar kullanılarak ve birbirlerinden bağımsız bir şekilde taşınırken (Blackman, 1988: 174); radyoyu, geleneksel gazeteyi, televizyonu ve aklımıza gelen diğer medya türlerinin tamamını tek bir medya olarak paketleyerek bir araya getirme yeteneğine sahip bir medya olan internet (Atabek, 2005: 74) toplumsal yaşantımızın merkezine

oturmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde radyonun altmış milyon insana ulaşması otuz yıl alırken, televizyonun bu yayılma seviyesine ulaşması on beş yıl almıştır. İnternet ise, aynı sayıya dünya çapında bilgisayar ağının gelişmesini izleyen üç yıl içerisinde ulaşmıştır (Castells, 2000: 382).

Yeni iletişim ve enformasyon teknolojilerinin sunduğu olanaklar, enformasyonu iktisadi yapılanmanın temel taşı haline getirmiştir (Kejanlıoğlu, 2004: 83). 1970'leri izleyen dönemde "sanayi sonrası toplum" tartışmalarını içeren "enformasyon toplumu" kuramından itibaren, yeni medyanın nasıl yönetilebileceğine dair tartışmalar, ulus devletlerin politika belgelerine enformasyon ve iletişim teknolojilerine ilişkin çalışmalar aracılığıyla yansımıştır. Buna göre; enformasyon edinme, işleme, dağıtma ve elde edilen enformasyonu saklama üzerine geliştirilen "yeni yöntemler", "yeni bir toplumu" tanımlayıcı temel uğrağı oluşturmuş, daha da ileri gidilerek modern toplumu devrimci bir dönüşüme doğru götürmüştür. Ancak "enformasyon toplumu" teriminin giderek yalnızca yeni bir toplumu tanımlayıcı uğraklar arasında olmaktan çıktığı, sözü edilen toplumu kuran politika belgelerine taşındığı, hatta bilgi ve enformasyon alanına ilişkin tüm politikaların tek bir terim (enformasyon toplumu) üzerinden kurulduğu gözlemlenmektedir. Böylece, politika üretimine dair kuramsal pratikler ile politika uygulamaları arasında enformasyon toplumu üzerinden inşa edilen bir "çatışmanın" temelleri de atılmıştır. Bu doğrultuda, kuramsal çalışmalar kapitalizmin aşılması bağlamında enformasyon "malının" niteliklerine dayanmakta iken; kuramın politika pratiğine yansımaları, kapitalizmdeki yeni birikim düzeninin temel unsurlarını oluşturmaya yönelmiştir (Geray, 2002:132).

2.4.1. İnteraktif Medya Olarak Bilgisayar Oyunları

Oyun, insan doğasını yansıtan zengin bir çalışma alanı sunması nedeniyle pek çok çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Oyun üzerine çalışmalar oyunun; oyuncunun bilişsel, duysal, dil, sosyal, ahlaki gelişimine ve motor becerilerin gelişimine destek olduğu gibi her oyuncuyu daha bağımsız, yaratıcı ve işbirliğine uygun hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Oyunun, kişinin iç dünyasını oluşturmaya yardımcı olduğu görüşünde olan Piaget oyunu, çevreden alınan uyaranları kişinin kendi içinde özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yolu olarak görmüş ve oyunun, kişinin zihinsel gelişimini desteklediğini ve daima insan hayatında var olduğunu belirtmiştir. Ona göre oyun; kendi içinde bir sona sahiptir, kendiliğindedir, zevk almak için yapılan bir etkinliktir, sistemli bir yapıdan yoksundur ve dışsal baskı ve kurallardan bağımsızdır (Özenmiş, 2000: 46-53). Diğer bir söyleyişle oyun; insanların günlük yaşamlarının dışında kalan zamanlarda, belirli bir amaca yönelik olarak bedensel ve zihinsel yetenekler ile, belirlenmiş bir mekân ve zaman periyodunda kendine özgü kural ve ilkeler ile

yapılan, gönüllü ve severek katılım yoluyla grup oluşturan, yetenek, beceri, zeka, dikkat ve şansa dayanan, sadece katılımcıları değil izleyicileri de etkisi altına alan, heyecan ve rekabet duygusunun içinde olduğu, maddi çikara dayanmayan, zevk alınarak yapılan ve vakti değerli kılan bir etkinliktir (Hazar, 1996: 7).

Oyun eğitim yönünden ele alındığında ise, araştırmaların daha çok çocuk gelişimi üzerinde yoğunlaştığı ve birçok araştırmacının aynı ortak görüşe sahip olduğu görülmektedir. Araştırmacılara göre çocuğun duygu, düşünce ve gelişim düzeyini anlamanın en iyi yolu, onu oyun sırasında gözlemekten geçmektedir. Çocuğun oynadığı oyun türleri, oyunda aldığı roller, bu rollerin yerine getirilmesi sırasında sergilediği davranışların tümü, deneyimli bir eğitimci için onu tanıma konusunda en iyi ipuçlarını sağlamaktadır. Çünkü oyun yolu ile duygu ve düşüncelerini ifade edebilme olanağını bulan çocuk, çoğu kez yine oyun sırasında bize problemini nasıl çözebileceğimiz hakkında da faydalı ipuçları vermektedir (Oktay, 2002: 256). Kurallar, hedefler, çıktı ve dönüt, çekişme, etkileşim ve hikâye, oyunu oyun yapan özelliklerdir. Kurallar, oyunları diğer eğlence türlerinden ayırmakta ve oyunun sınırlarını belirlemektedir. Oyunun amacı, kaç kişi ile oynanacağı, nasıl ilerleneceği ve ödüllerin nasıl alınabileceği gibi unsurlar kurallar ile belirlenmektedir. Sıklıkla kuralların başında ortaya konan hedefler ise en yüksek puana ulaşmak, sona varmak, büyük patronu yenmek, bayrağı kapmak şeklinde sıralanabilir. Hedefler, başarmak ve kazanmak için oyuncuları çekmekte ve bir oyunda hedeflere ulaşmak oyuncuları motive eden en önemli unsurların başında gelmektedir. Oyun içindeki dönütler, oyunları daha eğlenceli kılarken, oyuncuları daha istekli hale getirmektedir. Ancak dönütün miktarı iyi ayarlanmalıdır, çünkü dönütün çok az veya çok fazla olması oyuncularda hayal kırıklığı yaratıp cesaretlerini kırabilir. Bir yarışın olduğu oyun ortamındaki çekişme, oyuncuların oyundan daha çok zevk almalarını sağlamaktadır. Oyunun zorluk derecesinin seviye seviye artması oyunu daha da çekici hale getirmekte, oyuncuları motive etmektedir. Oyundaki etkileşim ise iki türdür; birincisi, bilgisayar ve oyuncu arasında geri bildirimler ile sağlanırken; ikincisi ise, oyuncunun diğer oyuncular ile olan sosyal etkileşimidir. Diğer oyuncular ile oynanan oyunlar, tek başına oynananlardan daha eğlencelidir ve bu nedenle çok-oyunculu oyunların sayısı giderek artmaktadır. Bir oyunun ne hakkında olduğunu anlatan hikâye de, bazı oyunlarda bir özet halinde, bazılarında ise açıklama şeklinde verilmekte; bazı oyunlarda oyunun başında doğrudan aktarılmakta, bazılarında ise oyunun içerisine gizlenmektedir (Prensky, 2001). Tüm bu özellikler oyunu, oyuncular için cazip hale getiren temel unsurlardır.

Oyunlar farklı ortamlarda, farklı amaçlar için hazırlanabilir ve kullanılabilirken, bilişim teknolojisindeki gelişmelerle birlikte oyunların yapısal özellikleri de değişmektedir. Bu teknolojik gelişmeler nedeniyle oyunlar kolayca ulaşabileceğimiz ortamlara taşınmakta,

böylece oyun oynama oranları ve alışkanlıkları da artmaktadır. Bilgisayarların günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi, bilgisayar ortamında hazırlanan oyunların oyun yazılımları içinde en çok tercih edilenler arasında başı çekmesine yol açmıştır. Bilgisayar oyunlarını diğer oyunlardan ayıran ve ilgi çekici kılan pek çok özelliği bulunmaktadır. Bunların en önemlileri; kullanıcıya gerçek dünyanın dışında ortamlar sunmaları, etkileşim içermeleri ve kullanıcının memnuniyetini sağlayacak eğlendirici öğeler içermeleridir (Pagulayan vd., 2003:883-906). Sayılan özelliklere sahip olan bilgisayar oyunları, çocuk ve gençlerin önemli bir boş zaman etkinliği haline gelmeleri nedeniyle eğitimciler için önemli bir çalışma alanı sunmaktadır.

2.4.2. Okul Ortamında BİT Kullanımı

Bilgisayar, televizyon sistemleri, eğitsel amaçlı uydular, tele-iletişim, bilgi işlem sistemleri, veri bankaları, veri tabanı sistemleri, çoklu ortamlar ve video yeni teknolojik uygulamaların önde gelenlerindedir. Bu teknolojiler öğrencinin nitelik, ilgi ve beklentilerini; eğitim personelinin yapısını ve karşılıklı etkileşimini, uzmanlık alanlarını, kullanılan ortam ve yöntemleri dönüştürmektedir. Öğrenme süreçleri artık yaratıcılık, yapıcılık, keşfetme, içten güdülenme ve problem çözme odaklı hale gelmektedir. 1930'lardan 1960'lara kadar geçen sürede öğretim için uygun "içerik" ve "öğrenci" unsurları yeterince önemsenmezken, 1960-1970 arasındaki dönemde davranışçılık yaklaşımının etkisi ile öğrenci ve öğrenci davranışlarına ağırlık verilmiştir. Bilişsel yaklaşımın yeniden gündeme geldiği 1970'li yılların sonuna doğru eğitimde hedeflerin dıştan dayatılması yerine, içsel ve bilişsel süreçler ile belirlenmesi gereğine dikkat çekilmiş; öğretim teknolojilerine karşı olumsuz bir tepki oluşurken, kişilik ve insancılık kavramları öne çıkmaya başlamıştır. Bu yıllar öğretim teknolojileri açısından da karmaşık bir dönemi işaret etmektedir (Alkan, 1995: 39-45). Böyle bir ortamda ilk bilgisayarlar 1970'li yılların sonlarına doğru okullara girmeye başladığında eğitimde bilgisayar kullanımı olgusu hakkında tartışmalar başlamıştır. Bilgisayarlarla birlikte yazıcı, disket sürücü, tarayıcı ve ilk sayısal kameralar eğitim alanına taşınmıştır. "Bilgi Teknolojileri" terimi bu dönem içinde yaygın olarak kullanılırken, bilgisayar ağları ve internetin de eğitim alanında kullanımı ile "Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)" terimi başat olarak kullanılmaya başlanmıştır. BİT kavramı birçok teknolojiyi bünyesinde barındırdığı gibi bilgiyi alma, başkaları ile değiştirme ve iletişime geçme gibi unsurları da içinde barındırmaktadır. BİT'ler iletişim kurmak, bilgiyi yaratmak, yaymak, depolamak, yönetmek amaçlı oluşturulan çeşitli teknolojik araçlar ve kaynakları tanımlamak için kullanılmakta, eğitimde yaşanan ve yaşanacak olan dönüşümlerde önemli potansiyeller taşımaktadır (Çoban, 2012). Kısaca, BİT'in öğrenme-öğretme süreçleri ile bütünleşmesi ve öğretim programları doğrultusunda

kullanılması, öğretim hedeflerini gerçekleştirmek ve öğrencinin öğrenmesini güçlendirmek açısından olanaklar yaratmaktadır.

Bütünleşme sürecinde pek çok değişkenin rol oynadığı dikkati çekmektedir. BİT araçları ve erişim, bu araçları kullanabilme becerisine sahip insan gücü, eğitim politikaları, okul kültürü ve öğretim programı gibi değişkenler, sürece etkisi olabilecek değişkenlerden bazılarına örnek olarak verilebilir (Koçak-Usluel ve Demirarslan, 2005: 134). Tüm bu değişkenlerin rol aldığı bütünleşme sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunların üstesinden gelinebilmesi sürekli bir araştırma, planlama ve değerlendirmeler sürecini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin sınıfta teknolojiye erişimleri sağlanmalı; ardından da teknolojiyi kullanmaları sırasında karşılaştıkları zorlukları aşmaları için gereksinim duydukları eğitim kendilerine verilmelidir. Tablo 2.1., BİT'lerin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte geleneksel öğrenme-öğretme süreçlerinde yaşanması beklenen değişim ve dönüşüme işaret etmektedir.

Tablo 2.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yönelimler

Varolan Durum	Gelişme Yönü
Bütün konular için gruba dayalı ve gruba bağlı öğretim	Konular için bireye bağlı ve bireye dayalı öğretim, öğretim, öğrenim, matematik, okuma ve iletişim
30 kişilik sınıf esaslı okullar	Sınıfsız, devamlı geliştirilen okullarda 1-5-20-100 kişilik gruplar
Kötü akustikli kapalı sınıflar	Esnek öğrenme mahalleleri, öğrenme demetleri ve akustik mükemmeliyet
40-50 dakikalık sürelerle göre düzenleme, sıra ve sandalyeler	Modüler programlama ve zamanı kendi kendine programlama esnekliği
Öğretmen bilgi sunucusu	Öğretmen öğretim uzmanı ve kaynak kişi, danışman, tanılayıcı
Ağırlık öğretimde	Ağırlık öğrenmede
Öğretmen, ders kitabı ve yazı tahtası tüm iletilen bilginin %99'unu ileten ortam	Filmler, televizyon, radyo, video diskler, bilgisayar, teyp ve oyunları kapsayan geniş öğretim ortamını sınıfa uyarlama
Bilgi öğrenme, Önem: gerçekleri ezberlemede	Bilgiyi uyarlama, Önem: düşünme kuramlarında
Pasif öğrenme: önceden hazmedilmiş sonuçları geri verme ve ikinci kaynak gerçekler	Aktif öğrenme: öğrenmeye katılma, araştırma, keşfetme ve ilk elden kaynak gerçekler
Kitap ve film kitaplıkları	Öğrenci ve öğretmenlere hizmet eden öğrenme kaynakları merkezleri
Eğitim 18-22 yaşlarında sona erer	Eğitim hayat boyu sürer

Kaynak: Alkan Cevat, Eğitim Teknolojileri, Attila Kitabevi, 1995: 126.

Bugün öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan teknolojiler zengin bir eğitim ortamı yaratmakta; sağladıkları yaşantı biçimi ve bu yaşantıların etkililik dereceleri ile duyu organlarını etkileme biçimleri yönünden olumlu katkılar sunmaktadırlar (Alkan, 1995: 160). Tablo 2.2, BİT'lerin bilişsel, duyuşsal ve davranışlar alanlarda öğrenmeye olumlu etkilerini göstermektedir.

Tablo 2.2. Çeşitli Ortamların Kullanımının Optimal Olabileceği Hedefler

ORTAMLAR	Bilişsel Alan	Duyuşsal Alan	Davranışsal Alan
Radyolar	X	X	
Filmler	X	X	
Televizyon	X	X	
Benzeşimler	X	X	X
Dil Laboratuvarları	X	X	X

Kaynak: Alkan Cevat, Eğitim Teknolojileri, Attila Kitabevi, 1995: 168.

BİT’lerin öğrenme-öğretme süreçlerine sağladıkları katkıları yanında olası olumsuzlukların da gözden uzak tutulmaması gerekmektedir. Medya pedagojisi, tam da bu noktada etkinlik göstermektedir. Günümüzde okullarda kullanılan ileri teknoloji ürünü araçlar çoğunlukla görsel boyutu öne çıkarmakta ve artık yalnızca mesaj/içerik taşıyıcısı olarak değil, aynı zamanda kendileri birer “içerik” olarak değerlendirilmektedirler. Bu görüşe göre, televizyon ve bilgisayarın içerik taşımadaki sınırlayıcı özellikleri aracılığıyla öğrenmeyi ve düşünmeyi yönlendirdikleri, doğrudan veya dolaylı olarak toplumu denetleme aracı olarak etkide buldukları söylenebilir. Bireyin eğitim yoluyla yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda kendisini sınırlandıran ve nesneleştirilen baskılara karşı koymayı da öğrenmesi beklenir. Bilgisayar ve internet ile bağlantılı teknolojik araçların eğitim kurumlarında başat eğitim araçlarına dönüşmesi ve öğrenmenin temel araçları olarak gösterilmesinin ortaya çıkarabileceği olumsuz sonuçlar yaygın biçimde eleştirilmektedir. Okullardaki örgütlenme yapısı ve hatta öğretim içeriğinin önemli ölçüde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları teknoloji kullanma becerileri ile doğrudan ilintili hale gelmesi kaçınılmazdır. Bu yöndeki hızlı değişimin ne tür sakıncalar veya tersine üstünlük yaratabileceğine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Yine, düşüncenin dil ve sözcükler ile geliştiği düşüncesi çerçevesinde bakıldığında, bireylerin düşüncelerinin gelişmesini engellemenin iletişim, öğrenme, eğlenme ve haber alma araçlarıyla zor kullanılmadan da gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Yeni teknolojilerle birlikte kullanılan sözcüklerin azalması ve yerlerini giderek görsel ve işitsel sembollerin alması gözlenen bir olgudur. Argo, kuralsız ve sadece hızlı yazmayı sağlayacak kısaltmalardan oluşan bir dilin kullanılması, öğrencilerin dil gelişimlerini “bilgisayar” yoluyla kurulan iletişim aracılığıyla etkilemektedir. (Aksoy, 2005: 54-59).Öte yandan, kamera bağlantısı aracılığıyla sınıfların ve genel olarak okulun“gözleniyor” olması; okul çalışanlarının ve öğrencilerin birer bilgisayar kullanıcısı olarak yazdıkları iletilerin, sosyal medyada paylaştıkları içeriklerin kurumsal ve siyasal denetim amacıyla takip edilebilmesi eğitimde bilgisayar ve teknoloji kullanmanın bir başka boyutunu gözler önüne sermektedir.

İçerik sınırlaması getiren ve kişisel gizliliği ortadan kaldıran bu türden kurallar, bilgisayar ve internet kullanımının sağladığı olanaklar beraberinde gelişen olumsuzluklardır. Diğer bir söyleyişle, eğitim-öğretim ortamlarında bilgisayar ve internet kullanımı bir yanıla kullanıcılar öğrenme etkinliğini kolaylaştırıcı ve güçlendirici bir deneyim sağlarken, bir yanıla da öğrenme sürecine katılanların etkinliklerinin denetlenmesine ve gözlem altında tutulmasına neden olmaktadır. Her okula bilgisayar laboratuvarı ve internet bağlantısı sağlamak için büyük miktarlarda kaynak kullanılırken, söz konusu araçların kullanımında öğrencilerin yalnızca gov (devlet kurumları) ve edu (eğitim kurumları) uzantılı internet sitelerine girişlerine izin verilmesi, denetim ve gözetlemenin en önemli uygulamalarından bir tanesi olarak değerlendirilebilir. Mevcut durum, gelecekte yaratılacak olanakların da öğrencilere ve öğretmenlere neden ve nasıl sunulacaklarına ilişkin yadsınamayacak ipuçları vermektedir (Birgün, 14 Eylül 2005: 15).

Yine de, öğrenciler sınıfa televizyon, bilgisayar, video ve dergi gibi ortamların bir ürünü olarak geldiklerinden, öğrencilerin okul içi beklentileri bu türden okul dışı ortamların etkisini yansıtmaktadır. Bu durum, öğretmenin işlevini daha da karmaşık hale getirmektedir. Öğretmen, eğitsel iletişimdeki dönüşümün sorumluluğunu kabul etmek durumundadır, çünkü bu durum okul nüfusunun niteliklerini öğrenme ilgileri, bilgi, sözcük dağarcığı, okuma anlayışı ve kavrayışı bakımlarından değiştirmiştir (Alkan, 1995: 173). Öğretmenlerin meslek içinde bilgisayar eğitimine katılmaları yönündeki beklentilerin, öğretmenlerin bilgisayar ve ilgili teknolojileri içselleştirmeleri yönündeki bir gereksinimden kaynaklandığı ileri sürülebilirse de, günümüzdeki uygulama biçimi zihinlerde çeşitli soruların oluşmasına yol açmaktadır. Bilgisayar işletim sistemlerindeki ve programlardaki kaynak kodların üretici firma dışındaki kişi ve kurumlar tarafından bilinmemesinden kaynaklanan sürekli güncelleme zorunluluğuyla birlikte bu araçlar üzerindeki denetimini sürdüren ticari kurumlara bağımlılık yaratılması öğretmen, öğrenci ve diğer eğitim çalışanlarının yeni teknoloji araçlarını “içselleştirmesi”ne izin vermeyecektir. Bu süreçte amaçlanan, saydığımız kişilerin bilgisayar donanımları, yazılımlar, internet ve ilgili teknolojiler üzerinde denetim sağlamaları, istikrarlı bir şekilde yeteneklerini geliştirerek söz konusu yetenekleri eğitim bilimleri ve uzmanlık bilgilerinin bir parçası haline getirmelerinden çok, bu konudaki tüm çabaların, “karlılık”, “verimlilik”, “rekabet” gibi savlarla piyasa koşullarına uyumlu hale getirilmesidir (Aksoy, 2005: 64-65). Böyle bir ortamda demokratik bir toplum düzeninin yaratılması, medya pedagojisinin sunduğu eleştirel tavrın okul yöneticilerine, öğretmen ve öğrencilere kazandırılmasıyla olası görünmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇOCUK/GENÇ ve MEDYA

İnsanı insan yapan özelliği, dünyaya geldiği andan itibaren başka insanlar ile kurduğu iletişimi aracılığıyla insani ruhsallığa kavuşmasıdır. Erken dönemlerdeki dil dışı iletişim biçimine yavaş yavaş dil ve simgeleştirme de katılmakta, dil giderek temel iletişim aracı haline gelmektedir. Bu süreçte “masal” önemli bir rol üstlenmektedir. Küçük çocuklar masal dinlemeye ve böylece kendi dolaysız durumlarının uzağında görünen hikâyelere ilgi göstermeye başlamaktadırlar. Masalların konuları küçük çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına karşılık gelmekte, böylece büyüme ile ilgili ruhsal görevlerin yerine getirilmesine de yardımcı olmaktadır. Derinlemesine bakıldığında masallar, çocuksu bağımlılığın ve ayrılma kaygısının yarattığı sıkıntıya tahammül etmeye, bilinçdışının kaotik baskısını organize etmeye, kendisi olma ve kendi değerini tanıma duygusunu geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Masal yoluyla etkinleşen fantezi ve oyunda bilinçdışı materyalin kullanılması çocuğun içsel deneyimini meşrulaştırmaktadır. Ergenlik dönemine gelindiğinde ise, gelişimsel görevlerin karşılanmasında artık masallardan yarar beklemek olası değildir. Eski hayal-gerçek ikileminin dışında, ne hayal ne gerçek ya da hem hayal hem gerçek denebilecek aracılı bir ortamda, diğer bir söyleyişle sanal alanda ergenin bulabileceği yararların olup olamayacağı sorusu dikkatle ele alınmalıdır. Masalların küçük çocuklar için ne işe yaradığına yeniden bakılır ve ergenin medya kullanımı masalın yerine konursa, bu soruya olumlu yanıt verilebilir (Demir, 2011: 23).

Günümüzde medya, olumlu veya olumsuz, toplumu tartışmasız biçimde etkileme gücüne sahiptir. Medyanın bu gücü, toplumların zihinsel yaşantısına hükmetmesinden ileri gelmektedir. Tarihsel gelişim süreci içerisinde ele alındığında, medyanın toplumsal sorunların çözülmesi, bireyler ve toplumlar arasında sağlıklı bir iletişim biçiminin geliştirilmesi, toplumda huzurun ve daha insani bir düzenin geliştirilmesinde rol oynamak bir yana, pek çok toplumsal ve bireysel soruna kaynaklık ettiği görülmektedir. İddia ettiğinin tersine bugün medya, birçok ahlaki ilke ve sorumluluğu bir yana bırakmış, neredeyse kendisi başlı başına bir toplumsal sorun haline dönüşmüştür. İrdelendiğinde medyanın; insanları topluma, doğaya ve yaşamın gerçekliğine yabancılaştırdığı; toplumu oluşturan bireyleri birbirine yabancılaştırdığı; bireyler arası şiddet ve saldırganlığı yaygınlaştırdığı; toplumsal olayların oluşumunda maniple ve provoke rolü üstlendiği; savaşların oluşumuna zemin hazırladığı; psikolojik sorunların artarak bunların toplumsal birer soruna dönüşmesine neden olduğu; çıkarıcılık, güvensizlik ve huzursuzluğun artmasına yol açarak toplumsal duyarsızlığı ve tekillleşmeyi hızlandırdığı; adalet kavramına olan güvenin azalmasına neden olduğu; din,

milliyetçilik, aile gibi toplumsal ve kültürel değerlerin bireyler üzerinde bir sömürü malzemesine dönüştürülmesine hizmet ettiği; şiddet ve cinselliği öne çıkararak sömürü ve tüketim malzemesi haline getirdiği; toplumda ideolojik, siyasal ve dinsel kamplaşmalara zemin hazırladığı; bir yandan toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri meşrulaştırırken diğer yandan yanlış bilgilenme ve cehaleti arttırarak genel bir kirliliği tüm alanlarda yaygın hale getirdiği yönündeki düşünceler yaygındır (Demirer, 2007: 28-29). Ancak BİT'lerin, çocuklar ve gençler açısından ele alındığında eğitsel özelliklere sahip olmakla birlikte birer eğitim aracı olarak kullanılabilmesi, bu yolla eğitimde standart ve tek düzelikten çıkılmasına ve farklı araçların öğretim sürecinde kullanılmasına olanak sağlamaları da yadsınamayacak bir gerçektir. Örneğin; öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan araçlardan biri olarak bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanılmasının olumlu etkileri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

1. Günümüzde, düz anlatıma dayalı öğretim modelinden, öğrenenin daha aktif rolde olduğu öğrenci merkezli öğretim modeline geçilmiştir. Dolayısı ile öğrencilere, konuları sadece dinleyebilecekleri değil, yaparak-yaşayarak öğrenebilecekleri öğretim ortamları sağlanmalıdır.
2. Literatürde yer alan bazı deneysel çalışmalar, bilgisayar oyunlarının karmaşık konuların öğretilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.
3. Eğitimciler göre, bilgisayar oyunları oynayan öğrenci kitlesinin sayısal büyüklüğü ve insanların oyun oynamaya olan ilgisi göz önüne alınarak, bu gönüllü aktif katılımdan eğitsel amaçlara ulaşmak için bir güdüleme aracı olarak yararlanılabilir (Garris vd., 2002:441-442).

Böyle bakıldığında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim amaçlı kullanımının öğrenci başarısını artırma yönünde üst düzey düşünme, işbirliği içinde çalışma ve problem çözme becerilerini geliştirdiği; sınıf ortamında yapılması pahalı ya da tehlikeli etkinliklerin düzenlenebilmesini sağladığı; sanal misafirlerden bilgi almak ve fırsat eşitliği sağlamak gibi birçok yararı beraberinde getirdiği görülmektedir. Farklı alanlarda yapılan çalışmalar, BİT'lerin eğitim amaçlı kullanımlarının eğitim çıktılarına olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, aktif ve bağımsız öğrenenler olma, yaşam boyu öğrenme biçiminde ifade edilebilecek başat eğitsel becerilerin öğrencilere kazandırılması, teknolojinin sınıftaki öğrenme etkinlikleri ile bütünleştirilmesi yoluyla gerçekleştirilirken; teknoloji okuryazarlığı eğitimlerinin bunun başarılmasında önemli rol oynayacağı ortadadır.

3.1. Çocukluk Gelişim Dönemlerinde Medya Kullanımının Etkileri

Çocuk gelişimi ile medya kullanım etkileri arasında ilişkiyi ortaya koymak için yapılan çalışmalar, “reklam”ın çocuk medya kullanıcıları üzerindeki etkileri üzerine gerçekleştirilen araştırmalar ile başlamıştır. Timisi (2011: 2)’ye göre:

Egemen iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki, etkisinin herhangi bir toplumsal kurumdan çok daha fazla olduğuna ilişkin yargı gerek bilimsel gerekse kamusal ilginin odağı olmuştur. ... İletişim araçlarının çocukların tutum, davranış ve toplumsal yaşamla ilgili beklentilerini yapılandırabilecek eşsiz bir çeşitlilik ve oylumda toplumsal modeller sunduğu düşünülmektedir. ... Çocuğun etkilenip etkilenmediği ve bunun biçimlerinin ne olduğu en önemli sorulardır.

Söz konusu sorulara yanıt arayan araştırmaların iki temel yaklaşım doğrultusunda biçimlendiği görülmektedir. Bunlar; çocuğun yönlendirildiğini öne süren anlayış ile, karşısında konumlanan ve çocuğun eleştirme gücüne sahip olduğunu savunan modeldir. “Yönlendirilen çocuk” modeli; şartlı refleks psikolojisinin bulgularına dayanmakta, Freud ve onun bilinçaltına ilişkin bulgularını içermektedir. Buna göre, çocuk uyarlanmış bir yineleme programı aracılığıyla biçimlendirilmeye hazır bir hayvan-varlık, boş bir kara kutu özelliği taşımaktadır. Eleştirel düşünceye sahip oldukları düşünülen yetişkinlerin bile bilinçaltına inmeyi başaran reklamların oyuncağı olmaları söz konusu iken, çocukların çok daha kolayca etki altına alınabilmeleri kuşku götürmez bir gerçektir. Bu doğrultuda, 1960’lı yıllarda psikanalitik temelde güdüleme kavramına ilişkin bilgilerin pazarlama ve reklamcılık alanlarındaki kullanımının yaygınlaştığı bilinmektedir. Freud’a paralel olarak Piaget’in çalışmaları da “yönlendirilen çocuk” modelini güçlendirmiştir. Piaget’in çocuğun zihinsel gelişim sürecinde geçirdiği aşamalara ilişkin kuramı, çocuğun belli yaşlarda sahip olduğu zihinsel gelişim düzeylerine göre alabileceği bilgi tür ve miktarı üzerine sınırlar belirlemiştir. Buna göre, 11 yaşına kadarki dönemde düşünce görünüşe bağımlı olduğundan, çocuk için nesnelere görmek ve onları somut biçimde kavramak önem taşır ve mantığı somut nesnelere bağlılığını sürdürmekte olan çocuk daha çok elle tutulur nesnelere yönelmeyi sürdürürken, 11 yaşından sonra başlayan dönemde ise çocuk soyut düşünceyi ve akıl yürütme işlemlerini kullanır hale gelmektedir (Kapferer, 1991: 16-18). Bu noktada çocuk gelişim dönemleri büyük önem taşımaktadır. Bir zincirin halkalarını oluşturan bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişim alanlarının herhangi birinde meydana gelebilecek bir olumsuzluk, bireyin sağlıklı gelişimi önündeki en büyük engeldir. Bu nedenle, özellikle çocukluk döneminde

toplumsallaşma sürecinde, diğer bir söyleyişle iletişim kurmada uyum sorunu yaşayan ve engellemeler ile karşılaşan birey sözü geçen gelişim alanlarında hasara uğrayacaktır. Işık (2007: 55)'e göre:

Çocuk her dönemi farklı zihinsel, duygusal ve davranışsal özellikler gösteren bir varlıktır. Bu bağlamda çocuğun gelişim dönemlerini araştırmak ve incelemek toplumsallaşma süreci içerisinde çocuğun kalımsal ya da çevresel etkilerle meydana gelecek özellikle fiziksel, ruhsal değişimlerine karşı nasıl tavır takınılacağı hususunda ailesine ve okula faydalı olacaktır. Bu nedenle çocuğun gelişim dönemlerini incelemek önem kazanmaktadır.

Ancak, Piaget'nin çalışmalarının yüzeysel bir biçimde yorumlanması, şu yanlış çıkarsama ile sonuçlanmıştır: Belli bir yaşın altındaki çocuk bir takım zihinsel işlemleri yapamadığından reklam mesajının etkisinden kendisini koruyacak zihinsel yeterliğe sahip değildir ve bu nedenle reklamlar karşısındaki durumu kaygı vericidir. Ancak burada atlanan nokta şudur ki; Piaget'nin kuramı dinamik bir kuramdır ve Piaget aslında çocuğun bilgileri yorumlama becerisini iki süreç sonunda kazandığını vurgulamaktadır. Söz konusu süreçlerden ilki biyolojik olgunlaşma, diğeri ise deneyim (uygulama, deneme-yanılma) işlemlerinden oluşan süreçlerdir. Bu bilgi bizi, çocuğun reklamlar ile baş edebilme kapasitesinin kişisel deneyimlerine de bağlı olduğu sonucuna götürmektedir. “Yönlendirilen çocuk” modeli Piaget'inin kuramının yalnızca biyolojik yanını dikkate aldığından yanlış iken, karşısında konumlanan “eleştirebilen çocuk” modeli ise yine yanlıştır, çünkü bu kez de Piaget'nin kuramının yalnızca deneyim boyutu ele alınmaktadır. “Eleştirebilen çocuk” modeline göre çocuk, hızlı görüntüler karşısında bile çok gerçekçi ve eleştirel bir tavır ortaya koyabilir; çünkü çocuk yetişkinin bir küçültülmüş modeli olarak onunla aynı zihinsel donanım ve savunma sistemlerine sahiptir. Hatta bu modelde çocuklar yetişkinlere oranla daha açık bir görüşe sahiptir ve bu sayede reklam sözlerini seven ve net bir biçimde mesajı anlayan çocuk akıllı bir tavır sergiler ve yetişkinlere göre daha az edilgen ve daha zor kandırılabilir bir görünüm ortaya koyar. Öte yandan, 1985'lerde başlayan çalışmalar ile çocuk-reklam ilişkisi netleşmiştir. Bu doğrultuda ortaya konan “yeni model”, zihinsel ve duygusal tepkilerin reklam ilişkisinin başlangıcından itibaren birbirine eşlik ettiğini öne sürmektedir. Reklamın etkili olabilmesi için zorunlu koşul çocuğun reklama bakmasıdır. Bunun gerçekleşebilmesi içinse çocuk mesaja ilgi duymalıdır ve bu, üç etkene bağlıdır: ürün, mesajın yaratıcılığı ve reklamın yinelenmesi (Kapferer, 1991: 18-27).

Ergenler ve medya konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında da, yine temel olarak tehlikelere ya da olumsuz durumlara dikkat çektikleri görülmektedir. “Yeni” oldukları dönemlerde daha fazla endişe uyandıran teknolojik medya ortamları, yerlerini “daha yeni” ancak artık “daha az yabancı” algılanan ortamlara bıraktıklarında, bir miktar masumlaşmaktadırlar. Günümüzün en yaygın, en önemli ve en etkili “yeni” medya ortamı olan dijital medya ya da bilgisayar bağlantılı medya ortamı olarak internet giderek gelişen, hızlanan ve yayılan yapısı ile temel medya ortamı haline gelmiştir. İnternetin yükselişi “eski” medya türleri ile ilgili kaygıları ikinci plana atmıştır. Medya – ergen ilişkisinde yer alan bazı alanlar, bu ilişkiyi anlayabilmek için yapılması gereken ancak deneysel çalışmalarda ele alınması da zor olan çalışmaları içermektedir. Bu bağlamda, ergenin üyesi olduğu ailenin artık sağlayamadığı ya da sağlamanın istenmediği destekleyici bir çevre gereksiniminin medya ortamındaki iletişim araçlarınca ne ölçüde karşılanıp karşılanmadığı sorusunun yanıtı aranmalıdır. Yine, bireyin gelişim dönemleri – bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik – arasında, ne hayal ne de gerçek gibi görünen medyaly ortamın bir geçiş fenomeni özelliği taşıyıp taşıyamadığı da tartışmalı bir konudur. Çocukluktan çıkılan ve erişkinliğe henüz varılmamış olan bir yaş dönemini olarak ergenliğin zorlu, ancak bir o kadar da olumlu potansiyelleri içinde barındıran bir dönem olduğu da bilinmektedir. Kişinin kendi kimliğini aradığı ve inşa ettiği bu dönemde medya ortamı ve sanal dünya ile olan ilişkisi derinlemesine incelenmelidir (Demir, 2011: 23-24). Ancak, bireyin kendi kimliğini kurma sürecinin, kültürel bağlamla bütünleşmiş yapısı gözden uzak tutulmamalıdır. Bu açıdan bakıldığında çocukluk dönemi, söz konusu süreçte kritik bir öneme sahiptir. Çocukluk, insan yaşamının ilk evresi olmakla birlikte, kimliğin biçimlendiği yıllara işaret etmektedir. Çocukluğun nasıl anımsandığı, hangi kavramlar ile ilişkili olarak kurulduğu ve yeniden kurulduğu, üzerinden ne kadar zaman geçmiş olursa olsun, kendimizi o anda nasıl tanımladığımızıza bağlı olarak değişebilmektedir ve bu durum aynı zamanda kimlik inşası ile kendimize ilişkin anlattığımız hikâyeler ve bu hikâyelerin anlatış biçimi arasında yakın bir ilişki olduğunu da göstermektedir (Akbulut ve Akar-Vural,2012:249).

Geçtiğimiz elli yılda yapılan araştırmalar, iletişim araçlarını şiddet davranışının kaynağı olarak günah keçisi ilan etmenin olası olmadığını göstermiştir. Aile ve toplum içinde şiddete maruz kalan çocukların, iletişim ortamında şiddete maruz kalan çocuklardan çok daha fazla etkilendikleri; hatta bu çocukların şiddet içerikleri yayınlara daha çok ilgi gösterdikleri ve televizyon bağımlılığı geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu tip çocukların içinde yetiştikleri ailelerin, iletişim aracı kullanma bilinci ve medya okuryazarlığı oluşmamış aileler oldukları görülmektedir. Söz konusu çocuklara medya okuryazarı olma becerisi kazandırılmadığında, şiddeti izleyerek de model almaları ve hayal ile gerçek arasındaki ayrımı yapamamaları

iletişim ortamlarının gerçek dünya olduğunu zannetmeleri olasıdır (Şirin, 2011: 168-169). Kaldı ki, televizyonun çocuk üzerinde bu denli olumsuz etkilere sahip olduğu savının kabul edilmesi bile, aslında tersinin mümkün olabileceğine işaret etmektedir. Diğer bir söyleyişle, medyada sunulan rol ve davranışlar çocukları olumlu yönde de etkileyebilir. Örneğin, çocuğun herhangi bir davranışı taklit ederek o karakter ile özdeşleşmesi, kendisini bir başkasının yerine koyarak “ben” bilincinden “toplumsal” bilince geçmesini sağlayabilir. Yine, çocuk bu yolla farklı duyguları tanıyıp ayırt etmeyi öğrenebilir (Timisi, 2011: 78-82). Ayrıca, sosyal sınıf ve zekâ konulu çalışmalar, eğitim düzeyleri yüksek anne-babaların sağladıkları aile ortamının çocuğun soyut düşünme açısından daha erken yaşta olgunlaşmasına olanak verdiğini göstermektedir. Bu tespit, söz konusu çevrelerden gelen çocukların ikna etme niyeti gibi kavramlar ile daha erken tanıştığı, bu özelliğin de onları daha az etkilenebilir kıldığı sonucuna götürmektedir (Kapferer, 1991: 164). Bu nedenle örneğin, televizyon izlerken çocuğun dikkatinin yönlendirilmesi ve konulara ilişkin yorumda bulunmasının önünü açılması güçlü bir öğrenme yaratması bakımından olumlu bir etki yaratacaktır (Timisi, 2011: 96-98).

3.1.1. Bilişsel Gelişim ve Medya

“Biliş” kavramı dünyayı anlama ve öğrenmeyi içeren zihinsel etkinlikleri ifade etmektedir. Dil gelişimi, problem çözme, yaratıcılık ve okuma-yazma becerileri bu başlık altında yer almaktadır. Kitle iletişim araçları, erken çocukluk döneminden başlayarak bilişsel alanda, çocuğun yerleştiği değer, inanç ve düşünce içeriklerini etkilemektedir (Ertürk, 2011). Bu nedenle, bilişsel gelişim ile medya arasındaki ilinti irdelenmeye muhtaçtır.

Bilme eylemi iletişimin de başlangıcı sayıldığından; bilişsel gelişim modelinin bilinmesi, çocuk ve yetişkinde iletişim davranışlarının anlaşılmasını da kolaylaştırmaktadır. Zihinsel gelişim modelinde öğrenme süreci “özümseme” ve “uygunlaştırma” olmak üzere iki temel kavram üzerine oturmaktadır. Buna göre birey, gelişimin tüm aşamalarında söz konusu iki kavram aracılığıyla çevreden gelen uyarıcıları değiştirip düzenleyerek (özümseme), kendi içinde ve kendisi ile çevre arasında bir denge kurma (uygunlaştırma) arayışına girmektedir. Böylece örgütlenme ve uyum sağlama işlevleri, zihinsel yapıların kurulmasını sağlamakta; bu bağlamda çocuğun, gelişimin herhangi bir evresinde giriştiği eylemlerin rastlantısal olmadığı ortaya konmaktadır. Model, bu açıdan bakıldığında, medya araştırmaları – örneğin, televizyonun çocuk tarafından anlamlandırılması süreci – için önemli bir dayanak oluşturmakta, başvurulan temel bir şema özelliği taşımaktadır (Timisi, 2011: 8-13).

Medya, çocukların zihin evrenlerinin gelişmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu, imgelem yoluyla gerçekleşmektedir. Doğduğu andan itibaren çocuk, imgeleri algılamasını sağlayacak duyuları geliştirmeye başlar. Böylece imgeler hafızaya kaydedilir, kaydedildikleri andaki

izlenimler ile bütünleştirilir ve düşünceler arasında bağlantı kurulmasına zemin hazırlar. Çocuğun gereksinimi ilk yıllarda anne tarafından anında karşılanmaktadır, ancak büyüdükçe annenin yokluğu imgelem etkinliği ile doldurulmaya başlar ve imgelem etkinliğini gerçekleştirmeyi öğrenen çocuk, söz konusu “öğrenme” sürecinde aynı zamanda gerçekliği inşa etmeyi de öğrenir. Bu noktada, televizyon izlemenin çocukta imgelem eksikliği yarattığı ve hayal kurma becerisinin gelişmesini engellediği yönünde düşünceler ileri sürülmektedir. Söz konusu düşünceye göre, televizyon adeta bir çocuk bakıcısı rolünü üstlendiğinde ve annenin eksikliğini doldurmak üzere kullanıldığında, bu durum çocuk açısından ciddi tehlikeler barındırmaya başlar. Yoğun bir ses ve imge bombardımanı altındaki çocuk, gerçekliği inşa etmesi için gerekli süreye sahip değildir ve böylece bakıcısı rolündeki televizyona bağımlılık geliştirmesi kaçınılmaz hale gelir. Bu durumdaki çocuk önceden üretilmiş imgelerin dünyasına batıp kalır ve kendi içsel imgelem alanını yaratamaz hale gelir. Televizyon görüntü temelinde biçimlenen bir medya olmakla imgenin, sözcüğün önüne geçmesinin yolunu açar. Çocuk programları; çoğunlukla bedenleri ve yüzleri ile konuşan kahramanları, benzer dekorları, benzer biçimde giyinen ve konuşan sunucuları, tekrarlanan yayınları ile adeta zamanı ve mekânı durdurmakta, çocuğun gerçek ile kurgu arasındaki ayrımı yapması önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır (Tutal Cheviron, 2011: 195-198). On bir yaşına kadar süren somut algılama döneminde çocuğun somut-soyut, gerçek-hayal ayrımını yapamadığı düşünüldüğünde, somut algılama evresinde ve hatta on bir yaşından sonra başlayan soyut algılama evresinde her çocuğun, izlediği görüntü ya da okuduğu kitaba soyutlanarak yansıtılsa bile kurgu ile gerçeğin ayırtına varamayacağı söylenebilir (Şirin, 2011: 166-167).

“Oyun”un, çocuğun bilişsel gelişimi açısından önemi büyüktür. Çocuk oyun oynayarak beş duyuya dayalı çok yönlü ilişki kurmayı öğrenir, yaptıkları karşılığında yanıt alır ve duygusuna duygu ile karşılık verilir. Ancak televizyon izleyen çocuk söz konusu edimlerden yoksundur. Bu durumda çocuğun dil yeteneğini zamanında ve etkili bir biçimde edinmemesi ve geç konuşması olasılığı yüksektir. Ayrıca yetersiz bir bakıcı konumundaki televizyon, çocuk korktuğunda güvende hissetmesini sağlayamadığından çocuğun güven gereksinimini de karşılayamaz. Ayrıca, yedi yaşından başlayarak, çocukların kendilerine yönelik programlar yerine yetişkinlere yönelik programlara ilgi duyduğu da gözlenmektedir. Ancak anne-babanın çocuğun ne izlediğine ilişkin her şeyi bilmesi ve denetlemesi olası değildir. Bu durumda en güvenilir yöntem, çocuğun maruz kaldığı ve onu rahatsız eden imgeler hakkında konuşup tartışılabilen güvenli bir aile ortamı yaratmaktır. Çünkü asıl tehdit, çocuğun kendisini rahatsız eden imgeler görmüş olması değil, bu imgeleri gördüğü için kendisini suçlu hissetmesidir. Çocukların 6-10 yaş aralığında televizyon karşısında en uzun süreyi geçirdikleri göz önünde

bulundurulduğunda, bu yaş aralığında anne ve babaların çocuklarının ne izlediği konusunda açıklayıcı olmaları büyük önem taşımaktadır (Tutal Cheviron, 2011: 199-201). Yasaklayıcı bir yaklaşım benimsemek yerine, düşüncelerin özgürce dile getirilebildiği bir tartışma ortamı yaratmak, çocuğun medya içerikleri bağlamında eleştirel tavır geliştirmesinde en destekleyici davranış biçimi olacaktır.

3.1.2. Duygusal Gelişim ve Medya

Çocuk açısından bakıldığında, onun için oyun ne denli gerçekse televizyon da o denli gerçektir, çünkü orada sunulan insanlar, mekânlar ve olaylar kendi yaşamında gözlemlediği karakterlerin yaşadıkları olaylara ve sorunlara benzemektedir (Timisi, 2011: 50-51). Çocuklar için en sakıncalı medya içeriklerini, gerçek yaşamdaki olayları temsil eden imgeler oluşturmaktadır. Bu nedenle haberler ve pornografi, çocukları en fazla tedirgin eden imgelerdir. Çünkü her ikisi de gerçek yaşama ait olduğu iddiası ile çocuğun, gerçekliğin başka türlü de olabileceği olasılığını düşünmesine engel olma potansiyelini barındırmaktadır (Tutal Cheviron, 2011: 193).

Kitle iletişim araçlarının duygusal alandaki etkileri heyecansal geçişler, korku ve kaygı duygularını içermektedir (Ertürk, 2011). Çocuk, televizyonda bir programı izlerken yoğun bir duygu grafiği ile karşı karşıya kalır ve küçük çocuklar fiziksel harekete daha açıkken büyük olanlar duygusal unsurlara karşı daha duyarlıdır (Timisi, 2011. 80-81). Yapılan çalışmalarda, dünya genelinde çocuklara yönelik hazırlanan programlarda sevgi gibi 1 duygusal toplumsal davranışa karşılık, 4 şiddet davranışına yer verildiği ortaya konmuştur. Yani sıra, müzik klipleri de dâhil olmak üzere şiddet tek başına değil, cinsellikle birlikte yer almaktadır (Timisi, 2011: 64-65). Şiddet içeriklerinde, içeriğin duygusallık oranının yanı sıra kullanılan silahların türü de etkili olmaktadır. Örneğin; elindeki otomatik silahla etrafına ateş eden bir asker imgesi yerine ateş eden birinden ağlayarak ve titreyerek kaçan insanlar ya da ateşli silahlar yerine kesici aletler, çocuk üzerinde daha büyük korku yaratmaktadır. Ayrıca, pornografik görüntülere maruz kalan çocukta korku, tikslenme, kızgınlık, bunalım gibi tepkiler ortaya çıkabilmektedir (Tutal Cheviron, 2011: 193-194).

Eski Yunan'da arınma anlamına gelen "katarsis", Freud tarafından psikolojik anlamda tekrar ele alınmış, şiddetin izlenmesinin şiddet davranışını engelleyeceği iddiası ortaya atılmıştır. Ancak bu savı destekleyen az sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Öte yandan, kimi çalışmalar duygusal ve psikolojik olarak zaten zarar görmüş çocukların şiddet içeriklerini izledikten sonra verdikleri tepkilerin bu türden olumsuz bir deneyim yaşamamış çocuklar ile karşılaştırıldıklarında daha fazla etkilendiklerini; kimi çalışmalar da televizyondaki şiddete sık sık maruz kalan çocukların şiddetin meşru olduğunu kabul ederek

gündelik yaşamlarında saldırgan davranışlara karşı duyarlılıklarını kaybederek umursamaz hale geldiklerini ortaya koymaktadır (Timisi, 2011: 70-73). Şirin (2011: 171-172)'e göre:

Televizyonun dramatik bir araç olması ve televizyona egemen olan dramatik dil, çocuğun televizyonu görsel bir oyuncak gibi kullanmasına neden olur. Dramatik kurgulu dil, televizyon haberlerini masala dönüştürür. Masal kurgusu ile benzerlikler gösteren bir haber, izleyiciyi haberin gerçekliğinden uzaklaştırır. Oyunlaştırılmış (dramatikleştirilmiş) ve müzikle abartılı kurguya dönüştürülmüş haber, izleyiciyi haberin aslı yerine, deforme bir haberle karşı karşıya getirir. Çocuk, görüntülü masal anlatısı veya oyunlaştırılmış eğlenceye dönüşen televizyon haberlerini izledikçe, yaşadığı dünyanın gerçeklerinden giderek uzaklaşma eğilimi içine girer. Televizyonu dijital sopaya dönüştüren şiddet içerikli haber öyküleri ise çocukluğu örseleyen, saldırganlaştıran ve tam anlamıyla istismar eden yayınlardır. Şiddet içerikli dizi, polisiye ve korku filmleri ile süper kahramanlı filmleri izleyerek büyüyen çocuklarda olduğu gibi, şiddet içerikli haberleri izleyen çocuklarında genel bir saldırganlık ve kabalaşma eğilimi içine girmeleri kaçınılmaz bir sonuçtur.

Gerçekten de, çocuklara yönelik programlarda yaratılan görsel zenginlik, çok sayıda ayrıntının ekrana taşınmasına ve böylece çocuğun dikkatini dağıtarak asıl mesajı almasına engel oluşturmaktadır. Çocuğun bu ayrıntıları ayıklayabilmesi ve yorum yapabilmesi, yaşa bağlı gelişim düzeylerine göre biçimlenmektedir. Ancak televizyonu anlamak, yalnızca içerikleri değil, aracın doğasından kaynaklanan sembolik özelliklerinin de kavranabilmesine bağlıdır. “Televizyon okuryazarlığı” olarak adlandırılabilir bu izleme biçimi, onun görsel ve işitsel hile ve oyunlarını, sunduğu kodları çözmeyi gerektirmektedir (Timisi, 2011: 54). Bu bağlamda medya okuryazarlığı, çocuğun medya içeriklerinin sembolik dünyasında kaybolmasının önündeki tek engeldir.

3.1.3. Davranışsal Gelişim ve Medya

Taklit, duyarlılık-duyarsızlık gibi davranışlar, kitle iletişim araçlarının davranışsal gelişim alanında yer alan etkileridir (Ertürk, 2011). Gelişim dönemleri açısından ele alındığında, “duyum ve hareket gelişim dönemi” olarak adlandırılan iki yaşa kadar süren dönemde çocuğun, nesnelere ve kendisini tam olarak kavrayamadığı düşünülmektedir. Bu dönemde çocuk, televizyonda izlediklerini ses ve ışık olarak ayırt edebilirken, televizyonda

gördüklerini taklit etmeye çalışabilir. 2-7 yaş arasını kapsayan işlem öncesi dönemde ise çocuk, dili bir düşünce aracı olarak kullanır ve televizyonda izlediklerini taklit ederek aktarmaya çalışır. Aynı dönemde çocuk, televizyonda izlediği karakterleri fiziksel özelliklerine göre değerlendirebilmekte ve iyi davranışlar sergileyen bir karakter olsa bile çirkin olan bir karakteri kötü olarak algılamaktadır. Yine bu dönemde, şiddet içerikleri çocuğun ilgisini çekmektedir. 8-12 yaş aralığını kapsayan somut işlemler döneminde çocuk, dış görünüşten bağımsız olarak etrafını algılamakta ve yargıda bulunmaktadır. Mantıksal ve tutarlı olan çocuk, ne istediğini ve etrafındakilerin kendisinden ne istediğini kavramaya başlamıştır. Bu dönemde televizyona odaklanan çocuk, izlediği görüntülerden fazlasıyla etkilenir ve görüntülere ilişkin analiz yaparak sonuç çıkarır (Koman, 2011: 330). 12 yaş sonrası soyut düşünce ve akıl yürütme döneminde de soyut kavramları kavramaya ve akıl yürütmeye başlayan çocuğun, televizyon izleme süresinin artmasıyla birlikte, ses-görüntü mesajlardan daha fazla etkilendiği görülmektedir (Koman, 2011: 331).

Toplumsal öğrenme yaklaşımına göre ise, öğrenme sürecinde toplumsal modellerin gözlenmesinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Kişi, çevresindeki canlı veya sembolik modellerin davranışlarını gözlemlemekte ve gözle görülür (davranışsal) bir tepki göstermeden önce ilk olarak bilişsel düzeyde öğrenmekte, ardından ise görsel tepkiler gelmektedir. Burada canlı modeller insanlar iken; sembolik modeller televizyon, sinema filmleri veya basılı iletişim araçlarının sundukları modellerden oluşmaktadır. Edinim düzeyinde de, birey gözlediği davranışları kendi davranış sistemine yerleştirmektedir. Toplumsal öğrenme yaklaşımında, kitle iletişim araçlarının günümüz toplumlarında giderek artan bir biçimde kişiler arası ilişkilerin yerini aldığı vurgusu yapılmaktadır. Kişi, televizyon aracılığıyla bir tür simgesel iletişimden geçerek çeşitli davranış biçimlerini öğrenmektedir. Fiziksel görüntülere dayalı anlatım, sözel anlatıma oranla çok daha iyi algılandığından, televizyon izleyicisi konumundaki gözlemci niteliği taşıyan çocuk, kendisine sunulan davranışsal söylemden etkilenecektir. Böylece televizyon karşısındaki çocuk, modellerin davranışlarını taklit etme davranışı geliştirecektir (Timisi, 2011: 15-20).

Medyadaki şiddet temsilleri çocuklar açısından sakıncalıdır. Çocuk; şiddete dayalı ilişkileri idealleştirebilir, şiddete karşı duyarsızlaşabilir, şiddeti günlük ve sıradan bir olgu olarak algılayabilir ve izlediği şiddete bir gün kendisin maruz kalmasının kaçınılmaz olduğuna inanarak korku ve kaygıya kapılabilir. Ancak şiddet içerikleri izlemek doğrudan şiddet uygulayan insanlar yaratmamaktadır. Çocuğun medyadaki şiddet temsillerini davranış haline getirmesinde, izlediği şiddet görüntüleri değil, bu türden bir muameleye maruz kalması etkilidir (Cheviron, 2011: 191-193). Timisi (2011: 69)'ye göre:

Çocuklar gözlemsel öğrenme yoluyla davranışı öğrenmekte ancak bunun kendi davranışlarına yansımaları ancak çok küçük çocuklarda doğrudan taklit biçimini alabilmektedir. Yaş ilerledikçe rol-modelin davranışının toplumsal değerini ve gerçeklik düzeyini muhakeme etme yetisinin gelişmesiyle davranışın taklit edilmesi arasındaki ilişki farklılaşmaktadır. ... Örneğin çizgi filmlerdeki şiddet ile gerçek rol-modellerin şiddeti arasında bir farklılık vardır. Şiddet davranışını ortaya koyan modelin popüleritesi, şiddetin haklı bir sorun çözme aracı olarak meşrulaştırılması, komedi, sansasyon unsuru yapılarak sulandırılması şiddetin taklit edilmesinde aracı olabilir. Burada önemli olan taklit edilen davranışa yüklenen toplumsal değerinin ne olduğudur.

Aslında her insan doğuştan şiddet potansiyeline sahip olup, şiddet çocuğun aşırı duyarlı, içe dönük, isyankâr, aktif, asi gibi özellikleri taşıma durumuna ve çocuk gelişim evrelerine, hatta cinsiyetine göre farklı algılanıp, farklı etkiler yaratabilir. Örneğin kız çocukları şiddete karşı daha duyarlı iken, erkek çocukların şiddete eğilimleri daha fazladır. Ya da, kavgacı ve geçimsiz bir çocuk için şiddet içerikleri daha tetikleyici olabilirken, çekingen bir çocuk bu türden içerikleri izlediğinde korkabilir, içine kapanabilir, kâbus görmeye başlayabilir ve hatta şiddeti öğrenilmiş çaresizlik olarak algılayabilir. Bu durumda çocuk özgürlüğünü ve güven duygusunu kaybetme tehlikesi ile karşı karşıyadır. Çocuk, duyduğu ve gördüğünü çok kolay oyunlaştırdığından, şiddet içerikli polisiye dizileri, kahramanlık dizileri ve kovboy filmlerinden etkilenen her çocuk, benmerkezci düşüncenin etkisi ile başrol oynamak ister ve asıl sorun bu noktada başlar (Şirin, 2011: 164-173). Diğer yandan, çocuğun ilk tercihi farklı bir etkinlik olsa bile - okumak, spor yapmak gibi çaba gerektiren bir etkinlik – çocuk hiçbir çaba sarf etmesini gerektirmeyen televizyon izleme etkinliğini tercih edebilir (Cheviron, 2011: 190). Bu durumun en önemli sonuçlarından biri, çocuğun yeme, spor yapma, okuma gibi alışkanlıkları edinmemesidir.

Şiddet içerikleri, bu içeriklerin sembolik-yapay olduğunun bilincinde olan çocukları etkilemezken, bu ayrımı yapamayan çocukların şiddeti taklit etmeleri olasılığı bulunmaktadır. Medya ortamlarında sunulan sosyal roller, kişilik özellikleri ve kültürel değerler, bireyin önceden sahip olduğu sosyal ve psikolojik özellikler ile birleşerek güçlenebilir ve şiddet davranışına yol açabilir. Bireyin sosyal ilişkilerinde kopukluk varsa şiddet içeriklerinden etkilenme olasılığı artarken, sosyal ilişkilerde denge söz konusuysa bu tür içeriklerin etkisi söz konusu olmaz. Bu nedenle, şiddet içerikleri yayınların kaldırılması, bireyin şiddet eğiliminin ve şiddet davranışlarının ortadan kalkmasına yol açmaz (Şirin, 2011: 175). Burada

gözden uzak tutulmaması gereken nokta, ana-akım araştırma geleneğinden gelen araştırmacıların ve politik aktörlerin, toplumsal şiddetin sorumlusu olarak medyaya odaklanmalarının önemli bir nedeninin de suç oranlarındaki artışın kaynağında yer alan gelir eşitsizliği, sınıfsal ayırım, eğitim olanakları, kültürel dışlanma gibi unsurların görünmez kılınmasını sağlama amacını gütmeleridir (Timisi, 2011: 63-64). Kısaca, özellikle küçük yaştaki çocukların, yapay bir dünya ile kuşatıldıklarını ve seçme-değerlendirme yetkinliğine-deneyimine sahip olduklarını algılamalarının sağlanması gerekmektedir.

3.2. Toplumsallaşma Aracı Olarak Medya

Toplumsallaşma, bireyin grup etkinliklerine katılması, kendinden beklenen rolüne uygun davranış ve normlardan haberdar olması biçiminde tanımlanabilir. Bireyin toplumsallaşmasında en önemli etken ise, toplumsal yapının kendisidir. Toplum, geleneksel bir davranış ile toplumsallaşma sürecine girmiş bireyi uygulana gelen toplumsal kuralların içine çekmekte; böylece bireyin, öğrenmesi gerekenleri, öğrenme şartları oluşmuş bir ortamda öğrenme sürecine girmesini sağlamaktadır. Diğer bir söyleyişle toplumsallaşma, toplumdaki değerlerin, inançların, davranışların birey tarafından benimsenmesi sürecidir. Bu süreçte birey, yaşamdaki rol ve görevlerini, aile, okul, çalışma ortamı ve medya benzeri kurumlardan öğrenerek, yaşama uyum sağlayabilmek adına geçmişte yaşanmış, şimdi yaşanmakta olan ve gelecekte yaşanacaklar için bir dünya görüşü kazanma uğraşına girer. Toplumsallaşma sürecinde oluşan kültürel kimliğe, özcü ve tarihsel olmak üzere iki farklı açıdan bakıldığında, kapalı ve dar bir algılama olan özcü algılamaya göre kültürel kimlik tamamlanmış bir olgu, oluşmuş bir öz olarak değerlendirilirken; kapsayıcı ve açık bir algılama olan tarihsel algılamaya göre ise kültürel kimlik, üretilen, sürekli bu üretim sürecinin içinde olan, hiçbir zaman tümüyle tamamlanmamış, gelişmeye ve değişmeye açık bir olgu olarak kabul edilmektedir. Bireylerin yoğun olarak medya ile iç içe olduğu bir toplumda, en yaygın kabul gören değerlerin belirleyicisi ve değişimin aracı ise medyadır (Mora, 2008: 77-78).

Günümüz kültürel yapısı kendinden önceki kültürel yapılanmalar ile kıyaslandığında, açıkça daha enformasyon ağırlıklıdır. Bireyler, bu toplum yapısı içinde medya tarafından sarmalanmış, yaşamın genellikle sembol yaratmaktan, yaratılan sembolleri edinmekten ve paylaşmaktan ibaret olduğu bir yaşam tarzı ile karşı karşıya kalmışlardır. Medya yaratımlı dünyada, bireylerin, kendilerine sunulan enformasyondan istediklerini seçmekte özgür olmalarına karşın; üzerimize giydiğimiz kıyafetlerden, saç şekillerimize, kullandığımız her hangi bir cihazdan, beşeri ilişkilerimize kadar toplum genelinde baskın olan enformasyondan etkilendiğimiz görülmektedir (Doğan, 2012: 47). Best ve Kellner (1998: 269)'e göre:

...bir kapitalist üretim tüketim ekonomisinde gitgide dallanıp budaklanan bir ürün farklılaşması söz konusu olsa da, ekonomik yoğunlaşma eğilimleri, bir dünya pazarı sistemi yönünde genişleme eğilimleri ve kapitalizm gündelik hayatın her küresine ve Pekin'den Topeka'ya yerkürenin totalitesine sızdıkça giderek artan bir metalaşma eğilimi olduğu da söylenebilir. Kültürel farklılaşma ve özerkliğe önem verilse de, homojen bir tüketim ve medya toplumu da beğenileri, istekleri ve pratikleri standartlaştırma doğrultusunda iş görmektedir.

Kültür ile medeniyet arasındaki ayrım; kültürün daha çok duygu, düşünce, değer, inanç ve gelenekler dünyasına, medeniyetin ise temel olarak maddi ürünlere – teknolojiye – ilişkin olduğudur. Her ne kadar teknolojinin tarafsızlığına yönelik bir ön kabul bulursa da medeniyet, bir kültürel varlığın bir ham veri gibi işlenmesi ile ortaya çıkabilecek bir olgudur. Kültür, maddenin farklı alan, boyut ve şekillerdeki tezahürlerini bütünleştirici çimento rolü oynamaktadır ve bu durum kültürün toplumsal gerçeklik üzerindeki etki alanını ortaya koymaktadır. Medeniyet, kullanma talimatnamesine uyulduğu takdirde her yerde, her zaman ve her kimin elinde olursa olsun aynı biçimde çalışacak bir alet-eşya gibi görülmektedir. Böylece, “şey-gibileştirilen” medeniyet, istenen topluma, istendiği zaman ve istenen ölçüde ithal edilebilir bir nesneye dönüştürülmektedir. Ancak bu türden bir yaklaşım, aynı zamanda bütün bir insanlığı da homojen bir yapı gibi algılama yanılığımıza düşmemize yol açmaktadır (Cangızbay, 1998: 120-135). Böyle bir medeniyet anlayışı ise, toplumsal gerçeklikten uzaktır.

Toplumsallaşma sürecinde medyanın çocuk ve gençler üzerindeki olumsuz etkilerinin daha yoğun olduğuna ilişkin görüşler öne çıkmaktadır. Seçkin (2011: 243), bu doğrultuda şu ifadeleri kullanmıştır:

Çocukları hedefleyen endüstri yelpazesi, çocuklar için gündelik yaşam ideolojisi oluşturma süreçlerini kurar ve bütün bunları verili görünenin doğasına ait kılar. Durmadan daralan, etkileşimin azaldığı zaman ve mekânlarla kısıtlanan çocuklar eğlence endüstrisinin kitlesel olarak ürettiği ürünlere ve tüketim koşullarına koşulsuz bağımlı konumdadır. Kimliğinin korkusuz gelişimi, tüketebilme gücüne, becerisine ve önceliğine bağlanır. ... Çocuk kitlesel eğlence ürünlerini çeşitli biçim ve içerikte tüketirken, egemen olanın mücadelesinin alanı haline gelir. Haklılaştırılan iktidar ilişkilerinin kılcal işleyiş/mücadele mekanizmalarıyla doğuşundan (da önce) aralıksız sarmalanır.

Işık (2007: 21) da, medyanın eğlence ve haber kaynağı olma işlevlerine ilişkin şunları söylemiştir:

Yani medya, kişiyi eğlendirme işlevini yerine getirirken hayal dünyasına sürüklemektedir. Haber ve bilgi vermek işlevi ise, “gerçekten gündemde olması gerekenin sesini mi”, yoksa “kendi sesini mi” yansıttığı noktasında eleştirilmektedir. Kendi yayın politikası doğrultusunda hareket etmesi suretiyle kitlelere “ne hakkında düşüneceğini” belirtebilecek kadar önemli bir güce sahip olması medyanın bu hususta eleştirilmesini meşrulaştırmaktadır. ... Toplumsallaştırma işlevi medyanın suskunluk sarmalı işlevini yerine getirdiği ve alternatif olanın ortadan kalkmasına neden olduğu vurgulanmaktadır.

Medyanın anlatılan etkilerinin yadsınması doğru değildir. Ancak, örneğin reklam-çocuk ilişkisi ele alındığında, çocuğun bir istek ileri sürmesi durumunda anne-babası ile geliştireceği ilişkinin olumlu etkilerini konu alan çalışma bulunmamaktadır ve bu durum, tek yönlü bir anlayışın gelişmesi tehlikesini doğurmaktadır. Oysa, anne-baba tarafından çocuğun isteğinin geri çevrilmesi çocukta bir hayal kırıklığı yaratsa da, çocuk bu deneyimi sayesinde tüketim konularında bilgi ve beceri kazanma yani sosyalleşme olanağı bulma potansiyelini taşımaktadır. Bu nedenle çocuk-reklam ilişkisine tek yönlü bir bakış, durumun bu olumlu yönünün gözden kaçmasına neden olabilmektedir (Kapferer, 1991: 188). Yine, postmodern kültürde hislerin tamamen söndüğünü, diğer bir söyleyişle, yeni imgede tüm öznelliğin ve duyguların silinmiş olduğunu söylemek de doğru olmayacaktır (Jameson ve diğ., 1994: 71). Medyanın politik tavrı, para odaklılığı, medyada yoğun olarak yer verilen şiddet çocuk tarafından sorgulanabilir ve çocuğun, korku ve rahatsızlık duyduğu noktaları ifade etmeleri sağlanabilir (Orhon, 2011: 387-388). Bunun için, her öğrenci okuduğunu anlamalı ve sindirmelidir. Diğer yandan, bireysel farklılıklar psikolojik bir gereksinim alanı olarak öne çıkarılmalı, eğitimde kişilik geliştirmeye yönelik değerlere önem verilmelidir (Alkan, 1995: 74-75). Bilgi ve erişim boyutunda ise, yurttaşlığın eğitiminin en önemli unsurlarından biri olduğu unutulmamalıdır. Elektronik olarak kolaylaştırılmış bir “bilgi toplumu”nda ekonomik ve siyasal bilgiye ulaşmak hem kolay hem de zordur; bir yandan verilerin niceliği verilerin yayılmasını neredeyse imkânsızlaştırırken, diğer yandan yeni elektronik teknolojiler neredeyse herkese yaşadıkları yerin uzaklığına bakmaksızın bilgiye ulaşıp onu ele geçirme olanağı sunmaktadır (Barber, 1995: 337). Bu nedenle, yeni bilgi teknolojilerine her yurttaşın eşit olarak ulaşmasını sağlayacak güçlü bir demokratik program geliştirilmelidir.

3.3. Tüketim Kültüründe Çocuk/Genç Olmak

Medyanın çocuk üzerindeki etkilerinin neler olabileceğine ilişkin sorular, özellikle çocuk açısından bakıldığında, onun dış dünyaya açılmasını sağlayan bir pencere görevi üstlenen televizyonun yaygınlaşarak evlere girmesi ile sorulmaya başlanmıştır. Çocuğun aile içerisindeki etkinliğinin artmasıyla birlikte, bu sorular daha fazla gündeme gelmektedir. “Uslu ve sessiz” çocukların devri kapandıkça, çocuklar hemen her konuda düşünce ve taleplerini dile getirmeye başlamışlardır. Günümüzde çocukların etkinliklerini en çok ortaya koydukları alan bu nedenle, ekonomik alandır. İstatistikler, aile harcamaları üzerinde çocukların hiç de hafife alınmayacak bir etkisinin olduğunu gözler önüne sermektedir (Kapferer, 1991: 7-8). Bu noktada çocuk-medya ilişkisi ön plana çıkmakta, medyanın çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri sorgulanmayı beklemektedir.

Tüketim kültürü, çocuk ve gençliği etkisi altına almayı, öncelikle “çocukluk” ve “ebeveynlik” kavramlarını kendine göre tanımlayıp biçimlendirerek başarmaktadır. Bu nedenle “çocukluğun ticarileşmesi” ya da “ticarileşen çocukluk” sorunu, ilgili alanyazında sıklıkla karşılaşılan bir tartışma konusu haline gelmiştir. Çocuklar, küçük yaşlardan başlayarak materyalizmin etkisi altına girmekte; bu etkinin, orta ve geç ergenlikte de sürdüğü gözlenmektedir. “Çocuk materyalizmi” ile ilgili araştırmalar, materyalist anne-babaların varlığı, verimsiz ebeveyn-çocuk iletişimi ve akran iletişimi gibi birtakım etkenlerin rolü üzerinde durmaktadır. Sonuçta ortaya çıkan tablo ise; marka giyinen, neredeyse dünyaya gelmeden önce tüketime gerekçe ya da bahane oluşturan, yazılı-görsel-etkileşimli medyanın çeşitli unsurlarınca hedef alınan bir çocuk ve gençlik pazarına işaret etmektedir (Kırmızı, 2012).

Reklamlar başta olmak üzere pek çok yayın, çocukları yalnızca tüketiciye indirgemektedir. Diğer ekonomik etkinlik alanlarında olduğu gibi, günümüzde medya da ekonomik iktidarın boyunduruğundaki bir sektör haline gelmiştir. Medya, çocukları ayırt etmeksizin her türden hedef kitleye yönelik her türlü yayında öncelikle ticari başarı ve kar kaygısı gütmektedir. Bir yandan çocukların her an televizyon başında olmaları istenmekte, diğer yandan ise televizyon kanalları çocukları dikkate alan bir yayın akışı düzenlemesine gitmekte zorlanmaktadır. Çünkü özel ve kamu televizyonlarında benimsenen kesintisiz yayın anlayışı, en ucuz kültür ürünlerinin televizyonlara hâkim olması sonucunu doğurmaktadır. Ticari kaygının daha büyük sorunlar yarattığı bir diğer alan ise reklamdır. Çocuğa yönelik olsun olmasın reklamlarda çocuk imgelerinin kullanılması, reklam stratejileri karşısında çocuğun kendisine dayatılan kabulü doğrudan satın alması ile sonuçlanabilmektedir (Cheviron, 2011: 186-189).

Betimlenen ortamda, bilimin tek başına pek de eşitliği sağlayamıyor olduğu görülmektedir. Buna koşut olarak eğitim alanında da, aydınlanmış ve yurttaşlık bilincine sahip bireyler

yetiştirmek gibi “soylu amaçlar” giderek gözden düşmekte, benzeri ideallerin yerini “iyi” bir meslek edinmek için “beceri” sahibi olmak türünden endişeler almaktadır. Bu bağlamda; insanlık, halk, ulus, işçi sınıfı gibi tinsel değerler ile kendisini özdeşleştirerek böyle bir varoluştan yola çıkan, düşünen ve hareket eden “aydın”ın ölümü de genel görünümün bir parçası haline gelmektedir (Zekâ, 1994: 24-25). Günümüzde devam etmekte olan ekonomik sistemin tarihsel anlamda en belirleyici özelliği, sermaye birikiminin sürekli olarak genişletilmesinin başat amaca dönüşmesidir. Bu sürecin, sermayenin yeniden üretimi olarak adlandırılması olasıdır ve başat amacı, “sermayenin yeniden üretimi” olan bir yapıda esas olan, değişim değeridir. Değişim değerinin, olmazsa olmaz gereksinimler için geçerli olması bir yana, “yaratılabilen” bir şey olduğu da gözden uzak tutulmamalıdır (Geray, 2003: 28-29). Çelenk (2007: 107), bu noktada medyanın rolüne şöyle dikkat çekmiştir:

Medya ve toplum ilişkisi kültür, siyaset ve ekonomi alanlarıyla yoğun bir etkileşim çerçevesinde şekillenen ve yasal düzenlemelere konu olan karmaşık bir ilişkidir. Bir karşılıklılık ilişkisidir; bu nedenle “medya ve toplum” ilişkisi üzerine konuşmak, farklı yaşam alanlarındaki bu karmaşık ilişki ağlarının medya yapılaşmasına ve medya temsillerinin de bu alanlarda yaşanan gelişmelere tarihsel ve konjonktürel olarak nasıl nüfuz ettiğini, eklemlendiğini ve ne tür dönüşümlere yol açtığını düşünmeyi de kaçınılmaz hale getiriyor.

Bu nedenle, çağımızda bilginin miktar ve ayrıntı yönünden artması, eğitsel evrime etki etmekte, yeni toplumsal ve bireysel tutum ve davranışlar gerektirmektedir. Bu yeni dönemde “araştırma” etkinliğinin önemi hızla artmakta, sosyal ve entelektüel etkinliğin ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Diğer yandan, tüm yurttaşların demokratik bilince sahip, çevresinde ve dünyada yaşanan gelişmeleri izleyerek nesnel bir biçimde değerlendirebilen, yurttaş sorumluluğunu kavrayabilen ve karar verebilen bireylere dönüşebilmesini sağlayacak kaliteli bir eğitim en önde gelen gereksinimdir. Çağımızı; büyük ve yoğun insan toplulukları, hızlı değişim, hareket, bilimsellik ve ileri teknoloji karakterize ederken, böyle bir dünyada gelişmiş bilim ve teknolojinin etkisiyle siyasi düzeyde teknokrazi, sosyal düzeyde toplumlararası bütünleşme, ekonomik düzeyde de uluslar arası örgütlenme ve rekabet biçimlendirici rol üstlenmektedir. Bunun sonucu olarak çağdaş insan, teknolojiyi yaşamının etkin bir unsuru olarak görmekte, böyle bir dönüşümün sonucu olarak da eğitimin bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazanması gereği kaçınılmaz hale gelmektedir (Alkan, 1995: 5-12).

İnsan kaynaklarının etkili kullanılması ve bireysel farklılıklar ile toplumsal taleplerin uyumlanması bu yolla olasıdır.

3.4. Medya ve Çocuk/Gençlik Pazarı İlişkisi

Birey, üretim sistemi, kitle iletişim araçları ve onların birbirleriyle sıkı ilişkiler kurmasına neden olan teknolojinin, bugün tüketim ilişkilerinin yapı taşlarını oluşturduğu görülmektedir. Teknoloji, “üretim”, “iletişim” ve “ulaşım” alanlarında hüküm süren bir temel gerçeklik olup, son yarım yüzyıldaki büyük değişimin tüketim ilişkilerinden başlayarak birey aracılığıyla toplumsal yaşamda derin bir etki yarattığı gözlenmekte olan bir olgudur. Temel gereksinimler dışında bireyin, neyi neden tükettiğinin genellikle rasyonel bir açıklamasının olmadığı günümüzde, ekonomistlerin dünya genelinde yaşanan ekonomik krizlerin en önemli nedenini “tüketim davranışlarındaki rasyonel bağın kopması” olarak ortaya koymaları, postmodern tartışmaların merkezindeki “akıl ve davranış arasındaki mesafe”ye göndermede bulunmaktadır. Tüketim davranışlarındaki söz konusu rasyonel bağın kopması, yalnızca ekonomik değil, politik ve toplumsal krizlerin de temel nedeni olarak gösterilmektedir. Böyle bir ortamda her türden “kriz”, yeni tüketim ortamları üretmekte; bu süreçte tüketim araçları da tüketime olanak sağlamaktan öte, bireyi tüketime yönlendirme ve hatta zorlama işlevini yerine getirmektedir. Tüketim araçları baş döndürücü bir bolluktur ve adeta daha çok zaman ve para harcatmak üzere tasarlanmışlardır. “Sistemin sürekliliği” için bireyin sorgulama eyleminden uzak tutulması, bunun için de “büyülemenin sürekliliği”nin sağlanması ön koşuldur. “Mutluluk”, “refah”, “bolluk”, “güven” gibi vaatler ile “demokrasinin çoklu tanımlanabilirliği”, “seçeneklerin bolluğu” ve “kriz” gibi söylemler sorgulamanın sürekli olarak ertelenmesine yol açan “büyüleme” araçlarıdır. Anlatılan araçlar ve yöntemler, tüketime yönlendirme işlevi görmektedir; sistem, ürettiği nesnelere ve ilişkileri arzulamaya veya bireyin rızasını üretmeye yönelik işlemektedir. Bu yolla birey, hiçbir zaman varılması olası görünmeyen “tatmin”in ardına düşürülmekte; “tüketme”, doğal bir davranış olarak sunulmaktadır. Tüketilebilen her şey değişim geçirmekte, somut gerçeklikler bile yeni teknolojilerin içinden geçerek “yeni bir gerçeklik” olarak kendini gerçekleştirebilmektedir (Yıldız, 2012: 122-124).

Günümüzde özel mülkiyet yapısı ve ilişkileri içerisinde “çalışan” olarak adlandırılan kitlelerin zamanı, “iş zamanı” ve “iş dışı zaman” olarak ikiye ayrılmış durumdadır. Kapitalist bilinç yönetiminde “boş zaman” olarak adlandırılan “iş dışı zaman”, çalışan “serbest köleler” için bir “dinlenme zamanı”dır. Söz konusu zaman, aslında işgücünün üretim ve yeniden üretim zamanı olup, bu süreç çalışan sınıfın bir şeyler yapmasını gerektirmektedir. “İş dışı zaman”da bireyler zamanlarını özgür bir biçimde örgütlüyor gibi görünseler de, kitle üretimi

ve yönetimi yoluyla “iş dışı zaman”ın aslında materyal ve ideolojik pazarlama yöntemleri ile tüketime yönlendirilerek kolonileştirildiği görülmektedir. Kolonileştirilme, “boş zaman”ın geçirildiği “ev” dâhil olmak üzere her yerde bilincin şekillendirilmesi ve yönetilmesine, talep yaratılması ve sürdürülmesine hizmet etmektedir (Demirer, 2007: 31). Geleneksel pazarlama anlayışında, pazarlama sadece “mal ve hizmetler ile ilgili bir değişim işlemi” ya da “bir pazar işlemi” olarak görülmekte iken; modern dünyada bu görüşün yetersiz kalması, pazarlamanın nihai amacı aslında pazar işlemi olmayan etkinlikleri de kapsayacak biçimde gelişmesine zemin hazırlamamıştır. Pazarlama sadece mal ve hizmetlerin değil, fikirlerin de geliştirilerek hedef kitlelere yayılmasını ve benimsetilmesini kolaylaştıran bir etkinlikler sistemine dönüşmektedir. Bu “etkinlikler sistemi”, sadece karamacı güden kuruluşlar olarak işletmeler tarafından değil, amaçlarına ulaşmak isteyen her türlü kişi ve örgüt tarafından da yürütülebilmektedir (Mucuk, 2006).

“Medya toplulukları” olarak adlandırabileceğimiz günümüz toplumlarında, yetişkin ve çocukları çevreleyen önemli yapılardan biri de medyadır. 1980’lerde çokça konuşulan, “medya teknolojilerine erişimde eşitsizlik” sorunu artık büyük ölçüde aşılmış; medyaya erişim kolaylığı sonucu yaşanan “medyaya maruz kalma” ve “medya bağımlılığı” kavramları üzerine tartışmalar yapılmaya başlanmıştır. İnternet ve televizyon, bu tartışmada özellikle öne çıkan iki medyadır. İlköğretim çağındaki çocuklar öncelikle televizyonu bir can sıkıntısı giderme aracı olarak görürlerken, ergenlik dönemindeki gençlerin daha çok internet kullandıkları gözlenmektedir. Bu durumda televizyon, çocukların dikkatini kendisinde tutabilmek için değişik stratejilere başvurmak durumundadır. Anlatıların duygusal dozunun arttırılması, kısa ancak kesintisiz ritimler biçiminde sesin ve ışığın dikkati sürekli kılmak için kullanılması söz konusu stratejiler arasında sayılabilir. Reklamcılar da tüketilebilecek her şeyin tüketilmesini sağlamak amacıyla benzer yollara başvurumaktadırlar. Böylece televizyon ekranları, satın alınmayı bekleyen imgeler yoluyla çocukları satın almayı hayal eden tüketicilere dönüştürmektedir. Çocuk, “kendisini gerçekleştirme” ile “satın alma”yı özdeşleştirmektedir (Tutal Cheviron, 2011: 189-191).

Çocuk kültür-eğlence endüstrileri, “müşteri çocuğu” tüketim kültürüne boğma işlevi görmektedir. Buradaki tehlike; bireyselleşme ve toplumsallaşma süreçlerinde önemli rol oynayan eğlendirici kitle iletişim araçlarının, çocuğu, dünyayı “sahip olma” ve “tüketip atma” kavramları çerçevesinde algılamaya itme, sorgusuz bir biçimde tüketme ve doyumsuzlaştırma potansiyelini taşımasıdır. Bugün, çocuk eğlence ürünlerinin en büyük üreticilerinden Walt Disney medya networkleri, parkları, dinlenme ve stüdyo eğlence alanları, çizgi filmleri, oyun ve oyuncakları, kitap ve dergileri ile bir endüstri devi olarak giyim, aksesuar, ayakkabı, gıda, sağlık, güzellik, dekorasyon, kırtasiye, televizyon, kablo, radyo, internet ve yayıncılık

alanlarında 75 ülkede ürünlerini tüketiciye ulaştırmaktadır. Bu geniş ürün yelpazesi yanında, lisans haklarını verme gibi yollarla ticari değeri çoğaltmak, maksimum kar elde etme stratejilerin arasında gelmektedir (Seçkin, 2011: 238-239). Yine, küresel bir dev olan Time Warner'ın kontrolündeki Warner Bros. Entertainment ve Cartoon Network gibi eğlence şirketleri, eğlence endüstrisinin her alanında – televizyon, sinema, DVD, çizgifilm, çizgi roman, lisans hakkı verme, uluslar arası yayıncılık, dijital dağıtım gibi – başı çekmenin dışında, belirleme gücüne de sahiptirler. “Üründen ürün çıkarma”, bu şirketlerin temel kar alanlarındandır. Cartoon Network'te çizgi filmler aralıksız olarak yayınlanırken, çizgi film formundaki bir ürün; oyun, oyuncak, aksesuar, kırtasiye, giysi, kitap, dergi gibi sayısız ürüne dönüşebilmektedir. Böyle bakıldığında çocukların; eylemsel duyarlılıktan uzak, tüketim odaklı doyumsuz bireylere dönüştürülerek gündelik yaşantıyı tüketime indirgemelerinin önünün açılması karşısında, körleştirici tüketim bağımlılığının odağı olmaya sürüklenerek tüketim üzerinden eşitsiz mikro iktidar mücadelelerine sürüklenmelerine engel olunması, en başta gelen çocuk haklarındandır (Seçkin, 2011: 235-241). Bu, günümüz koşullarında, teknolojik okuryazarlık becerisinin eğitim programlarının başat unsuru olarak ele alınması ile olasıdır.

Eğitim, insanoğlunun doğuştan getirdiği gizil güçleri ve yetenekleri açığa çıkarıp onu daha yaratıcı ve yapıcı bir varlığa dönüştürürken; teknolojinin de, bireyin eğitim yoluyla kazandığı bu yetileri daha verimli bir biçimde kullanmasına hizmet etme potansiyeline sahip olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bugünün teknolojik ortamının kendine özgü bir değerler sistemine, sosyal yapıya, tutum ve davranış örüntüsüne sahip olduğu düşünüldüğünde, böyle bir “kültürel” yapı için gerekli olan eğitim formasyonunu ortaya koymanın, eğitim-teknoloji ilişkisinin kültürel yönünü oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yeni gelişen bir disiplin olarak eğitim teknolojisi; davranış- yetenek geliştirme, bilgi-beceri-tutum kazandırma süreci olarak tanımlanabilecek eğitim süreçlerinin işe koşulmasını sağlamaktadır. Diğer bir söyleyişle, eğitim sürecine egemen olabilmek amacıyla ilgi-bilgi-becerilerin işlevsel olarak yapılaşdırılması ve öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımıyla uygulama ve değerlendirme basamaklarının geliştirilmesi teknolojik okuryazarlık eğitimi ile gerçekleşecektir (Alkan, 1995: 14-17). Medya aracılığıyla bireyi sorumsuzca ve koşulsuz bir biçimde sürekli olarak tüketmeye yönelten ve onu bu bağımlılıkla yetiştiren kapitalist sistemde çocukların, medya ürünlerinin ardındaki pazarlayıcı ve yabancılaştırıcı mekanizmalar karşısında eleştirel farkındalığa sahip olmalarının yolu budur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE UYGULANAN MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM PROGRAMI

Türkiye’nin medya pedagojisi çalışmaları ile tanışması 2000’li yıllara rastlamaktadır. 23-25 Mayıs 2005 tarihleri arasında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesinde düzenlenen ve iletişim araştırmacıları ile medya sektörü düzenleyicilerinin katıldığı I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı, ilk girişimlerden biri olmuştur. Türkiye için yeni bir çalışma konusu olan eleştirel medya okuryazarlığını bilgi edinme hakkı çerçevesinde kavrayan konferansta, ana-akım iletişim paradigmasından üretilen “aktarmacı” ve “korumacı” bilgiye karşı, medya okuryazarlığını eleştirel pedagojinin temel ilkeleri ile buluşturmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, bilinçli kamuoyu için kaliteli medya, kaliteli medya içinse kaliteli iletişim eğitimi vurgusu yapılmıştır (Türkoğlu ve Şimşek (Ed), 2007: 9). Akademik zeminde yürütülen çalışmaların ardından, medya okuryazarlığı dersi 2006-2007 eğitim-öğretim yılında RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önce beş ilde pilot proje olarak uygulamaya konmuş; 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ise 6-7-8. sınıflardan oluşan ilköğretim 2. kademedeki seçmeli ders olarak müfredata girmiştir (Uçar İlbuğa, 2010: 107).

Oluşturmacı yaklaşım ile hazırlanan medya okuryazarlığı dersi öğretim programı, öğrencinin uzak ya da yakın geçmişte çevresinde gözlediği ve bilgiye dönüştürdüğü veriler ya da eğitim kurumunda edindiği bilgiler ile bu derste elde edeceği veri ve bilgileri ilişkilendirerek öğretmenin rehberliğinde yepyeni beceri ve değerlere ulaşmasını amaçlamaktadır. Programı başarı ile tamamlayan öğrencinin analiz ve eylem olmak üzere iki temel aşamada kazanım elde etmesi beklenmektedir. Analiz aşamasında yer alan dört anahtar kavram ve bu kavramlar ile ilişkilendirilen sorular; “**yapım:** medyayı kim yapar?”, “**diller:** medya anlamı nasıl iletir?”, “**simgelemeler:** medya dünyayı nasıl tasvir eder?” ve “**izleyiciler:** insanlar medyayı nasıl yorumlar?” biçiminde sıralanmaktadır. Ancak medya eğitiminin yalnızca medyayı analiz etmekle değil, aynı zamanda öğrencinin kendi “medyasını yapması”yla da ilgili olduğu vurgulanarak, “görüşlerinizi izleyicilere iletme, kendi fikirlerinizi ve tecrübelerinizi araştırmak, diğer insanlarla çalışmayı öğrenmek ve eğlenmek” ifadeleri “medya yapmak” için eyleme geçmenin nedenleri olarak sunulmaktadır. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı programının öğrenci bazında genel amaçları şöyle sıralanmıştır:

1. Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye ve ülkesinin problemlerine karşı duyarlı hale gelir,
2. Medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır,

3. Farklı medya ortamlarında verilen mesajları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder,
4. Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır,
5. Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar.

Genel amaçlara paralel olarak bu dersi alan bir öğrencinin gözlem, araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma, sosyal ve kültürel katılım becerilerini kazanması öngörülmektedir (www.rtuk.gov.tr).

Bu bölümde sırasıyla medya yeterliği ve medya okuryazarlığı kavramlarının tanımları ele alınacak, ardından eleştirel medya okuryazarlığının belirleyicisi konumundaki temel unsurlar ile eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminde yararlanılan teknikler irdelenecek ve son olarak da Türkiye’de uygulanmakta olan medya okuryazarlığı ders programının eleştirel bir değerlendirmesi yapılacaktır. Eleştirel medya okuryazarlığının temel unsurlarının irdelenmesi medya okuryazarlığı ders programının hedeflerini işaret etmesi, eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminde yararlanılan tekniklerin incelenmesi ise bu dersin işlenişinde yararlanılması gereken metotlara ışık tutması bakımından önemlidir.

4.1. Medya Yeterliği ve Medya Okuryazarlığı Kavramları

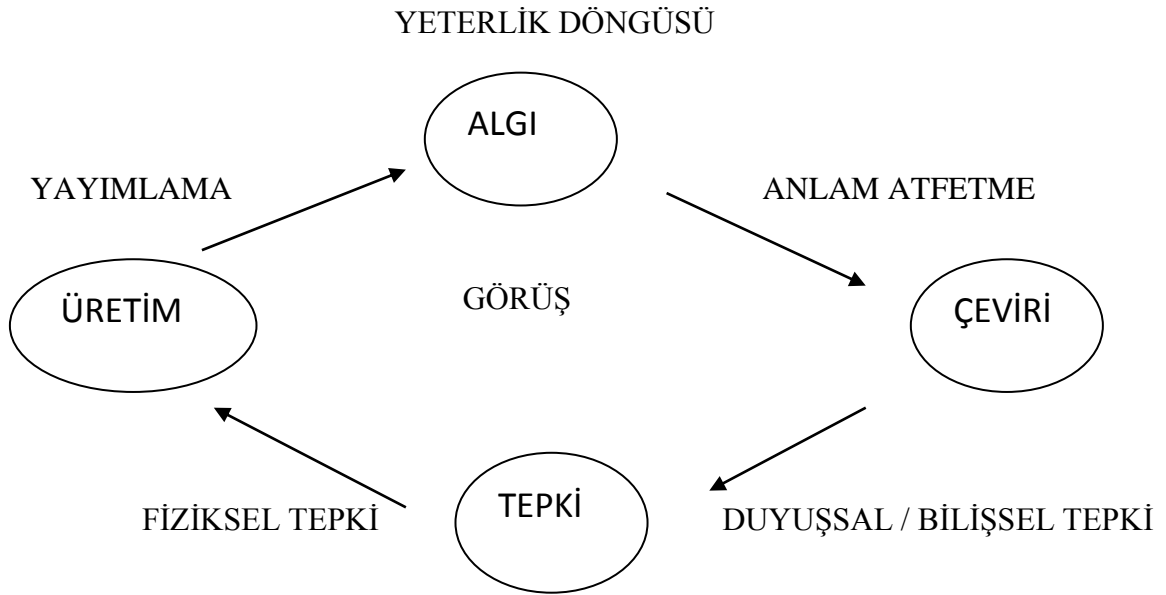
“Medya yeterliği” ve “medya okuryazarlığı” kavramları üzerine yapılan tartışmalar onlarca yıldır sürmektedir. “Medya yeterliği” kavramı özellikle Almanya başta olmak üzere Almanca konuşulan ülkelerde kullanılırken, “medya okuryazarlığı” kavramı ise İngilizce konuşulan ülkelerde yaygın bir kullanıma sahiptir. Medya eğitimi alanındaki en etkili isimlerden ve Alman Okulunun temsilcilerinden biri olan Baacke, “medya yeterliği” kavramını ortaya atarak, çalışmalarını bu kavramın medya eğitimi ile olan ilişkisi üzerinde yoğunlaştırmıştır. Baacke, medya eğitiminin yeni bir disiplin olarak konumunu belirlemekle işe başlamıştır. O’na göre, medya eğitimi, eğitim bilimlerinin bir alt dalı olmakla birlikte, medya eğitiminin iletişim ve eğitim bilimleri olan ilişkisi gözden kaçırılmamalıdır. Dahası, medya pedagojisi disiplini kuramsal ve yöntemsel olarak hem eğitim hem de iletişim bilimlerinin ortak alanında yer almaktadır (İlbuğa, 2008: 2). Ardından, “medya yeterliği” kavramına odaklanan Baacke, bu kavramı “iletişimsel yeterlik”in bir parçası olarak tanımlamış, kavramın netleşmesinde önemli rol üstlenmiştir. Böylece Baacke, medya pedagojisi alanında yürüyen medya yeterliği tartışmalarına hız kazandırmakla kalmamış, bir yandan da disiplinlerarası bağın güçlenmesinin önünü açmıştır. Söz konusu durum, pek çok farklı tanımda hayat bulan

“medya yeterliği” kavramının medya pedagojisinin de sınırları ötesine geçerek yalnızca eğitsel, sosyal ve kültürel çalışmaların değil; ekonomi, siyaset, hukuk, psikoloji ve bilgi teknolojisi alanlarında yürütölen çalışmaların da kuramsal ve deneysel boyutlarda temelini oluşturmuştur (Hug, 2012: 115-116).

Chomsky’nin evrensel dilbilgisi ve Habermas’ın söylem kuramından yola çıkarak her insanın “iletişimsel yeterlik”le dünyaya geldiğini, ancak yine de bu yeterliğin eğitimle desteklenmesi gerektiğini vurgulayan Baacke, medya yeterliğini; medya eleştirisi, medya bilgisi, medya kullanımı ve medya üretimi olmak üzere dört boyutta ele almaktadır. Buna göre medya yeterlik boyutları duyuşsal, bilişsel ve fiziksel (eylemsel) alanlarda işlev kazanmaktadır. Medya bilgisi duyuşsal ve bilişsel, medya kullanımı ve üretimi ise eylemsel alanla ilişkili iken, medya yeterliğinde belirleyici olansa bireyin medya iletişimine yönelik tavrını gösteren medya eleştirisi alanıdır (Pietrass, 2007: 3-4). Baack’ın “medya yeterliği”nde her birey reşit bir alımlayıcı biçiminde tanımlanırken, “etkin medya kullanıcısı” olarak kendisini medyada ifade edebilecek düzeyde olmalıdır. Bu nedenle; her yaş, cinsiyet, ırk ve kültürel kökenden gelen insan, ayırım gözetilmeksizin temel iletişim becerileriyle donatılmalıdır. Diğer bir söyleyişle, çocuk, genç ve yetişkinlerin medyayı normatif kurallar çerçevesinde hem yaratıcı hem de eleştirel bir biçimde kullanabilmeleri için gerekli eğitsel desteğin sağlanması ve buna uygun eğitsel ortamların düzenlenmesi gerekmektedir (Uçar İlbuğa, 2009: 45-48).

Medya yeterliğinde esas olan, bireyin farklı form ve türlerdeki medya sunumlarını kullanma, eleştirel olarak analiz etme ve iletme becerilerine sahip olmasıdır. “Medya yeterliği” kavramının uluslararası geçerlik kazanmış ortak bir tanımı olmamakla birlikte, bilgi merkezli dünyanın bütüncöl bir resmi ve medya denen boşlukta uygulamaya yönelik beceriler kullanarak yapılan gezintilerle karakterize olan bireyin ayrılmaz bir parçası olarak görülebilir (Verbitskaya ve diğer., 2011: 1653).

Bu bağlamda yeterlik döngüsü ve yeterlik düzeyleri şöyle somutlaştırılmıştır (Hug, 2012: 117):



1. Bireysel Düzey: Eğilim yaratma etkisi
2. Durumsal Düzey: Özel durumun etkileri
3. Sistemsel Düzey: Sosyal, kültürel ve politik bağlam

Söz konusu yeterlik alanları sırasıyla bireyin medyayı düşüncelerin ve bilginin paylaşılması ve yayılması amacıyla yaratıcı bir biçimde kullanmasını; zararlı veya rahatsız edici medya içeriklerini ayırt ederek bu içeriklere meydan okumasını veya bu içeriklerden kaçınmasını; yine medyayı demokratik hakların ve yurttaş sorumluluklarının ön plana çıkarılması noktasında etkili bir biçimde kullanmasını ifade etmektedir.

Medya yeterliği üzerine kuram ve uygulama boyutlarında yürütülen tartışma ve çalışmalar Alman Okulu kapsamında belli bir coğrafya ve bu coğrafyaya ait bakış açısıyla sınırlı kalırken, İngilizce konuşan dünyadan yükselen sesin uluslar arası düzeyde daha dikkat çekici olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 21.y.y.ın yaşamsal öneme sahip becerisi olarak gösterilen “medya okuryazarlığı” öne çıkmakta; imge, ses ve dili kullanarak her geçen gün artan bir çeşitlilikle karşımıza çıkan medya sunumlarının ve mesajların yeniden ürettiği dünyamızda yaratıcı ve eleştirel üreticiler olabilmenin önemi “medya okuryazarlığı” kavramında vurgulanmaktadır. Bu nedenle medya okuryazarlığının temel unsurları ile medya okuryazarlığında kullanılan teknikler ayrıntılı biçimde ele alınacaktır. Böylece, medya okuryazarlığı dersinde öğrencinin kuramsal boyutta öğrenmesi gereken kavramlar ile bu

kavramların uygulama aracılığıyla öğretilmesinde etkili olan teknikler irdelenecek; bu yolla dersin işlenişinde kuram ile uygulamanın içi içe geçmesinin izlenmesi gereken yol olduğu görülecektir.

4.2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Temel Unsurları

Medya eğitimi, çocuk ve gençlerin medya dünyalarının tanınması ve bu bağlamda medya aracılığıyla kimlik oluşturma başta olmak üzere medyanın psikolojik ve toplumsal değişiklerin yaratılmasındaki rolünün doğru tanımlanabilmesi için öncelikle medyanın yayılması ve üretim koşulları yönündeki bilgilerin tümünü kapsamak durumundadır (İlbuğa, 2008: 8). Böylece, “üretim”, “dil”, “temsiliyet” ve “hedef kitle” eleştirel medya okuryazarlığının temel kavramları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlar aynı zamanda medya okuryazarlığı ders programının da çerçevesini çizmektedir. Söz konusu kavramlar aracılığıyla çocuğun; kurgulanmış medya iletilerinin belli kurallar çerçevesinde kendine özgü yaratıcı bir dil kullanılarak gerçekliği nasıl yeniden ürettiğini kavrayıp, kurgusal medya sunumlarının ne amaçla üretildikleri, hedef kitleye nasıl ulaştırıldıkları ve bu sunumların kitle tarafından nasıl değerlendirildiği üzerine düşünmesinin sağlanması medya okuryazarlığı dersinin hedefinde yer almaktadır.

4.2.1. Üretim

Öğrencilerin üretim sürecini sorgulamalarını amaçlayan bu kavram; medya sunumlarının kurgusal olup olmadığı ve ne amaçla üretildikleri üzerine düşünmeyi içerir. Bu bağlamda medya sunumlarının hazırlanması ve dağıtılmasında kullanılan teknolojiler, sunumların kimler tarafından hazırlandığı, sunumları satan ve satın alan şirketleri ile bu şirketlerin nasıl kar ettikleri, üretim ve dağıtımın kimler tarafından ve hangi yasal düzenlemeler aracılığıyla denetlendiği, medyada kimlerin ve hangi içeriklerin neden yer aldıkları ya da almadıkları, izleyici ve okuyucuların içerikleri seçme olanakları olup olmadığı soruları temel alınmaktadır (Tekinalp ve Gül, 2011).

Temel olarak “üretim”, medya içeriklerinin bilinçli olarak üretildiğine ilişkin bilinci ifade eder. Bazı medya içerikleri kendileri, aileleri veya arkadaşları için bireysel olarak bireyler tarafından tek başına üretilirken, çoğunluğu gruplar tarafından ticari kar amaçlı olarak üretilmekte ve dağıtılmaktadır. Bu bağlamda üretim basamağında, medya içeriklerinin üretim aşamasında gözetilen ekonomik çıkarlar yanında gittikçe daha yoğun ve güçlü bir biçimde küreselleşen ve küresel-yerel dengesini altüst eden süreçlerin ayırtına varmayı hedeflenmektedir. Üretim kavramı tartışmalarında daha bilinçli öğrenciler, söz konusu gelişmelerin ulusal ve kültürel kimliklerin inşasına ve sosyal medyaya ulaşabilen sosyal

grupların çeşitliliğine yansımalarını gündeme getirebilirler. Üretim sürecinin analizi şu basamakları içermektedir:

1. Teknolojiler: medya içeriklerinin üretiminde ve dağıtılmasında hangi teknolojiler kullanılmaktadır? Bu teknolojiler ürüne ne tür farklılıklar yansımaktadır?
2. Uzman uygulamaları: Medya içeriklerini kim üretir? Kim, ne yapar ve birlikte nasıl çalışırlar?
3. Endüstri: Medyayı satan ve satın alan şirketlerin sahipleri kimlerdir ve nasıl kar ederler?
4. Medyalar arasındaki bağlantı: Şirketler aynı ürünleri farklı mecralarda nasıl satarlar?
5. Düzenleme: Medyanın üretim ve dağıtımını kim denetler? Bu konuda yasal düzenlemeler var mıdır ve varsa ne kadar etkilidir?
6. Dağıtım: İçerikler kitlelere nasıl ulaşırlar? İzleyicinin seçim ve denetim gücü var mıdır?
7. Ulaşma ve yer alma: Medyada kimlerin sesi duyulmaktadır? Kimler, neden dışlanır? (Buckingham, 2003: 54).

4.2.2. Dil

Farklı medya içeriklerinde anlamın nasıl oluşturulduğu üzerine düşünmemizi gerektiren bu kavram; kurgulanmış medya iletilerinin belli kurallar çerçevesinde kendine özgü yaratıcı bir dil kullandığı ve aynı iletinin farklı insanlar tarafından farklı algılanabileceğini öngörmektedir (Kellner ve Share, 2005).

Her mecra anlam iletmek için kendi dil bileşimini kullanmaktadır. Örneğin televizyon, hareketli ses ve görüntü yanında sözlü ve yazılı dili de kullanır. Ayrıca, belli türdeki müzikler veya kamera açıları belli duyguları uyandırmak için kullanılırken, bir gazetenin bir sayfası veya bir filmde aka arkaya sıralanan sahneler belli kurallara göre belirlenir. Medyada kullanılan dili irdelemek şu unsurları içermektedir:

1. Anlam: Medya düşünce ve anlamları ifade etmek için farklı biçimlerdeki dili nasıl kullanır?
2. Kurallar: Dilin bu kullanım biçimleri nasıl genel kabul görür hale gelir?
3. Kodlar: Bu kurallar nasıl belirlenir? Çiğnendiklerinde ne olur?
4. Türler: Kurallar farklı türlerde – haberler veya korku - nasıl kullanılır?

5. Seçimler: Dilin belli biçemlerini seçmenin – belli bir tür kamera çekimi gibi - ne tür etkileri bulunmaktadır?
6. Bileşimler: Anlam, imge, ses ve sözcüklerin bileşimi veya sıralanması yoluyla nasıl aktarılır?
7. Teknolojiler: Teknolojiler, yaratılabilecek anlamları nasıl etkileyebilirler? (Buckingham, 2003: 55-56).

4.2.3. Temsiliyet

Medya iletilerinin tümü kurgulanmıştır. Medyada değerler ve bakış açıları örtüktür. Medya iletileri, iktidar ve ticari kazanç amacıyla oluşturulur (Kellner ve Share, 2005).

Temsiliyet, medya eğitiminin temel kavramlarından biridir; çünkü medya bizlere dünyanın saydam bir görüntüsünü değil, onun kurgusal bir versiyonunu sunar. Diğer bir söyleyişle, medyada gördüklerimiz gerçekliğin kendisini değil, yeniden üretilmiş biçimdir. Bu nedenle medya kaçınılmaz olarak bizleri dünyayı belirlenmiş bazı yönlerden, her yönden değil, algılamaya sürükler. Ancak burada anlatılmak istenen medyanın aldatıcı olduğu değildir; çünkü izleyici, kendi deneyimleriyle karşılaştırarak medya sunumlarının ne kadar gerçekçi ve sonuçta ne kadar güvenilir olduğu konusunda yargıda bulunabilme becerisine sahiptir. Temsiliyet kavramı aşağıdaki unsurları içermektedir:

1. Gerçekçilik: Bu içerik gerçekçi mi? Bazı içerikler diğerlerinden neden daha fazla gerçekçi görünüyor?
2. Doğruları söylemek: Medya dünyaya ilişkin doğruları söylediğini nasıl iddia eder?
3. Varlık ve yokluk: Medya dünyasına neler dâhil edilir ve bu dünyadan neler dışlanır? Kim konular ve kim suskunlaştırılır?
4. Nesnellik: Medya içerikleri dünya hakkında belli görüşleri mi destekler? Ahlaki ve siyasal değerleri kullanırlar mı?
5. Sınıflandırma: Medya belli sosyal grupları nasıl sunar ve bu sunumlar gerçekçi midir?
6. Yorumlama: İzleyiciler bazı sunumları doğru olarak kabul ederken diğerlerini yanlış olarak görüp neden reddeder?
7. Etkiler: Medya sunumları belli sosyal gruplar ve konulara ilişkin görüşlerimizi nasıl etkiler? (Buckingham, 2003: 57-58).

4.2.4. Hedef Kitle

Bu kavramın ele alınması, çocuk ve gencin hedef kitleye odaklanmasını sağlayacaktır. Medya sunumlarının hedef kitleye nasıl ulaştığı; bu sunumların kitle tarafından nasıl değerlendirildiği; cinsiyet, sosyal sınıf, yaş gibi etkenlerin izleyici davranışlarını nasıl şekillendirdiği gibi sorular temel sorulardır (Tekinalp ve Gül, 2011).

İzleyici kitlesinin, özellikle çocuklar ve gençler söz konusu olduğunda, kolayca etki altında kalabildiği düşünülmektedir. Ancak araştırmalar göstermektedir ki, izleyiciler sanıldığından çok daha karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bir izleyici kitlesi bulmak ve muhafaza etmek kolay değildir; üreticiler farklı grupların ne istediğini bildiklerini düşünebilirler ancak bazı şeylerin neden popüler olduğu bazılarının olmadığı açıklama bekleyen bir konudur. İzleyici kavramını incelemenin yolu şunlar üzerine düşünmeyi içerir:

1. Hedef almak: Medya belli grupları nasıl hedef alır?
2. Hitap: Medya izleyicilere nasıl hitap eder? Onlar hakkında nasıl fikir yürütürler?
3. Dağıtım: Medya izleyicilere nasıl ulaşır?
4. Kullanım: İzleyiciler gündelik yaşamlarında medyayı nasıl kullanır, kullanım alışkanlıkları nelerdir?
5. Anlam: İzleyiciler medyayı nasıl yorumlar ve ne tür anlamlar çıkarırlar?
6. Haz: İzleyiciler medyadan nasıl haz alırlar? Nelerden hoşlanırlar, nelerden hoşlanmazlar?
7. Sosyal farklılıklar: Cinsiyet, sosyal sınıf, yaş ve etnik altyapının izleyici davranışı üzerindeki etkisi nedir? (Buckingham, 2003: 59-60).

4.3. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Yararlanılan Teknikler

Eleştirel medya okuryazarlığının ve dolayısıyla medya okuryazarlığı dersinin merkezinde yer alan olan “üretim”, “dil”, “temsiliyet” ve “hedef kitle” kavramlarının uygulama yoluyla öğrenci tarafından içselleştirilmesinin sağlanması bazı tekniklerin kullanılmasıyla olasıdır. Metin çözümlemesi, bağlamsal çözümleme, benzetim, çeviri, örnek olay incelemesi ve üretim gibi teknikler öğrencinin medya sunumlarını farklı boyutlarda irdeleyerek analitik ve uygulama düzlemleri arasındaki ilintiyi oluşturmasına zemin hazırlamayı hedeflemektedir.

4.3.1. Metin Çözümlemesi

Tüm medya sunumları bir metinmiş gibi ele alınır ve ayrıntılı olarak incelenir. Örneğin, bir reklam filminde kullanılan renkler, ses tonlaması, ışıklandırma, sözlü ve yazılı ifadeler irdelenerek öğrencilerden metni açıklamaları istenir (Tekinalp ve Gül, 2011).

Burada, içerik çözümlemesiyle metin çözümlemesi arasındaki ayrımı iyi yapmak gerekmektedir. İçerik analizi, iletişim alanında yapılan akademik çalışmalarda kullanılan bir metottur ve yoğun bir materyalin kodlar ve kategoriler aracılığıyla analizini içerir. Bu kapsamda öğrenciler örneğin, çeşitli gazetelerde reklamlara ayrılan yeri, resimle haberin kapladığı yerin birbirine oranını inceleyebilirler. Öte yandan metin çözümlemesi, içerik çözümlemesinin tersine, çözümlemede genişlik yerine derinliğe odaklanır. Örneğin seçilen ve genellikle kısa olan tek bir unsur – bir fotoğraf, bir reklam, bir müzik videosu gibi - ele alıp, ayrıntılar üzerinde çalışır. Bu nedenle metin çözümlemesi, ayrıntılara odaklanmayı ve durmaksızın sorgulamayı gerektirir. Böyle bir analiz biçimi, sıradan görünenin ardındakini görmemizi sağlar. Bir öğrencinin örneğin bir televizyon reklamını nasıl çözümleneceğini ele alırsak, çözümleme tanımlamayla başlar. Öğrencilerden içerikte gördükleri ve duydukları her şeyi listelemeleri istenir. Öğretmen, televizyon ekranını kapatarak öğrencilerden dikkatle dinlemelerini; ne tür bir müzik olduğunu, ses efektlerinin neler olduğunu, dili, sunucunun ses tonunu, sessizliğin kullanımını irdelemelerini isteyebilir. Daha sonra öğretmen sesi kısarak bu kez öğrencileri görüntülere odaklanmalarını sağlayabilir ve ortamın, vücut dilinin, renklerin, kamera açılarının, ışıklandırmanın nasıl kullanıldığı üzerine düşünmeye yönlendirebilir. Tanımlama adı verilen bu ilk adımın ardından içeriği anlamlandırma süreci gelir. Öğrenci tanımladıklarını parçalara ayırarak anlamlarını çözmeye çalışır. Örneğin, ışıklandırma, ses ya da renklerin nasıl bir duygu yaratmak için kullanıldığını sorgulayabilirler. Son olarak yargıda bulunma aşaması gelir. Bu aşamada yargılar, değerler ve ideolojilerle ilişkilendirilir. Örneğin, reklamın içeriğini oluşturan ürünün “seksi”, “doğal”, “bilimsel”, “güçlü” gibi kavramlarla özdeşleştirilmesi olasıdır. Öğrencilerin, reklamın bu çağrışımların nasıl yapılandırıldığını keşfetmeleri sağlanır. Öğrencilerin her aşamada aynı sonuçlara ulaşması beklenemez; istenen, sistemli bir biçimde analiz yapma becerisini kazanmalarınıdır (Buckingham, 2003: 71-73).

4.3.2. Bağlamsal Çözümleme

Bir medya sunumunun bağlamının incelenmesi, son kertede söz konusu sunumun üretim sürecinin ve hedef kitlesinin irdelenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrenciler yerel ve küresel pazarların nasıl işlediğini kavrayabilirler (Tekinalp ve Gül, 2011).

Bu teknik, öğrencilerin genellikle gözden kaçırdıkları unsurlara odaklanmalarını sağlar. Örneğin, filmlerin veya farklı televizyon programlarının açılış ve kapanış bölümlerinin düzenlenme biçimleri belli izleyici kitlelerinin nasıl hedef alındığı konusunda bizlere bilgi verir. Televizyondaki program tanıtımları, ilgili programın adeta bir özetini – karakterler, öykünün başlıca unsurları gibi – sunarak programı izleyicisine “satmayı” hedefler. Bağlamsal çözümleme aynı zamanda, karşılaştırma yapmayı kolaylaştırır. Farklı hedef kitleleri olan iki

farklı türden programın veya belli bir sosyal konunun birbirine zıt temsillerini üreten şirketlerin karşılaştırılmalarını olanaklı kılar. Böyle bir çözümleme geniş anlamda, bir içeriğin nasıl üretilip dağıtıldığını anlamak için video kataloglarının, film posterlerinin, reklamların, web sitelerinin incelenmesini gerektirir. Öğrenci, yaptığı bu tür incelemelerden yola çıkarak bağlamsal çözümleme sayesinde küresel işlevi de olabilen çeşitli şirketler arasındaki bağlantıyı keşfedebilecektir. Ayrıca öğrenci, medya içeriğinin basın-yayın ve internet aracılığıyla kitlelere nasıl ulaştığını ve kitlelere ulaşan içeriğin etkililiğini kavrayacaktır. Böylece, reklam ve pazarlama kavramlarıyla tanışan öğrenci, bu süreçlerin ürünün kitlelere ulaşmasındaki yerini ve önemini görecektir (Buckingham, 2003: 73-75).

4.3.3. Benzetim

Öğrencilerden belli rolleri üstlenip oynamaları istenir. Bir program yapımcısı rolünü üstlenen öğrenci, çekeceği bir dizinin hedef kitlesi ve üretim maliyetleri üzerine planlama yapmayı, böylece bir medya sunumunun hazırlanmasında hedef kitle ve pazarlama gibi unsurların da önemli olduğunu kavrayabilir (Tekinalp ve Gül, 2011).

Medya eğitiminde çok yaygın olan bu teknik, öğrencinin özellikle üretim aşamasıyla ilgili - medya üreticilerinin finansal, teknolojik ve kurumsal unsurları nasıl dengeledikleri gibi - sorular yöneltmesinde işlevseldir. Öğrencilere, gruplara ayrılmalarının ardından, genellikle çözmeleri gereken sorunlar ya da yapmaları gereken seçimler sunulur ve diğer gruplarla karşılaştırmalı olarak aldıkları kararların olası sonuçları üzerine düşünmeleri sağlanır. Bu süreçte öğretmen de örneğin bir editör rolü üstlenerek yer alabilir. Benzetimde öğrenciler, üretim aşamasına kadar ilerlemek durumunda değildirler. Örneğin, bir televizyon yapımcısı rolü üstlenerek bir sunucuya yeni bir program - çocuk dizisi gibi - için teklifte bulunabilir ve dizinin betimlenmesi, hedef kitlesi, karakterleri, maliyeti konusunda fikir yürütmeleri istenebilir. Bazı durumlarda benzetim tekniği çok daha etkili olabilir; öğrencilerden popüler müzik endüstrisi için bir müzik grubu kurmaları, bu süreçte bazılarının menajer, bazılarının plak şirketi, bazılarının da radyo kanalı yöneticisi olmaları veya film endüstrisi içinde iyi fikirler üretmek, starlar yaratmak durumunda olan rakip şirketleri canlandıran gruplara ayrılmaları sağlanabilir. Benzetim yönteminin getirisi, öğrenciye diğer teknikleri kullanarak anlatmanın zor olduğu medyanın farklı yönlerini doğrudan ve yaşantı yoluyla anlatmanın olası olmasıdır (Buckingham, 2003: 79-81).

4.3.4. Çeviri

Bu teknik, öncelikli olarak dil ve sunuma odaklanır ve verilen bir içeriğin farklı bir medya veya farklı bir türde sunulduğunda ortaya çıkabilecek değişikliklerin ayırtına varmak için

kullanılır. Analitik ve uygulamalı olmak üzere iki tür yaklaşım benimsenebilir. Analitik yaklaşımda, örneğin yazılı bir metinde yer alan önemli bir anın iki farklı filmde iki farklı uyarlanma biçimleri karşılaştırılabilir. Böylece öğrenciler, iki versiyonda aynı kalan ve farklılaştırılan bölümleri inceleyerek düşüncelerin farklı türlerde veya medya biçimlerinde veya farklı izleyiciler için farklı yollarla nasıl anlatıldığını görme olanağını yakalarlar (Buckingham, 2003: 77-78).

Uygulamalı yaklaşımdaysa öğrenciler, medya sunumları farklı medya dillerine çevirirler. Örneğin, öğrencilerden bir televizyon haberini bir gazete haberine dönüştürmeleri istenebilir. Böylece öğrenciler, kitle iletişim araçlarının anlam oluşturma süreçlerini kavrayabilir (Tekinalp ve Gül, 2011).

4.3.5. Örnek Olay İncelemesi

Öğrencilerden bir medya sunumunu üretim, dil, hedef kitle ve temsiliyet kavramları açısından incelemeleri istenir. Böylece öğrenciler seçtikleri bir medya sunumunu tüm ayrıntılarıyla irdeleme olanağı bulurlar (Tekinalp ve Gül, 2011).

Oldukça zaman alan bu tekniğin kullanımında öğretmen bazı durumlarda gerekli ön bilgiyi toplayabilir, bazı durumlardaysa bunu öğrencilerin yapması bir gereklilik olabilir. Çünkü bireysel araştırma yapmak, medya eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu teknikle yapılan en basit bir çalışma bir içeriğin üretim, pazarlama ve tüketim süreçlerini içine almak durumundadır. Bu bakımdan, bağlamsal çözümlenmenin bir tür uzantısı niteliğini taşır. Öğrenciler yayın hayatına yeni başlayan bir televizyon programına, bir gençlik dergisine veya bir reklam şirketine odaklanabilirler. Öğrenciler, karşılaştırmalı bir araştırma yürüterek aynı konunun – seçimler gibi – farklı gazetelerde, yerel ve ulusal ölçekte nasıl ele alındığını irdeleyebilirler. Yine öğrenciler, izleyici tepkileri hakkında veri toplamak amacıyla anket geliştirebilir, bulgularını yayınlanmış araştırmalarla – örneğin televizyon reytingleriyle – karşılaştırabilirler. Öğrenciler, yerel bir gazete gibi kolay bilgi edinebilecekleri küçük medya kuruluşlarını da çalışma konusu yapabilir, böylece gözlem olanağı bulabilir, çalışma deneyimi edinebilirler. Sonuç olarak bu teknikle yapılan bir çalışma üretim, dil, temsiliyet ve izleyici gibi temel medya kavramları arasındaki ilintinin kurulmasında büyük kolaylık sağlar (Buckingham, 2003: 75-76).

4.3.6. Üretim

Buraya kadar ele alınan yaklaşımlar az ya da çok bir tür üretim etkinliğini içermektedir. Üretim, öğrencinin kendi ürününde medyaya yüklediği anlamı ve onunla kurduğu duygusal bağı görmesini sağlar. Bu nedenle aslında üretim, medya eğitiminin tam da merkezinde yer

almaktadır. Öte yandan, bazı eğitimciler üretime atfedilen değer konusunda kuşkuçudurlar, çünkü öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin ana-akım medyanın bir taklidi olduğu görüşündedirler. Ancak, yapılan son çalışmalar bu düşünceye gölge düşürmektedir. Araştırmalar, öğrencilerin popüler medya biçimlerini ve türlerini kullanırken aslında “medyanın dili” hakkında bir bilinç geliştirdiklerini ve medyayla aralarına “eleştirel” potansiyel taşıyan bir mesafe koyduklarını göstermektedir. Öğrencilerin, ürünlerinin taşıdıkları bu özelliklerin farkına varmaları ve bakış açılarını geliştirmeleri konusunda daha cesaretli olmaları sağlanabilir. Bu noktada dijital teknolojilerdeki gelişmeler yeni olanaklar yaratmaktadır. Örneğin, dijital kameralar geleneksel olanlardan çok daha ucuz hem ve hızlı bir biçimde fotoğraf alınmasını, internet de oluşturulan ürünlerin daha geniş bir kitleyle paylaşılmasını sağlamaktadır. Ancak, medya teknolojilerindeki hızlı değişim, öğrencilerin neyi, nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda öğretmenlerin kafasını karıştırmaktadır. Bu bağlamda üretim, öğretmenin otoriteyi ve denetimi kısmen öğrencilere devretmesini ve böylece onlara keşfetmeleri için gereksinim duydukları alanı yaratmasını gerektiren bir süreçtir. Çünkü asıl önemli olan, öğrencinin öz denetim yapabilmesi ve kendi ürününe öncelikle kendisinin eleştirel bakabilmesidir. Öğrencinin, başlangıçtaki amacı ile ulaştığı sonuç arasındaki farkı görebilmesi ve bu yolla anlam üretmenin karmaşıklığını kavraması sağlanmalıdır. Bunu kısa sürede başarmak zor olacaktır, ancak anlaşılması gereken nokta şudur; medya eğitiminde üretim, kendi içinde zaten sonu olmayan bir süreci işaret etmektedir (Buckingham, 2003: 82-84).

4.4. Medya Okuryazarlığı Öğretim Programına Eleştirel Bir Bakış

MEB ve RTÜK'ün işbirliğiyle hazırlanan İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda yer alan üniteler, kazanımları ve bu kazanımlara ayrılan süreler, dersin genel amaçları doğrultusunda uygulamada izlenen yol haritasını ortaya koymaktadır.

ÜNİTELER	KAZANIM SAYILARI	SÜRE (DERS SAATİ)	ORANI (%)
1. İLETİŞİME GİRİŞ	2	2	8
2. KİTLE İLETİŞİMİ	2	2	8
3. MEDYA	4	7	17
4. TELEVİZYON	3	4	12,5
5. AİLE, ÇOCUK VE TELEVİZYON4		9	17
6. RADYO	2	3	8
7. GAZETE VE DERGİ	4	3	17
8. İNTERNET (SANAL DÜNYA)	3	6	12,5
Toplam	24	36	100

Görüldüğü gibi, ders programı ilk basamakta öğrenciyi iletişimin temel kavramlarıyla tanıştırmayı hedeflemektedir. Kitle iletişimi ve medya üniteleri de bu kapsamda değerlendirilebilir. Ardından, geleneksel ve yeni medyanın en çok kullanılan araçları ve bu araçların çocuk ile aile bağlamında etkileri ele alınmaktadır. Oran olarak bakıldığında en fazla süre televizyona ayrılırken, en az süre ise temel kavramlar ile radyoya ayrılmaktadır. Yukarıda sayı olarak verilen kazanımların açılımı ise ünite bazında aşağıdaki gibidir:

Ünite 1 kazanımları:

1. İletişimi tanıyarak öğelerini fark eder.
2. İletişim türlerini sınıflandırarak örnekler verir.

Ünite 2 kazanımları:

1. Kitle iletişimini tarif ederek kitle iletişim araçlarını sınıflandırır.
2. İletişim ve kitle iletişimi arasındaki ilişkiyi fark eder.

Ünite 3 kazanımları:

1. Medyayı tanıyarak işlevlerini sınıflandırır.
2. Medyanın toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşam üzerindeki etkilerini irdeler.
3. Medyanın yayınlarında etik kurallara bağlı kalmasının önemine inanır.
4. Medya okuryazarlığı kavramını tanıyarak medya mesajlarını algılamının ve çözümlemenin önemini fark eder.

Ünite 4 kazanımları:

1. Televizyonun birey ve toplumu yönlendirmedeki etkili bir kitle iletişim aracı olma niteliğini analiz eder.
2. Ülkemizdeki televizyon yayıncılığını mülkiyet yapısına göre sınıflandırarak bunların özelliklerini ve yayın politikalarını belirleyen unsurları fark eder.
3. Televizyon program türlerini; amaçları, işlevleri ve özellikleri bakımından ayırt eder.

Ünite 5 kazanımları:

1. Televizyon izleme alışkanlıklarını ve bunların sonuçlarını araştırmaları eşliğinde yorumlar.
2. Televizyon yayınlarının sorun alanlarını belirleyerek bunların doğuracağı olumsuzlardan korunma konusunda önerilerde bulunur.
3. TV program türlerini içerik, gerçeklik-kurgusallık, tüketimi hedefleme, yanlış bilgilendirme açısından irdelleyip değerlendirir.
4. Uyarıcı simgeleri tanıyarak dikkate alır.

Ünite 6 kazanımları:

1. Radyonun işlevini ve olumlu niteliklerini örneklerle açıklar.
2. Radyo yayınlarının sorun alanlarına örnekler vererek bunların doğuracağı olumsuzlardan korunma konusunda önerilerde bulunur.

Ünite 7 kazanımları:

1. Gazete ile ilgili temel kavramları tanır.
2. Gazetede haber ve fotoğraf ilişkisini analiz eder.
3. Örnek bir gazete hazırlar.
4. İçerik ve yayın periyoduna göre dergi türlerini sınıflandırır.

Ünite 8 kazanımları:

1. İnternetin özelliklerini tanıyarak iletişime getirdiği yenilikleri keşfeder.
2. İnternette bilgiye erişim, haber okuma, sohbet, e-posta, uzaktan eğitim gibi etkinlikleri uygulamalı olarak gerçekleştirir.
3. İnternetin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz etki ve özelliklerini tanıyarak hayata geçirir.

Medya okuryazarlığı öğretim programında öğrencinin edinmesi öngörülen kazanımlar irdelendiğinde, “tanıma, fark etme, ayırt etme, analiz etme, irdeleme, sınıflandırma, keşfetme, gerçekleştirme ve hayata geçirme” ifadelerine sıkça yer verildiği görülmektedir. Bu durum, dersin temel hedefi olan analiz ve uygulama süreçlerinin ders programı kapsamında nasıl somutlaştırıldığına işaret etmektedir. Söz konusu kazanımların öğrenci tarafından elde edilip edilmediğini anlamanın yolu olarak çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleri sunulmuştur. Ancak ilk olarak, ölçme-değerlendirme yaklaşımında önemi azalan ve artan becerilere şöyle yer verilmiştir:

Önemi azalan beceriler:

1. Derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme
2. Rutin problemleri çözme
3. Bilgiyi ezberleme
4. Kaynaklardan bilgiyi aynı biçimiyle aktarma

Önemi artan beceriler:

1. Okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama
2. Bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma
3. Grafik ya da tablo hâlinde verilen bilgilerden sonuç çıkarma
4. Gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma
5. Günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme
6. Araştırma yapma
7. Öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurma

Yukarıda yer verilen önemi artan becerilerin kazanımının değerlendirilmesi noktasında kullanılması önerilen ölçme-değerlendirme yöntemleri ise şunlardır:

Görüşme (Mülakat): Öğrencilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla öğrencilerin konuları nasıl anladıklarının, anlama düzeylerinin ve çalışmalarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için aşağıdaki görüşme soruları kullanılabilir:

1. Bir olayı (konuyu, yöntemi, fikri) değişik yollarla açıklayabilir misin?
2. Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçları bulur muydun?
3. Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?
4. Bu konuyla ilgili “gerçek yaşamından” bir örnek verebilir misin?

Gözlem: Çıktıların görülebildiği bazı alanlarda oldukça önemli olan bu yöntem öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgi sağlar. Gözlem kapsamında öğretmen öğrencilerin;

1. Soru ve önerilere verdikleri cevapları,
2. Sınıf içi tartışmalara katılımlarını,
3. Grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını ve
4. Öğretim sürecinde yapılan görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi gözlemleyebilir.

Sözlü sunum: Sözlü sunum; konuşma, dil eğitimi, dil sanatları gibi birçok alanda kullanılmakla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgi sağlar. Sözlü sunumlar öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun birer araçlardır.

Performans değerlendirme: Performans değerlendirme, öğrencilerin, öğrenme türleri gibi bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanırken; dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Böylece öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans değerlendirme sıklıkla projeler ve performans ödevleri yoluyla yapılmaktadır.

Öz değerlendirme: Belli bir konuda bireyin doğrudan kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denmekte; bu yolla, bireyin kendi yeteneklerini kendisinin keşfetmesine yardımcı olunması amaçlanmaktadır.

Akran değerlendirme: Söz konusu yöntemle öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödev, araştırma ve proje gibi çalışmalarını değerlendirmesi sağlanır. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken eleştirel düşünme becerileri gelişir. Akran değerlendirmede, öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilerek onlara rehberlik edilmesi büyük önem taşır.

Öğrenci ürün dosyası (portfolyo): Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren bir koleksiyon niteliğindedir. Böylece öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlanır. Öğrencinin sınıf içi çalışmalarından, hazırladığı performans ödevlerinden, proje çalışmalarından, beğendiği ve performansını yansıttığına inandıklarını seçmesi sonucunda oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda öğrencinin kendisini değerlendirmesi için de bir araçtır.

Medya okuryazarlığı öğretim programına, yukarıda genel çerçevesi çizilen üniteler, kazanımlar ve ölçme-değerlendirme yöntemleri bağlamında bakıldığında, programın hazırlanmasında analiz ve uygulama boyutlarının eş değerde ele alınmasına özen gösterildiği görülmektedir. Böylece, programı başarıyla tamamlayan öğrencinin; gözlem, araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, sosyal ve kültürel katılım becerileri ile özel yaşamın gizliliğine saygı, estetik duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk, etik kurallara bağlılık, farklılıklara saygı duyma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, aile içi iletişime önem verme, bilinçli tüketim, toplumsal hayata aktif katılım, bilimsellik, eşitlik, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma olarak sıralanabilecek değerlere sahip olması esastır (www.rtuk.gov.tr). Ancak;

1. Çocukların televizyon karşısında etkiye en açık ve en hassas grubu oluşturduğu düşüncesinden hareketle oluşturulan medya okuryazarlığı öğretim programı; ülkemizdeki çocukların %82'sinin televizyon izleme, izleyeceği programı seçme ve ekran başında kalma sürelerine ilişkin kararlarını kendilerinin verdiğini söyleyerek; televizyonun yoğun etkisinin en hassas alıcısı durumundaki çocukların, “maalesef”

- %82'lik gibi büyük bir bölümünün bu etkinliği, zamanını ve süresini kendilerinin tayin ettiğini ifade etmektedir. Öte yandan medya okuryazarlığı eğitimi, gerçekten de çocuğun medya ile olan ilişkisi kapsamında kendi kararlarını kendisinin alabileceği düzeye ulaşmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda çocuğun “hassas alıcı” biçiminde değerlendirilmemesi gerekmektedir.
2. RTÜK uzmanları, medya okuryazarlığı öğretim programının hazırlanması öncesinde Amerika ve Avrupa’da bir literatür çalışması yapmışlardır. Böyle bir çalışmanın yapılması gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Çünkü öğretim programları her alanda olduğu gibi, medya konusunda da ülke gerçekleri ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmalıdır. Bunun için, öğretim programının uygulamaya konması öncesinde eğitimi alması planlanan bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmeli; gerekli teknolojik altyapı çalışmaları yapılmalıdır.
 3. Medya okuryazarlığı dersi kapsamında, bu dersin notla değerlendirilmeyeceği, sadece karnede öğrencinin bu dersi aldığı belirtilmeyeceği öngörülmektedir. Ayrıca, notla değerlendirilmeyecek bir dersin ölçme ve değerlendirmesi ile ölçme araçlarının, notla değerlendirilecek derslerinkinden farklı olacağı ifade edilmektedir. Dersin notla değerlendirilmemesinin, öğrenci-öğretmen ve veli üzerinde yaratabileceği “bu dersin önemsiz olduğuna” ilişkin düşüncenin önüne geçilebilmesi için ders kapsamında okul-aile işbirliğine bir kat daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Böylece ailelerin de ders içeriği ile tanışmaları sağlanacak, ev ortamında aile bireylerinin medya pratikleri konusunda daha duyarlı olmalarının önü açılacaktır. Öte yandan, bu ders için öngörülen ölçme-değerlendirme yöntemlerinin notla değerlendirilen derslere göre farklı olacağı belirtilse de, medya okuryazarlığı dersinde önerilen değerlendirme biçiminin diğer derslerle aynı olduğu görülmektedir.
 4. Medya eğitimi kapsamında ebeveynlere de önemli görevler düştüğü düşünülmektedir. Bu bağlamda, medya okuryazarlığı dersi sayesinde dar bir akademik çerçevede tartışılan medya okuryazarlığının, RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın projesiyle birlikte toplumsal gündemde önemli bir ağırlığa sahip olduğu ve medyayı bilmenin toplumun tüm kesimleri açısından önem kazandığı ifade edilmektedir. Ancak bu dersin, ebeveynler üzerinde, daha önce üzerine düşünmedikleri bir konuda bilgi sahibi olup bilinçlenmeye başlayan çocuklarına eşlik etmek ve onlara derslerinde yardımcı olmak için nasıl bir etkisi olduğu tartışmalı bir konudur. Ders kapsamında aileyi bilinçlendirmeye yönelik yapılması gerekenler netleştirilmemiş, yalnızca dersin

- okullarda okutulmaya başlanmasıyla tüm anne babaların iyi birer medya okuryazarı olacakları öngörülmüştür.
5. Medya okuryazarlığı dersi kapsamında öğrencilere, kitle iletişim araçlarının işlevleri, amaçları, önemi, medya okuryazarlığının anlamı, televizyon yayıncılığı ve program türleri, televizyonun etkileri, televizyon izleme alışkanlıkları, program analizleri, akıllı işaretler, radyonun işlevleri ve etkileri, gazete, dergi haberleri, internet kullanımı konularında bilgiler verildiği ifade edilmektedir. Ancak asıl olanın, bilgi aktarımı yerine uygulamadır ve bu gerçeklik gözden kaçırılmamalıdır. Analiz aşamasına geçmenin temel basamağı bilgi olmakla birlikte, bilgi düzeyinde kalınması dersin hedefleri açısından yetersizdir.
 6. Programda belirtildiği gibi, bu ders aracılığıyla televizyon karşısında en hassas ve etkiye en açık grubu oluşturan çocukların ekranda izlediklerini, “gerçeklik” ve “kurgu” bakımında ayırt etme becerisini de kazanmaları amaçlanmaktadır. Medyanın olayları ve olguları nasıl ve neden belli yönleriyle yansıttığı çocuklara anlatılırken; medya kuruluşlarının birer ticari aygıt olarak insanların üzerinde reklâmlar, filmler ve müzikler aracılığıyla nasıl bir tüketim iştahı oluşturma işlevi üstlendikleri vurgulanmaktadır. Sayılan hedefler, medya okuryazarlığı eğitimi için vazgeçilmez olmakla birlikte, eleştirel düzeyde içselleştirilmesi gereken böylesine önemli kavramların “anlatılması” ve “vurgulanması” için kullanılan yöntemlere bakıldığında, söz konusu yöntemlerin “olumlu” ve “olumsuz” yanları belirtme ve afiş hazırlamanın ötesine geçmeyen “üretim” etkinlikleriyle sınırlı olduğu görülmektedir.
 7. Yine, program çerçevesinde öğrencilere, özel yaşamın gizliliğine saygı, estetik duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk, etik kurallara bağlılık, farklılıklara saygı duyma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, aile kurumuna önem verme, bilimsellik, dayanışma ve duyarlılık gibi değerler kazandırılmaya çalışıldığı; etkinliklerin öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlendiği vurgulanmaktadır. Ancak böylesine üst düzey ve sayıca fazla olan kazanımın nasıl kazandırılacağı ve bu kazanımların elde edilip edilmediğine ilişkin nasıl bir değerlendirme yapılacağı sorunu çözülmüş değildir. Örneğin, internet konulu ünite öğrencinin imzalaması için örnek bir sözleşme sunulmaktadır.

Sözleşmenin maddeleri ise şöyledir:

1. Tanımadığım kişilerle sohbet etmeyeceğim.
2. İnternet ortamında lisanslı olmayan programları bilgisayara indirip yüklemeyeceğim.

3. İnternet ortamında güvenli olduğundan kesinlikle emin olunmayan dosyaları indirmeyeceğim.
4. Kişisel bilgi ve görüntüleri internet ortamında tanımadığım kişilerle paylaşmayacağım.
5. Bilgisayar kullanırken gereğinden fazla zaman harcamayacağım.
6. Hazır ödevlerin bulunabileceği ödev sitelerini kullanmayacağım.
7. Göndereni tanımadığım e-postaları açmayacağım.
8. İnternette bulunan her bilginin doğru olmayabileceğinin bilincinde olacağım.
9. İnternet kafelerde uygunsuz saatlerde bulunmayacağım.
10. Bana zarar vereceğini düşündüğüm internet sitelerine girmeyeceğim.
11. İnternet ortamında içeriğinde şiddet, cinsellik bulunan oyunları oynamayacağım.

Böyle bir sözleşmenin öğrenciye imzalatılması, öğrencinin medya kullanımı konusunda etik kuralları içselleştireceğini göstermemektedir. Medya okuryazarlığı dersinin öğrenciye kazandırmayı amaçladığı değer ve beceriler, ancak bilginin eleştirel süzgeçten geçirilmesinin ardından yapılacak uygulamalar yoluyla hayata geçirebilir.

Özetle, medya okuryazarlığının erken yaşlardan itibaren başlayarak hayat boyu geliştirilecek bir beceri olması, verilecek eğitimin de okul öncesinden başlayarak yetişkin eğitime uzanan bir sürece yayılmasını gerekli kılmaktadır. Bu açıdan ülkemizde medya okuryazarlığı eğitiminin; sadece ilköğretimin ikinci kademesine (6, 7 ve 8. sınıflar) sıkıştırılması, haftada bir saat olması, not verilmemesi ve üstelik seçmeli olması hayat boyu geliştirilmesi gereken bir medya okuryazarlığı eğitiminin gereklerini karşılamaktan uzak görünmektedir. Ayrıca, Medya Okuryazarlığı programının geliştirme sürecinde veliler, okul idareleri, öğretmenler ve öğrencilerin, siyasi karar vericilerin ve ayrıca herhangi bir sivil toplum kuruluşunun görüşlerine yönelik herhangi bir tarama çalışması yapılmamıştır. Program RTÜK tarafından hazırlanmış ve bu süreçte sadece programın danışmalığını yapan akademisyenlerden görüş alınmıştır (Altun, 2009).

BEŞİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

5.1. Araştırmada Benimsenen Yaklaşım

1950’li yıllarda Batı’da seçim sonuçlarını değerlendirmek üzere yapılan çalışmalar, kitle iletişim araçlarının herkes üzerinde aynı etkiye sahip olduğuna ilişkin kamuoyundaki yaygın düşüncenin değişmesine yol açmıştır. Anketlerin, seçim kampanyalarına karşın seçmen görüşlerinin çok fazla değişmediğini ortaya koyması, bazı mesajların bazı belli koşullarda bazı kişilerin üzerinde etkili olabileceği görüşünü gündeme getirmiş, böylece mesajların anlamlandırılması sürecine etki edebilecek farklı koşullar üzerine düşünölmeye başlanmıştır. Bunun sonucu olarak sosyal ortam, aile değerleri, kültürel düzey gibi farklı koşullar çalışmaların odağına oturmuştur (Kapferer, 1991: 23). Gelişmeler doğrultusunda 1960’lı yıllardan itibaren kültür endüstrileri ile izleyici kitle arasındaki ilişkiyi farklı bir biçimde yorumlayan Kültürel Çalışmalar, alan araştırmalarına yön vermiştir. Kitle iletişiminde izleyicinin üstlendiği rolü sorgulayan Kültürel Çalışmalar geleneği, Frankfurt Okulu’nun aksine izleyiciye büyük önem atfetmiş, Marksist ekonomik indirgemeciliğe de karşı çıkmıştır. Althusser’in “devletin ideolojik aygıtları” ve Gramsci’nin hegemonya kavramlarından esinlenen Kültürel Çalışmalar, kitle iletişiminin yaygınlaşmasıyla birlikte bu alanın bir kültürel - hegemonik çatışma alanına dönüştüğü düşüncesinden beslenmiştir. Göstergebilimden de yararlanarak çözümler yapan Kültürel Çalışmalar geleneği kapsamında gerçekleştirilen izleyici odaklı araştırmalar, izleyicinin aktif bir rol üstlendiği düşüncesinden hareketle, medya içeriklerini birer metin olarak değerlendirerek, izleyicinin medya içerikleri aracılığıyla iletilen mesajları farklı biçimlerde okuyabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Buna göre, her türden iletişimde mesajlar, kodlar aracılığıyla iletilmektedir. Kendisinden başka bir şeye gönderme yapan ve duyularımız ile kavrayabileceğimiz fiziksel birer varlık olan göstergelerin düzenlendiği sistemler olarak kodlar, iletişimin toplumsal boyutu ile sıkı bir ilişki içindedir. Aslında gerçeklik algılamasının kendisi de bir kodlama sürecidir ve toplumsal yaşamımızın uzlaşım sal olan veya toplum üyelerince kabul edilen kurallar tarafından yönetilen bütün görünömlerini “kodlanmış” biçiminde nitelendirmek olasıdır. Böyle bakıldığında tüm kodlar kullanıcıları arasındaki anlaşmaya ve paylaşılan kültürel ardyöreye dayanmakta, toplumsal ve iletişimsel bir işlevi yerine getirmektedirler. Uygun medya – iletişim kanalı – aracılığıyla aktarılan kodların anlamlandırılma süreci kültürel bir süreçtir. Diğer bir söyleyişle, gerçekliğin inşası toplumsaldır (Fiske, 2003: 91-94). Buradan hareketle Kültürel Çalışmalar şu varsayımları ortaya atmıştır:

1. İçinde yaşadığımız ve kültürel olarak inşa edilen dünyada güç ve egemenlik ilişkileri toplum inşasının bir parçasıdır.
2. Ekonomik ve siyasal güçler anlam çerçevesini belirlemeleri nedeniyle gerçeğin inşasını daha büyük ölçüde etkilemektedir.
3. Toplum tek bir egemen ideolojinin veya kültürün denetiminde olmamakla birlikte, kitle iletişimi egemen güçlerin değerlerini iletmektedir.
4. Yine de medyanın alımlanması – kodlanmış medya mesajlarını izleme ve anlamlandırma – izleyicilerin ideolojik çerçeve, deneyim ve amaçları bağlamında gerçekleşmektedir (Erdoğan ve Alemdar, 2005: 353).

Kodlama ve kodaçımllama kavramlarını Kültürel Çalışmalar geleneğine kazandıran Hall, izleyici çalışmalarında temel sorun olarak karşımıza çıkan, izlerkitlenin izledikleri programları nasıl anlamlandırdıkları ya da gündelik yaşamlarında toplumsal anlam üretimi bakımından nasıl farklılaştıkları üzerinde çalışmıştır. Söz konusu çalışmalarda araştırmacılar, derinlemesine görüşme ve gözlem yöntemleri kullanmışlardır (Aydın, 2007: 125). Bu çalışmada da Kültürel Çalışmalar yaklaşımı benimsenmiştir.

5.2. Araştırma Modeli

Bu çalışma, yazılı kaynaklara ve çalışmanın katılımcılarını oluşturan ilköğretim öğrencileri ile medya okuryazarlığı dersi öğretmenleri ve velilerin, medya okuryazarlığı dersine ilişkin düşüncelerine dayanan nitel bir araştırmadır. Çalışmada, “Görüşme”” tekniği kullanılmıştır.

Görüşme, araştırma problemi ile ilgili bütün boyutların kapsanmasını güvence altına almak üzere geliştirilmiş bir yöntem olup, araştırmacılara büyük ölçüde esneklik tanımaktadır. Araştırmacı, derinlemesine yanıtlar alabilmek için ek sorular sorabilmekte, görüşmenin akışına ve görüşmenin gerçekleştirildiği bireylerin tavırlarına göre bazı soruları atlayabilmekte veya soruların sırasını değiştirebilmektedir. Böylece bireye doğrudan soru sorarak alınan yanıtlar, verilerin geçerliliğini arttırmaktadır. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlarken; Briggs (1986), görüşmenin, sosyal bilimlerde kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden biri olduğunu ve bireylerin deneyim, tutum, görüş, şikâyet, duygu ve inançlarına ilişkin bilgi toplamada etkili bir teknik olduğunu vurgulamıştır. Patton (1987)’a göre ise görüşme, ilk bakışta kolay bir veri toplama aracı gibi görünse de beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsayan zorlu bir süreci içerisinde barındırmaktadır. Ancak temelde görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girerek

onun bakış açısını anlamaktır. Araştırmacı, veri toplayan bizzat kendisi olduğundan, görüşme tekniğinde doğru yanıt alma oranı yüksektir. Ayrıca araştırmacı, görüşme esnasında karşı tarafın sözel olmayan davranışlarını da kaydederek elde edilen bilginin geçerliliği hakkında ipuçları sağlayabilir. Görüşme tekniği, genel olarak “yapılandırılmış” ve “yapılandırılmamış” olmak üzere iki biçimde gerçekleştirilebilmektedir. Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralellikleri ve farklılıkları saptayarak, buna göre karşılaştırmalar yapmak iken, yapılandırılmamış görüşme keşfetmeye yöneliktir ve buna uygun olarak önceden belirlenmiş sorular yoktur; araştırma, görüşme sürecinde biçimlenir ve derinleşir. Patton (1987) ise sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standart açık uçlu görüşme olmak üzere üç tür görüşme yaklaşımından bahsetmektedir. Sohbet tarzı görüşme, araştırmacının gözlem amacıyla doğrudan ortama katıldığı ve soruların bu ortamda gerçekleşen etkileşimin doğal akışı içinde sorulduğu; görüşme formu yaklaşımı, bireylerden aynı tür bilginin alınması amacıyla, görüşmecinin araştırma probleminin tüm boyutlarının kapsanmasını güvence altına alacak biçimde, cümle yapısı ve sırası değiştirilebilmekle birlikte, önceden hazırladığı sorulardan oluşan bir formun kullanıldığı; standartlaştırılmış açık uçlu görüşme ise, birden çok görüşmecinin bulunduğu araştırmalarda görüşmeci yanlılığını en aza indirmek amacıyla soruların soruluş biçimi ve sırasında esnekliğe olanak tanınmayan görüşme teknikleridir (Yıldırım ve Şimşek 2006, 119-123).

Bu çalışma kapsamında veriler görüşme tekniğiyle toplanmış, görüşme formu hazırlanarak bir yandan önceden hazırlanan konu veya alanlara sadık kalınmış, diğer yandan da daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğü elde edilmiştir. Araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilen görüşme formundaki soruların cümle yapısı ve sırası görüşme esnasında gerektiğinde değiştirilmiş, bazı konuların ayrıntısına girilmiş ve daha çok sohbet tarzı bir yaklaşım benimsenmiştir. Böylece, daha samimi bir ortamın yaratılması ve bunun sonucunda katılımcılardan daha güvenilir yanıtlar alınması amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yüz-yüze görüşmelerde benimsenen yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir. Bu iki uç arasında yer alan yaklaşım yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği olarak adlandırılmaktadır (Karasar 1995, 165). Araştırmacıya belli konular kapsamında bilgi alırken aynı zamanda esneklik sağlayan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan çalışmada, görüşmeler video kaydına alınarak daha sonra çözümlenmesi yapılmıştır. Görüşmelerin uzunluğu ortalama olarak 30 dakikadır.

5.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de medya okuryazarlığı dersi alan öğrenciler ile velileri ve medya okuryazarlığı dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Ancak araştırma nitel bir çalışma olduğundan, örneklemin evreni temsil etmesi beklenmemektedir. Öte yandan öğrenci-veli örneklemini, ulaşılabilen ve gönüllü olan kişilerden oluşmakla birlikte maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçildiğinden, farklı sosyo-ekonomik katmanları temsil eden öğrenci ve velilerden bilgi alma olanağı elde edilmiştir. Öğretmenler ise, seçilen öğrencilerin Medya Okuryazarlığı dersi öğretmenlerinden oluşmuş, görüşmeler gönüllülük esasında gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın katılımcılarını Antalya iline ait beş merkez ilçenin her birinden ikişer ilköğretim okulu olmak üzere, bu okullarda 6, 7 veya 8. sınıf düzeylerinde Medya Okuryazarlığı dersini almakta olan 15’i kız ve 10’u erkek olmak üzere toplam 25 öğrenci, bu öğrencilerden 10’unun velisi olmak üzere toplam 10 veli ve görüşme yapılan öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini veren 10 medya okuryazarlığı dersi öğretmeni oluşturmuştur. 25 öğrenciden 10 öğrencinin velileriyle görüşme gerçekleştirilmiş, velileriyle görüşülmeyen diğer 15 öğrenci ile verilerin desteklenmesi amacıyla görüşme yapılmıştır.

5.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada, görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesi için öncelikle Antalya iline ait beş merkez ilçede yer alan okullar arasından rastlantısal olarak ikişer okul seçilmiş, ardından bu okullara ön ziyaret gerçekleştirilerek Medya Okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında kendilerine bilgi verilmiş, gönüllülüğün esas olduğu belirtilmiştir. Katılımcı olmayı istemeyen bir öğretmen olmamıştır. Ardından bu öğretmenlerden çalışma kapsamında maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak farklı sosyo-ekonomik katmanları temsil edebilecek öğrenci ve velilerin seçilmesi konusunda destek alınmıştır. Öğrencilerin ve velilerin de gönüllü olmaları gerektiği öğretmenlere hatırlatılmış, katılımcı olmak istemeyen öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Öğretmen seçimleri ve öğrencilerin gönüllülük durumuna bakıldığında, kız öğrencilerin öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiği, yine kız öğrencilerin çalışmaya katılmak için daha istekli oldukları görülmüştür. Öğrenci ailelerine ulaşılmasında öğretmenler ve okul yöneticileri araştırmacıya yardımcı olmuşlardır. Çalışmaya katılmak istemeyen veli olmamıştır.

2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında tamamlanarak çözümlenmesi yapılan görüşmeler iki temel düzeyde yapılandırılmıştır. İlk bölümde, katılımcılara medya kullanım olanakları ve alışkanlıkları ile teknolojik ve eleştirel yeterliliklerine; ikinci bölümde ise medya

okuryazarlığı dersinin amaç ve kapsamı, dersin işlenişinde kullanılan yöntem ve teknikler ile katılımcıların bu derse ilişkin olumlu-olumsuz görüş ve önerilerine ilişkin sorular sorulmuştur. Böylece, medya okuryazarlığı dersinin katılımcıların medya kullanım pratiklerinde ve medyaya ilişkin düşünsel yaklaşımlarında herhangi bir değişime yola açıp açmadığı, dolayısıyla eleştirel okuryazarlık bağlamında medya okuryazarlığı dersi öğretim programının, “öğrencinin analiz ve eylem olmak üzere iki temel aşamada kazanım elde etmesi” hedefine ulaşip ulaşmadığı sorgulanmıştır. Ailelerle yapılan görüşmeler, bu dersin aile ortamına ve boş zaman etkinliklerine nasıl yansıdığını ortaya koyan verilerin desteklenmesi amacını taşımaktadır. Bu yolla, medya okuryazarlığı dersinin yalnızca öğrenci üzerindeki etkinliği yerine, ailenin eğitimi konusundaki etkinliği de araştırılmıştır. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde de yine aynı bakış açısı kapsamında medyanın ve medya okuryazarlığı dersinin öğrenci ve ailelerin günlük yaşam pratiklerine yansımaları yanında, öğretmenin medya kullanım alışkanlıkları ile bu dersin öğretmenin medyayı yorumlama biçimine etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Burada amaç, medya pratikleri ve medya okuryazarlığı dersi kapsamında yalnızca öğrenci odaklı bir çalışma yürütmek yerine, eğitim-öğretim sürecinin birbirinden ayrılmaz üç parçası olan öğrenci-öğretmen-aile bağlamında bir araştırma yapmaktır.

Görüşme öncesinde çalışmanın içeriği, amacı ve kavramsal çerçevesi katılımcılara açıklanmış, ardından görüşme formundaki sorular okunarak kendilerinden ne tür bilgiler istendiği konusunda fikir sahibi olmaları sağlanmıştır. Görüşme esnasında gereksinim duyulan noktalarda sorular katılımcılara hatırlatılmış, ek sorular sorulmuş ve konuşmanın akışına göre soruların sırası değiştirilmiştir.

Görüşmelerin, katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri ve özgürce ifade edebilmeleri için yalnız gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Öğrencilerle okul saatleri içinde yapılan görüşmeler kalabalık ve gürültüden uzak olunması amacıyla okulun boş bir sınıfında veya toplantı odası gibi bölümlerinde, okul saatleri dışında yapılan görüşmeler de okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü ile okulda buldukları ancak boş olan ders saatlerinde randevu alınarak yine okulun boş bir sınıfında, bir bölümü ile de çalışma saatleri bitiminde okul bahçesinde görüşülmüştür. Veliler ile yapılan görüşmelerin büyük bölümü de okulda gerçekleşirken, 3 veli ile evlerinde görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler kapsamında katılımcıların istekli ve açık fikirli oldukları gözlenmiştir. Bir diğer önemli gözlem ise öğrencilerin, medya kullanım pratikleri hakkında sorular sorulmasını ve bu pratiklerin önemsenmesini genel olarak şaşırtıcı bulmuş olmalarıdır. Bunu sözel olarak dile getirmeseler de, sorulara verdikleri tepkiler bu algıyı yaratmıştır. Araştırmacıya göre, medya kullanım alışkanlıklarına ilişkin yanıtlarının irdelenmesi onlara şaşırtıcı gelmiştir,

çünkü bu pratikler onların gündelik yaşamlarının doğal ve “sıradan” birer parçasıdır. Onlara farklı gelen, bu “sıradanlığın” araştırma konusu olması ve merak uyandırmasıdır. Yine aynı nedenle öğrencilerden yanıt alınırken ek sorulara sık sık gereksinim duyulmuştur, çünkü medya kullanımına ilişkin günlük rutinleri kendileri için “sıradan” olduğundan kısaca anlatma eğilimi göstermişlerdir. Öğretmen ve veliler ile yapılan görüşmelerde odaklandıkları noktanın genel olarak medyanın öğrenci başarısı ve davranışları üzerindeki olumsuz etkileri olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında, öğretmenler medya içeriklerine yönelik sorgulayıcı bir tavır sergilerken, velilerin böyle bir bakış açısına genel olarak sahip olmadıkları görülmüştür. Veliler, çocuklarının medya kullanım alışkanlıkları konusunda tedirginlikleri üzerinde yoğunlaşmakta, bunu yaparken kendi pratiklerine eleştirel yaklaşmamaktadırlar.

5.5. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada, yüz yüze görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiş ve temalar bağlamında kodlanarak çözümlemelere toplu bir bakış sağlanabilmesi amacıyla tablolar oluşturulmuştur. Öğretmen için “Ö”, veli için “V”, öğrenci içinse “ö” kodu kullanılmıştır. 10’ar kişiden oluşan ilk iki katılımcı grubu (10 öğretmen ve 10 veli), 1’den 10’a kadar numaralandırılarak kadın için K ve erkek için ise E harfi (erkek öğretmen 7 için Ö7-E ve kadın veli 3 için V3-K gibi) kodlamalara eklenmiştir. Yine, velisi ile görüşme yapılan öğrenciler 1’den 10’a kadar cinsiyetleri ile birlikte (ö1-K gibi) kodlanmıştır. Burada 10 öğrenci, 10 veli ve 10 öğretmen arasında paralellik sağlanmıştır. Diğer bir söyleyişle, “öğrenci 1 (ö1)”in velisi “veli 1 (V1)” ve Medya Okuryazarlığı öğretmeni de “öğretmen1 (Ö1)”dir. Yalnızca kendileri ile görüşülen 15 öğrenci ise 1’den 15’e kadar yalnızca numaralandırılarak ve cinsiyetleri eklenerek (1-K gibi) kodlanmıştır. Bu öğrencilerden alınan bilgiler, verilerin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır.

ALTINCI BÖLÜM

BULGULAR

6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların medya kullanım alışkanlıkları nelerdir?

Bu bölümde sırasıyla çalışmanın katılımcılarını oluşturan öğrenci, veli ve öğretmenlerin tanımlayıcı bilgileri ile katılımcıların medya kullanım alışkanlıklarına ilişkin bulgular ve yorumlar sunulacaktır.

6.1.1. Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Çalışma kapsamında 25 öğrenci, 10 veli ve 10 öğretmen olmak üzere toplam 45 kişi ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan 25 öğrencinin 10 tanesinin velileri ve medya okuryazarlığı dersi öğretmenleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Diğer 15 öğrenciden alınan bilgiler çalışma bulgularının desteklenmesi amacını taşımaktadır.

6.1.1.1. Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Çalışmanın katılımcıları arasında yer alan öğrenciler, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde 15 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 25 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 12 ile 15 arasında değişmektedir. Öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrenim kademeleri ile Medya Okuryazarlığı dersini aldıkları öğrenim kademeleri Tablo 6.1.'de görülmektedir.

Tablo 6.1. Öğrenci Öğrenim ve MOD Bilgileri

No	Tema	Veri Kodu	Sıklık	Cinsiyet
1	Okumakta Olduğu Sınıf	6. Sınıf	8	6K 2E
		7. Sınıf	6	4 K 2 E
		8. Sınıf	11	5 K 6 E
2	MOD Alınan Sınıf	6. Sınıf	8	6 K 2 E
		7. Sınıf	8	6 K 2 E
		8. Sınıf	9	3 K 6 E

MOD: Medya Okuryazarlığı Dersi

Görüldüğü gibi 6. Sınıf düzeyinde görüşme yapılan 8 öğrenciden 6'sı kız ve 2'si erkek, 7. Sınıf düzeyindeki 6 öğrenciden 4'ü kız ve 2'si erkek, 8. Sınıf düzeyindeki 11 öğrenciden de 5'i kız ve 6'sı erkektir. Öğrencilerin bir kısmı Medya Okuryazarlığı dersini kendileriyle

görüşme yapılan sınıf düzeyinde almamışlardır. 8. Sınıfta görüşme gerçekleştirilen 2 kız öğrenci bu dersi 7. Sınıfta almışlardır. Burada, Medya Okuryazarlığı dersinin ilköğretim 6., 7. veya 8. Sınıf düzeylerinin herhangi birinde alınabilmesi etkili olmaktadır. Öğrenciler bu üç kademenin birinde bu dersi almadıkları takdirde mezun olamamaktadırlar. Bu nedenle Medya Okuryazarlığı dersi okul idaresinin seçtiği bir eğitim-öğretim yılında okullarda bir bakıma “zorunlu” seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

6.1.1.2. Velilere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Yüz yüze görüşme gerçekleştirilen 10 velinin demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 6.2’de görülmektedir.

Tablo 6.2. Veli Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Meslek
V1	K	32	Lise	Ev Hanımı
V2	K	41	Üniversite	Öğretmen
V3	K	38	Yüksekokul	Ev Hanımı
V4	E	42	Orta son terk (dışarıdan okuyor)	İnşaat Ustası
V5	K	32	Lise	Sezonluk İşçi
V6	E	44	İlkokul	Servisçilik-Tarım
V7	K	33	Lise	Ev Hanımı
V8	K	43	Üniversite	Öğretmen
V9	K	41	Üniversite (Açıköğretim)	Ev Hanımı
V10	E	42	Üniversite	Okul Yöneticisi

Görüşme yapılan velilerin 3’ü erkek ve 7’si kadındır. Araştırma konusu, velilerle paylaşıldığında daha çok kadın veliler araştırmaya katılmak için gönüllü olmuşlardır. Bunun nedeninin, annelerin babalara oranla çocuklarıyla daha fazla vakit geçirmeleri olduğu düşünülmektedir. Anneler, çocuklarının evde ve okulda yapıp ettikleriyle daha yakından ilgilenmektedirler. Ayrıca aile ortamında genel olarak çocuklar anneleriyle daha yoğun iletişim halindedirler. Babalar ise, anne gözetiminde yürüyen okul ve ev yaşantısını denetleme rolünü üstlenir görünmektedirler. İki çocuk annesi veli 3, ev hanımı olması nedeniyle

günlerinin çocuklarıyla ilgilenerken geçtiğini ifade etmektedir. Bu durum televizyon izleme rutinini de etkilemektedir. Yine iki çocuk annesi ve ev hanımı olan veli 1, sosyal medyayı çoğunlukla çocuklarına ilişkin bilgileri paylaşmak için kullandığını, onları sinemaya kendisinin götürdüğünü, eşininse işten geldikten sonra yemeğin ardından genellikle internetle meşgul olduğundan aile ortamından kopuk olduğunu söyleyerek bu durumdan şikâyet etmektedir. Servisçilik ve tarımla uğraşan iki çocuk babası Veli 6, çocuklarla ve eğitimleriyle annelerinin ilgili olduğunu belirterek, bazı konularda bilgi sahibi olmadığını ifade etmektedir. Ev hanımı iki çocuk annesi Veli 7 de, babanın aile içindeki denetleme rolünü vurgulamaktadır.

Kadın veli 3, günlük işlerden zaman bulamadığı için medya ile iç içe olamadığını ifade etmektedir. Gün içinde daha çok çocuklarının bakımıyla ilgili etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Televizyon izlemek için ancak çocuklar yattıktan sonra vakti olmaktadır. Anne, çocuklarla daha yakın ilişki içindedir.

“ Benim televizyon izleme alışkanlığım gündüz neredeyse hiç yok. Oturup da bayanlar gibi gündüz televizyon seyredemiyorum. Çünkü kızım öğleci, oğlum sabahçı. Biri geliyor biri gidiyor. Onları yedir, içir, gönder. Bir akşam olursa belki. Oğlum uyur zaten 10’da, 9 buçukta yatması gerekiyor. Bazen bir dizilerim olur işte, o da artık herkes yattıktan sonra ne bulabilirsem seyrediyorum. ”

(V3-K)

Kadın veli 1, sosyal medya kullanıcısı olmakla birlikte bu mecradaki paylaşımları bile çocukları ile ilgilidir. Çocukların sinemaya götürülmesi gibi etkinliklerde de çocuklara anne eşlik etmektedir. Babanın medya kullanımı konusu da dâhil olmak üzere, yine, aile içinde çocukları ile olan etkileşiminin anne ile karşılaştırıldığında çok az olduğu görülmektedir.

“ Sosyal medyayı kullanıyorum, e-mail adresim var, Twitter yok, Facebook var. Neler yapıyorum, paylaşım yapıyorum ekseri okulda kızımın yaptığı faaliyetleri paylaşıyorum. Sinemaya kızları götürüyorum, benim çok alışkanlığım yok ama kızlar için gidiyorum, ekseri çocuk filmleri oluyor. Bazen internet yüzünden sıkıntılar oluyor, eşim işten geliyor yemeğini yiyor, direkt internetin başına geçiyor. ”

(V1-K)

Erkek veli 6, çocuklarının eğitimleri ile medya olan ilişkilerinden annenin sorumlu olduğunu açıkça ifade etmektedir. Anne, ev hanımı olduğu için zamanının “bol” olduğunu belirten erkek veli 6, medya okuryazarlığı dersinden de habersizdir.

“ Benim kitap okuma alışkanlığım yok ama çocuklar okuyorlar. Ne tür okuduklarını bilmiyorum, eğitimleriyle genellikle anneleri ilgileniyor. Medya Okuryazarlığı dersini bilmiyorum. Ben genelde bilmediğim için anneleri ilgileniyor, zamanı bol olduğundan. ”

(V6-E)

Kadın veli 7 ise, “baba”nın gününün büyük bölümünü işte geçirmesi nedeniyle zamanının çoğunda ev dışında bulunduğunu, bununla birlikte aile içinde medya bağlamında gerçekleşen etkinliklerin baba figürü tarafından denetlendiğini ifade ederek “baba”nın denetmen rolüne dikkat çekmektedir.

“ Biz akşam babamız eve gelene kadar televizyon izlemeyiz. Öyle bir kural var. Çocuklar dersini bitiriyorlar işte akşama kadar. Saat 6 buçuk, 7 gibi gelir. Babamız açarsa açılır televizyon, yoksa açılmaz. ”

(V7-K)

Çalışan anneler söz konusu olduğunda da ev hanımlarında olduğu gibi, annelerin çocuklarıyla daha yakından ilgili oldukları görülmektedir. Bunda öğretmen olan kadın velilerin işleri nedeniyle çalışma saatlerine bağlı olarak eve daha fazla vakit ayırabiliyor olmaları da etkili olmaktadır. 2 çocuk annesi öğretmen Veli 2, çocuklarının medya kullanım alışkanlıklarını yakından takip ettiğini belirtmektedir. Sezonluk işçi olarak çalışan ve 3 çocuk annesi olan Veli 5’in ifadeleri de, çocukların sorumluluğunu daha çok annelerin üstlendiğini göstermektedir. Hatta büyükannenin de aile üyeleri arasında yer aldığı bu ailede çocuklar için herhangi bir kitle iletişim aracının satın alınmasından, çocukların boş zaman etkinliklerinin parçası olarak kitle iletişim araçlarını kullanım biçimlerine ve yine bu araçları kullanarak ödev yapma süreçlerine kadar tüm süreçler büyükanne ve özellikle anne tarafından denetlenmektedir. Veli 5’in, ifadelerinde “ben” sözcüğünü kullanması dikkat çekicidir.

“ Evimizde bilgisayar, internet, gazete hepsi var. Ama öğlene kadar okul, öğleden sonra ev işleri olduğu için yüzeysel bir bakıyorum gazetede başlıklara. Çocuklarımın internet –sosyal medya kullanımı konusunda

tedirgin değilim, izinsiz açmazlar-girmezler zaten, sakıncalı yerlere girmezler yani. Kızım internetteyken çok nadiren kontrol ettiğim oldu, kiminle yazışyorsun falan diye. Bana karşı arkadaş gibidir zaten, rahattır yani, bir şey gizlemez. ”

(V2-K)

“ Ben çocuklarım için aldım interneti. Çocuklar bilgisayarda biraz oyunu fazla kaçırıyorlar. Ben ve annem kapat dediğimiz zaman kapatmıyorlar ellerinden almak zorunda kalıyoruz. Ödevlerine yardım ediyorum. Mesela geçen bir ödev vardı, doğa resmi çektik. Telefonda çektiler. Birde onu fotoğrafçıdan çıkarttık. Çocukları internet kafeye göndermiyorum yaşları küçük olduğu için. Bilgisayar olmasaydı ben kendim götürürdüm. Çocuklarıma Facebook açmadım. Ama mesela ders çalışır sıkılır bir oyun oynamak istediği zaman belli bir süre izin veriyorum. ”

(V5-K)

Velilerin yaş aralığı 32 ile 44 arasında değişmektedir. Ayrıca eğitim durumları da birbirinden oldukça farklıdır. İlkokuldan üniversiteye farklı düzeylerdeki eğitim kurumlarından mezun olmuşlardır. Eğitim seviyesine koşut olarak edindikleri meslekler de sosyo-ekonomik farklılığı ortaya koymaktadır. Ancak cinsiyet ve iç göç söz konusu olduğunda durum değişebilmektedir.

Tablo 6.2, aynı zamanda velilerin eğitim durumlarını ve çalışıp çalışmadıkları bilgisi yanında çalışanların mesleklerini göstermektedir. 7 kadın veliden 4’ünün ev hanımı olduğu görülmektedir. Söz konusu bilgiler ailelerin maddi durumlarını ve bu nedenle de özellikle medya sahipliği bağlamındaki konumlarını ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu kişilerin ikisi lise ve diğer ikisi de yüksekokul ve üniversite mezunu olmalarına karşın çalışmamaktadırlar. Sözü edilen durum, araştırmaya katılan annelerin çoğunun eğitilmiş olsalar da iş yaşantısında yer almadıklarını, bunun yerine aile ve çocuk bakımını üstlendiklerini göstermektedir. Çalışan 3 kadın veliden 2’si üniversite mezunu olup öğretmendirler ve lise mezunu olansa aile bütçesine katkıda bulunmak amacıyla sezonluk işçi olarak çalışmaktadır. Çocukları dershaneye giden sezonluk işçi Veli 5, bu durumun aile bütçesini etkilediğini ifade etmektedir. Telefon kullanımı bu nedenle sınırlanmıştır.

“ Ev telefonumuz vardı kapattık. Ev telefonu baya yüklü geliyordu. ”

(V5-K)

Erkek velilere bakıldığında birinin üniversite mezunu olup okul idareciliği yaptığı, inşaat ustası olarak çalışan velinin aynı zamanda dışarıdan ortaokul okumakta olduğu ve diğerininse ilkokul mezunu olmasına karşın kendi işini yapabildiği görülmektedir. İnşaat ustası olan Veli 4, memleketlerinde ekonomik olanakları olmasına karşın, ailesine daha iyi bir sosyal ortam ve çocuklarına daha iyi bir eğitim sağlayabilmek amacıyla Kars Sarıkamış'tan Antalya'ya göç ettiklerini belirtmektedir. İlkokul mezunu olan veli ise, Antalya'nın yerlisi olup, bu nedenle toprak sahibi olduğundan eğitim düzeyi yüksek olmamasına karşın kendi işini yapabilmektedir.

“ Biz okuyamadık, o fırsat verilmedi ya da verildi biz yapamadık. Bizim çocuklarımız okusun öyle bir yetenekleri varsa, bir yerlere gelebileceklerse gelsinler istedik. O yüzden buralara geldik. Her şeyimizi bırakıp buralara geldik. Memlekette sorunlar vardı, ama eğitim yok değil. Fakat taşınmalı eğitim ya da yuvalar vardı. Çocuklar yuvalarda kalacaktı. Yuvaların bize katabileceği bazı şeyler vardır belki de ama bizim bulunduğumuz bölgede zordu. Evet, köyde düzenim buna göre kurulu. Bizim 300 dönüm yerimiz, traktörümüz, kamyonumuz her şeyimiz vardı. Şu anda geldiğim noktada hiç bir şeyim kalmadı, inşaatta çalışıyorum. Yine de çocukların peşini bırakmayacağım. ”

(V4-E)

6.1.1.3.Öğretmenlere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Tablo 6.3, yüz yüze görüşme gerçekleştirilen 10 Medya Okuryazarlığı dersi öğretmenine ilişkin mesleki özellikleri göstermektedir.

Tablo 6.3. Öğretmen Mesleki Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Mezun Olduğu Bölüm	Kıdem	MOD Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	MOD Dersini Verme Durumu
Ö1	E	Sosyal Bilgiler	Tarih	18 yıl	Almadı	İlk kez
Ö2	E	Türkçe	Sınıf Öğretmenliği	17 yıl	Aldı (yaklaşık 40 saatlik)	İlk kez
Ö3	E	Sosyal Bilgiler	Sınıf Öğretmenliği	15 yıl	Almadı	İlk kez
Ö4	K	Türkçe	Türkçe	12 yıl	Almadı	İlk kez
Ö5	E	İdareci (4 yıl)	Görsel Sanatlar	22 yıl	Almadı	İkinci kez
Ö6	E	Türkçe	Türkçe	15 yıl	Almadı	İlk kez
Ö7	E	Sosyal Bilgiler	Coğrafya	11 yıl	Almadı	Dördüncü kez
Ö8	E	Türkçe	Türkçe	9 yıl	Almadı	İkinci kez
Ö9	K	Sosyal Bilgiler	Tarih	21 yıl	Almadı	İlk kez
Ö10	E	Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilgiler	32 yıl	Almadı	İlk kez

MOD: Medya Okuryazarlığı Dersi

Tablo 6.3'te medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin cinsiyetleri, öğretmenliklerini sürdürdükleri branşlar, mezun oldukları bölümler ve hizmet süreleriyle (kıdem), Medya Okuryazarlığı dersini vermeye başlamadan önce herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almadıkları ve bu dersi kaçınıcı kez verdiklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Görüldüğü gibi, Medya Okuryazarlığı dersini veren 10 öğretmenden 2'si kadın olup, 8'i erkektir. Bu kişilerden 1 tanesi okul idarecisi ve diğerleri ise Sosyal Bilgiler veya Türkçe öğretmenidir. Öğretmenlerden 4 tanesi mezun olduğu branşta öğretmenlik yapmaktadır. 2 Sosyal Bilgiler öğretmeninden 1'inin asıl branşı Tarih, diğerininse Coğrafyadır. Sınıf Öğretmenliği mezunu 2 öğretmenin de alan değişikliği yaparak 1'inin Türkçe, diğerinin de Sosyal Bilgiler alanına geçtiği görülmektedir.

Alan değişikliği, 4+4+4 sistemine geçişle birlikte sınıf öğretmenlerine tanınan bir olanaktır. Söz konusu sistemde ilköğretim 1. Kademenin 5 yıldan 4 yıla indirilmesi, sınıf öğretmenlerinin sayısında ihtiyaca oranla bir fazlalık yaratmış, bu nedenle sınıf öğretmenlerine ilköğretim 2. kademedede farklı branşlarda öğretmenlik mesleğine devam edebilmeleri için geçiş hakkı sağlanmıştır. Çalışmada aynı yolla sınıf öğretmenliğinden Sosyal Bilgiler ve Türkçe alanlarına geçiş yapmış iki öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden alınan bilgiler, ilköğretim 1. kademe eğitim-öğretim programları konusunda bilgi sahibi olmaları nedeniyle önemlidir.

Öğretmenlerin hizmet süreleri (kıdem), 9 yıl ile 32 yıl arasında değişmektedir. Okul idarecisi katılımcı 4 yıldır bu görevi sürdürmekte olup, 22 yıllık çalışma süresinin 18 yılında Görsel Sanatlar öğretmenliği yapmıştır.

Tablo 6.3'te öğretmenlerin medya okuryazarlığı dersi vermeden önce herhangi bir hizmet içi eğitime alıp almadıkları, aldılarsa kaç saatlik bir eğitim olduğuna ilişkin bilgi de yer almaktadır. Öğretmenlere medya okuryazarlığı dersini vermeden önce herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almadıkları sorulduğunda 10 öğretmenden 1 tanesinin yaklaşık 40 saatlik bir eğitim aldığı öğrenilmiştir. Ayrıca 7 öğretmen, bu dersi ilk kez vermektedir. 2 öğretmen Medya Okuryazarlığı dersini ikinci kez verirken, 1'i de dördüncü kez vermektedir. Bu dersi veren öğretmenlerin çoğunun hizmet içi eğitim almamış olması ve bu dersi ilk kez veriyor olmaları, sürecin deneme-yanılma yoluyla, kişisel bilgi, yönelim ve araştırmalar aracılığıyla yürüdüğü yönünde bir algı yaratmıştır. Ancak, katılımcılardan alınan bilgiler bu algının sorgulanmasını gerektirmektedir.

Sınıf öğretmenliğinden Sosyal Bilgiler ve Türkçe branşlarına geçiş yapmış öğretmenler ile mezuniyeti Sosyal Bilgiler ve Türkçe olan öğretmenler, Medya Okuryazarlığı dersinin içeriğinin aslında ilköğretim 1. Sınıftan itibaren ve ilköğretim 2. kademe Sosyal Bilgiler ve Türkçe eğitim-öğretim programlarının bir parçası olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre

aslında ders içeriği yeni olmayıp, Medya Okuryazarlığı kavramı olarak bir üst kavramın kullanılması ve içeriğin başlı başına yeni bir ders olarak düzenlemesi yenidir.

Erkek öğretmen Ö3, sınıf öğretmeni iken Sosyal Bilgiler alanına geçtiğini, Medya Okuryazarlığı ders içeriğinin değil, kavramının yeni olduğunu; bununla birlikte ayrı bir ders olarak programa alınmasını olumlu bulduğunu belirtmektedir. Ö3, hizmetiçi eğitim almadığını eklemekte, bu dersin Sosyal Bilgilere yakınlığı nedeniyle genellikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerine verildiğini vurgulamaktadır.

“ 15 yıllık sınıf öğretmenliğinin ardından branş değişikliği nedeniyle Sosyal Bilgiler öğretmeni oldum. Bu branşta ilk yılım, kendimi stajyer olarak görüyorum. Bu dersin içeriğiyle ilgili öğretmenlerin tabii tutulduğu hizmetiçi eğitim anlamında herhangi bir formasyon yok. Ama MEB öğretmenleri eliyle bu işi yürüteceği için doğal olarak en yakın alan Sosyal Bilgiler olduğundan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine tevzi edilmiş bir sorumluluk. Medya okuryazarlığı zaten yeni bir kavram, MEB gündemine yeni aldığı ve çok da isabetli olduğunu düşündüğüm yeni bir program. İlk defa burada veriyorum ama bunun dışında önceki yıllarda müfredatın içine serpiştirilmiş olarak zaten rehberlik ve eğitsel faaliyetler bağlamında, sosyal bilgiler ders içeriğinde ilköğretimin değişik kademelerinde bu içerik programda vardı. Bu, hemen 1. sınıftan itibaren başlayan bir süreç ama ünite kavramı içine sindirilmiş, serpiştirilmişti, özelde buna odaklanmış bir anlayış değildi. ”

(Ö3-E)

Yine Sosyal Bilgiler öğretmeni olan kadın öğretmen Ö9, benzer biçimde ders içeriğinin Sosyal Bilgiler ders programında var olduğunu ifade etmektedir.

“ Mutlaka sosyal içerikli bir konu olduğu için hani direk bağlantılı olmasa da zaman zaman aynı konuları işlediğimiz dönemler de oldu. Özellikle iletişim konusu. Hem sosyal bilgiler dersimiz de var 6. ve 7. sınıflarda. ”

(Ö9-K)

Erkek öğretmen Ö10 da, Sosyal Bilgiler dersiyle Medya Okuryazarlığı dersinin paralelliğine dikkat çekmektedir.

“ Bizim sosyal bilimler branşının temel özelliklerinden bir tanesi toplumsal, her türlü dünyada gelişen olayları izlemek, basın, televizyon internet aracılığıyla öğrencilerimizin geçmiş konularla bire bir bilgilendirerek onların derse ilgilerini çekebilmek amacıyla. ”

(Ö10-E)

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı dersinin programa alınmasına ilişkin eleştirileri de genel olarak üç başlık altında toplanmaktadır: bu derse öğretim programında yer verilmesi öncesinde ve süreç içinde kendilerine yalnızca yüzeysel bir bilgi aktarımı yapılması; süreci doğru yürütebilmeleri için gerekli olan hizmetiçi eğitimin verilmemesi; öğretmen görüşü alınmamasından kaynaklı olarak ders programı içeriğinin yetersizliği. Buradan da anlaşılacağı gibi, medya okuryazarlığı dersinin ilköğretim ikinci kademe ders programındaki yerini alması öncesinde ve süreç içerisinde öğretmenlerin görüş ve bilgilerine başvurulmamıştır. Medya ve kullanımına ilişkin öğrenci gereksinim, ilgi ve beklentilerini, onlarla birebir iletişim içinde olmaları nedeniyle gözlem şansına sahip öğretmenlerin yakından bilmesi doğaldır. Bu nedenle, öğretmenler program hazırlayıcılara doğru bilgi akışını sağlayacak kaynakların başında gelmektedir. Ancak öğretmenlerin program hazırlık aşamasında fikirlerine başvurulmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin süreç dışında bırakılmaları, öğrenci düzeyine uygun program hazırlanmasına ve eğitim-öğretim sürecinin tarafları konumunda olan öğrenci, veli, öğretmen ve okul idarecilerinin süreçle uyumlanmalarının önünde engel oluşturmuştur.

Erkek öğretmen Ö7, hizmetiçi eğitim almadığını, bunun yerine resmi bir yazıyla Medya Okuryazarlığı dersinin içeriğine yönelik bilgilendirilerek, ilgili internet sayfasına yönlendirildiklerini ifade etmektedir. Yine, erkek öğretmen Ö8, dersin ön hazırlık olmaksızın programa alındığını, bu nedenle süreç içerisinde müfredata uygun hareket ederek dersi yürütmeye çalıştığını vurgulamaktadır.

“ Hizmet içi eğitim değil de yazılarla, kurumsal yazılarla bir şekilde dersin nasıl işleneceği, programın nasıl olacağı konusunda bilgilendirme oldu, ama öyle bir kurs olmadı. Bu yazışmalarda programın içeriği, dersin içerikleri, nasıl işleneceği, onunla ilgili yazılar, medyaokuryazarligi.org sayfasından takip edilmesi gerektiği, oradaki işte kazanımlar. Hizmetiçi gibi bir seminerle bu olmalıydı. Böyle olmalıydı. ”

(Ö7-E)

“ Dersi ilk kez 2011-2012 eğitim öğretim yılında verdim. Bu ders için bir eğitim almadım. Programa uygun şekilde işlemeye çalıştım. Genel olarak dersin amaçlarına baktığımızda faydalı olabilecek bir alan. Öğrenciler bu alanda yetersiz olduğu için çok heyecanlıydım. Müfredatı fazla inceleme şansımız olmadı. Programa uygun olarak işledim. ”

(Ö8-E)

Kadın öğretmen Ö4 ise, ders içeriğinin öğrenci düzeyinin altında olduğunu belirterek, dersten verim alınmadığına dikkat çekmektedir.

“ Ders olarak gerekli ama içeriğini beğenmedim. Hizmetiçi eğitimi gerekli görmüyorum. Ders içeriği olarak ben pek beğenmedim. Kılavuz kitaptaki etkinlikleri, içerikleri beğenmedim. Biraz basit düzeyde kalmış. Çocuklar zaten iletişimin ne olduğunu biliyor. İlk üniteler zaten iletişim üzerine geçti. Yani basit kalmış, sonuçta çocuklar internetin her şeyini biliyorlar. Televizyon içinde aynı şekilde. Etkinlikleri ben basit gördüm. Çocuklara pek bir şey kazandırdığını düşünmüyorum. ”

(Ö4-K)

Aynı zamanda okul idarecisi olan ve medya okuryazarlığı dersini veren erkek öğretmen Ö5’in ifadeleriyle okul idarecisi açısından bu dersin nasıl algılandığını göstermektedir. Dersin okul tarafından seçilmesi gerekliliği, öğrenci kazanımlarından önce gelmektedir.

“ Zaten üç senede bir seçiliyor. İkinci kez bu derse giriyorum. Daha önce yarım dönem girdim. 6 ve 7.sınıflara bu dersi veriyorum. Bu dersi vermek için herhangi bir eğitim almadım. Branşım görsel sanatlar. ”

(Ö5-E)

Medya Okuryazarlığı dersini vermek üzere hizmetiçi eğitim alan tek katılımcı öğretmen olan erkek öğretmen Ö2’nin verdiği bilgiler de hizmetiçi eğitimin yetersizliğini ortaya koymaktadır. “Yaklaşık 40 saat”lik bir eğitim aldığını ifade eden Ö2, söz konusu eğitimin kapsayıcı olmadığını, daha çok internete odaklı yürütüldüğünü ve öğretmenlere uygulama olanağı verilmeden sunumlar aracılığıyla gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Buradan, hizmetiçi eğitimin yüzeysel olduğu anlaşılmaktadır.

“ Biz bu kurslarda internetle öğrencilerimize nasıl yararlı olabiliriz onun eğitimini görmüştük. Öğrencilerin dergi ve gazete alışkanlığı pek fazla olmadığı için internet 1. sıradaydı. Uygulamalı bir eğitim değildi, sunum şeklinde oldu. Medya Okuryazarlığı ders programı hakkında kabataslak bilgi verildi, daha çok medya araç-gereçleri hakkında- internetle başladı, dergi, gazete, radyo bunlarla ilgili genel bilgiler almıştık. Böyle bir kursumuz olmuştu. ”

(Ö2-E)

Bu sonuçlar **Hipotez-9** ve **Hipotez-11**'i doğrulamaktadır. Medya okuryazarlığı ders programının hazırlanması ve müfredata dâhil edilmesi aşamalarında medya kullanıcılarının ilgi ve gereksinimleri ile eğitimcilerin görüşlerine yönelik bir ön çalışma yapılmadığı; medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin bu dersi yürütmek için gerekli donanıma sahip olmayıp, aldıkları kısa süreli hizmet içi eğitim yetersiz olduğu görülmektedir.

6.1.2. Katılımcıların Medya Kullanım Alışkanlıkları

Bu bölümde öğrenci, veli ve öğretmenlerden oluşan 3 katılımcı grubunda yer alan bireylerin medya kullanım alışkanlıkları sunulacaktır. Özellikle medya okuryazarlığı dersinin merkezinde yer alan öğrencilerin, fiziksel ve teknolojik olanakları ile medya pratikleri daha ayrıntılı bir biçimde irdelenecektir.

6.1.2.1. Öğrencilerin Medya Kullanım Alışkanlıkları

Bu bölümde öğrencilerin kitle iletişim araçları bağlamında fiziksel ve teknolojik olanakları ile televizyon izleme, internet ve cep telefonu kullanımına ilişkin pratikleri ele alınacaktır.

6.1.2.1.1. Öğrencilerin Fiziksel ve Teknolojik Olanakları

Tablo 6.4'te, yüz yüze görüşme gerçekleştirilen 25 öğrencinin fiziksel ve teknolojik olanakları görülmektedir.

Tablo 6.4. Öğrencilerin Fiziksel ve Teknolojik Olanakları

NO	TEMA	VERİ KODU	SIKLIK	CİNSİYET
1	Fiziksel ve Teknolojik Olanakları	Kendine Ait Oda	20	11 K 9 E
		Bilgisayar ve İnternet	23	14 K 9 E
		Tablet	2	2 K
		Cep Telefonu	21	11 K 10 E
		Televizyon	3	3 K
		MP3	6	5 K 1 E
		MP4	1	1 K
		Radyo	5	1 K 4 E
		DVD	5	1 K 4 E
		VCD	2	1 K 1 E
		Dergi Aboneliği	3	1 K 2 E

Öğrencilerin fiziksel ve teknolojik olanaklarının ailelerin sosyo-ekonomik düzeyiyle ilintili olduğu düşünülebilir. Ancak araştırma böyle bir sonuç ortaya koymamaktadır. Öğrencinin kendine ait bir odası olmasından kitle iletişim teknolojileri sahipliğine kadar, kendisine ailesi tarafından sunulan olanaklar ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında bir ilişki tespit

edilmemiştir. Odasını kardeşiyle paylaşan bir öğrenci pek çok olanağa sahip olabilmekte, kendine ait odası bulunan bir öğrencininse cep telefonuna bile sahip olmadığı görülebilmektedir. Bu durum, tabloda yer alan tüm veri kodları için geçerlidir. Böyle bir tespit, günümüzde kitle iletişim araçlarının yaygınlaştığını ve bireylerin bu araçlara daha kolay bir biçimde ulaşarak satın alabildiğini ortaya koymaktadır. Bu noktada farklı etkenler devreye girmektedir. Örneğin, öğrencilerin cep telefonu sahipliği irdelendiğinde ailelerin çocuklarına, dershaneye gitmeleri veya okulun eve uzak olması gibi durumlarda cep telefonu aldıkları; tersi durumda ise öğrencinin cep telefonu olmadığı görülmektedir. Bilgisayar ve internet sahipliğinde de belirleyici etken olarak öğrencilerin ders çalışmalarına engel olması kaygısı öne çıkmaktadır.

Tablo 6.4'te görüldüğü gibi, 25 öğrenciden 20'sinin kendine ait odası bulunmaktadır. 4 kız ve 1 erkek öğrenci, kardeşiyle aynı odayı paylaşmaktadır. Bunlardan kız öğrenci 4'ün anne ve babası lise mezunudur ve annesi çalışmazken, babası bir otelde çalışmaktadır. Lisede okumakta olan bir de ablası bulunmaktadır. Babası 8 yıl önce vefat eden ve annesi ilkokul mezunu olup aşçılık yapan kız öğrenci 5 de, 8. Sınıfa devam eden ağabeyi ile aynı odayı paylaşmaktadır.

“ Kendime ait bir odam yok. Ablamla birlikte kullanıyoruz.”

(4-K)

“ Ağabeyimle birlikte bir odada kalıyoruz. ”

(5-K)

Kız öğrenci 6'nın anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi çalışmayan 6'nın babası bir otelde aşçı olarak çalışmaktadır ve bir de ağabeyi vardır. Kız öğrenci 8'in anne ve babası ise ilkokul mezunu olup, anne ev hanımı iken baba inşaat ustasıdır ve kendinden küçük bir de kardeşi bulunmaktadır.

“ Ağabeyimle var, iki kardeşiz. Lise 1'e gidiyor. Kendime ait odam yok. Ağabeyimle kalıyoruz. ”

(6-K)

“ 1 kardeşim var, 3. sınıfa gidiyor. Odamı kardeşimle paylaşıyorum. ”

(8-K)

Babası ilkokul mezunu olan erkek öğrenci 3'ün annesi ise ortaokul mezunudur. Babası peynir ustasıdır ve annesi, babasının yanında işçi olarak çalışmaktadır. Bu öğrencinin de kendinden küçük bir kardeşi vardır.

“ Bir kardeşim var, 5 yaşında. Odam aslında kardeşimle ikimizin odası, iki yatak var. Çalışma masası falan da var. Kardeşim küçük olduğu için ben tek başıma kullanıyorum. O, annelerle beraber yatıyor. ”

(3-E)

Kendi odası olmayan kız öğrenci 8 ve erkek öğrenci 3'ün aynı zamanda bilgisayar ve interneti de bulunmamaktadır. Ancak erkek öğrenci 3, farklı olanaklara sahiptir. Ayrıca kendine ait odası olmayan bir öğrencinin, kendine ait odası olan bir öğrenciden daha fazla teknolojik olanağa sahip olduğu da görülebilmektedir.

“ Cep telefonumdan şarkı dinliyorum. Mp3 kullanıyorum. VCD'im var, VCD'den film izlerim. ”

(3-E)

“ Ablamla paylaşıyorum odamı. Odamızda bilgisayar, internet ve televizyon var. ”

(4-K)

“ Abimle odamızda bilgisayar, internet, telefon ve radyomuz var. ”

(5-K)

Yine, Veli 4 (V4-E) ve veli 5 (V5-K), sırasıyla “inşaat ustası” ve “sezonluk işçi” olmalarına ve sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olmasına karşın, çocuklarına kendilerine ait birer oda sağlamışlardır. Üstelik Veli 4'ün üç çocuğu bulunmaktadır. Ancak en küçük çocuklarının 4 yaşında olup ayrı bir odaya gereksinim duymaması ve yaşadıkları evin gecekondular tarzında geniş bir ev olması da bunda etkilidir.

Cep telefonuna sahip olmayan 4 öğrenci ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden biri, aynı zamanda kendine ait odası bulunmayan öğrenci 6 (6-K)'dir. Diğerleri ise babası lise mezunufabrika çalışanı ve annesi ortaokul mezunuolan öğrenci 1 (1-K), inşaat ustası erkek veli 4 (V4-E)'ünve sezonluk işçi kadın veli 5 (V5-K)'in çocukları (ö1-K, ö4-K)'dir.Cep telefonuna sahip olma durumuna bakıldığında ise, cep telefonu olmayan

öğrencilerin dershaneye gitmedikleri ve evlerine yakın okullarda okudukları görülmektedir. Bunun karşılığında cep telefonu olan öğrenciler, cep telefonunu genellikle dershaneye gittiklerinde ailelerinin kendilerini merak etmemesi için kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu öğrenciler cep telefonlarıyla anne-babalarına ulaşmaktadırlar. Öğrencilerin cep telefonu kullanım alışkanlıkları ilgili bölümde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

6.1.2.1.2. Öğrencilerin Televizyon İzleme Alışkanlıkları

Çalışmaya katılan 25 öğrencinin televizyon izleme süreleri ile izledikleri içerikler Tablo 6.5'te görülmektedir.

Tablo 6.5. Öğrencilerin TV İzleme Alışkanlıkları

NO	TEMA	VERİ KODLARI	SIKLIK	CİNSİYET	
1	TV İzleme Alışkanlığı	TV İzleme Süresi	Günlük Ortalama 3 Saat ve üzeri	1	1 K
			Günlük 1-2 Saat	16	10 K 6 E
			Günlük 1 Saatten Az	6	3 K 3 E
			Sadece Haftasonu 1-2 Saat	2	1 K 1 E
		İzlenen Program Türü	Müzik Programı	2	2 K
			Çizgifilm	5	2 K 3 E
			Yarışma Programı	13	6 K 7 E
			Haber Programı	9	5 K 4 E
			Belgesel	7	1 K 6 E
			Spor Programı	13	5 K 8 E
			Komedi Programı	7	2 K 5 E
			Magazin Programı	4	2 K 2 E
			Dizi	14	8 K 6 E
			Film (korku, macera, bilimkurgu)	8	1 K 7 E

Tablo 6.5, öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıklarını süre ve izlenen program türü bakımından ele almaktadır. Televizyon izleme süreleri en uzun günlük ortalama 3 saat ile en kısa sadece hafta sonu 1-2 saat arasında değişmektedir. Öğrencilerin büyük bölümü ise (16 öğrenci), günde ortalama 1-2 saati televizyon izleyerek harcamaktadır. Öğrencilerin televizyon izleme süreleri genellikle dershanede, ödev yapmak için ve internette geçirdikleri zamana göre biçimlenmektedir.

“ Hafta içi daha az televizyon izlerim tabii ki. Zaten okuldan geliyorum, okuldan sonra 1 saat sürem var. 1 saat içerisinde çıkıyorum dershaneye gidiyorum. Dershaneden geldikten sonra direk zaten derse başladığım için hafta içi hiç sansım olmuyor. Sadece Cuma-Cumartesi izleyebiliyorum. ”

(ö1-K)

“ Televizyonda sınırlama yok derslerimi çalıştıktan sonra izleyebilirim. ”

(ö3-E)

“ Ben günlük 1 saat televizyon izliyorum. Ondan sonra zaten telefona geçiyorum. Telefondan da internete giriyorum, Face’e. ”

(ö8-K)

“ Ben televizyon izlemem çok. Daha çok internette takılırım. ”

(7-K)

Öğrencilerin en çok takip ettikleri televizyon programları arasında diziler başı çekmektedir. Bu diziler arasında “Pis Yedili”, “Yalan Dünya” ve “Herşey Yolunda Merkez” ile Disney Channel’da yayınlanan “Haydi Çalkala” ve “Hannah Montana” gibi komedi dizileri önde gelmektedir. Öğrenciler genellikle televizyonu aile ortamında aile bireyleriyle bir arada izlemektedirler. Anne-babalar izlediği için “Muhteşem Yüzyıl” dizisi de öğrenciler tarafından takip edilen diziler arasında yerini almaktadır. Daha çok “eğlenceli” dizilerin tercih edildiği görülmektedir. Komedi programlarının da 7 öğrenci tarafından izlendiği düşünüldüğünde komedi dizileriyle birlikte, “eğlenceli” olarak tarif edilen programlar en çok tercih edilen türdür. “Çok Güzel Hareketler Bunlar”, en fazla izlenen komedi programlarından. Ayrıca magazin programları ve çizgi filmler de “eğlenceli” programlar kategorisinde yerini almaktadır.

“ Canım sıkıldığında ne denk gelirse, eğlenceli bir şeyler izliyorum. Bazen çizgi film, bazen sabah programları-magazin haberleri izliyorum. Müziği daha çok cep telefonundan dinliyorum. Müzik kanallarını pek izlemem. ”

(4-K)

“ Akşamları izlerim genellikle annem ve babamla. Yarışma ve dizi izliyorum genellikle. Herşey Yolunda Merkez’i izliyorum. ”

(1-K)

“ Dizi olarak Yalan Dünya ve Haydi Çalkala’yı izlerim. Çizgi film izliyorum. ”

(ö4-K)

Öğrencilerin dizi karakterlerinden etkilendiği görülmektedir. Bazı öğrenciler kendilerinin de bu karakterleri taklit ettiklerini ifade ederken, çoğunluğu ise arkadaşlarının böyle bir davranış içine girdiklerini ve bu durumdan rahatsız olduklarını belirtmektedirler. Taklit edilen karakterlerin başında Pis Yedili adlı dizideki “Orço” karakteri gelmektedir. Öğrenci ve öğretmenleri konu alan dizi, eleştirilmesine karşın izlenmektedir. Yine, Yalan Dünya adlı dizideki “Orçun” karakteri ile Muhteşem Yüzyıl adlı dizide yer alan “Hürrem” karakteri de beğenilen ve taklit edilen karakterler arasındadır.

“ Televizyonda Pis Yedili diye bir dizi var. Öğretmenle öğrenci ilişkisini anlatan. Öğretmeni geri zekâlı, öğrenciyi ileri zekâlı gösteren bir dizi. Arkadaşlarda, orada Orço diye bir karakter var, Orço’yu çok örnek alıyorlar. Sınıfa giriyorlar işte,“kâmiller, mamiller”. Televizyondaki dizilerden çok etkileniyorlar. Aynı dizideki diğer karakterlerden Trafo ve Bayrampaşalı’dan etkilenenlerde var. Ben de arada sırada yapıyorum, taklit ettiğim oluyor. Bence saçma, çok saçma hem de. Birisi bir karakterden etkileniyor. Geliyor sana arkadan vuruyor, çok rahatsız edici bir durum. Hiç beğenmem. ”

(3-E)

“ Bir saat falan izlerim televizyonu. Yalan Dünya’yı izliyorum. Orçun karakterini seviyorum. Diziyi komedi olduğu için seviyorum. Arkadaşlarımdan dizi izleyip onlardaki karakterleri takip edenler var. Bu beni bazen rahatsız ediyor. ”

(2-K)

“ Yalan Dünya’yı izliyorum. Komik. En çok Orçun karakterini seviyorum. Davranışları çok değişik, bu sene herkes bayağı onun taklidini yapmaya başladı. Pis Yedili’de de bir Orçun var. Herkes onun taklidini yapar okulda. ”

(ö2-K)

“ Muhteşem Yüzyıl hakkında kötü yorumlar görüyorum. Pis Yedili dizisindeki Orço karakterini okulda çok taklit ediyorlar. Dershanede falan Hürrem karakterini taklit ediyorlar. ”

(ö5-K)

“ Önceden televizyon izliyordum da, son eylemden dolayı televizyonu açmıyorum, açsam da sadece spor kanallarını, NTV SPOR falan izliyorum. Ondan önce hani yine spor kanallarını izliyordum, arada sırada işte kanallara bakıyordum, öyle ilgi çekici bir şeyler var mı diye. Belgesel kanallarına bakıyordum. Yalan Dünya’yı izliyordum. Televizyondaki karakterleri taklit edenler var bence çok gereksiz. Bazen geliyorlar işte böyle, affedersiniz çok aptalca, çok değişik hareketler yapıyorlar, çok da komik olmuyor, komik olduklarını zannediyorlar. Şimdi bunları yapanlar azınlıkta. ”

(ö10-E)

Çocuk ve gençlik kanalı Disney Channel oldukça fazla izlenen bir kanaldır. Bu kanalda yayınlanan bazı dizilerin karakterleri olan genç kadın şarkıcı ve oyuncuların özellikle kız öğrenciler tarafından model alındığı görülmektedir.

“ Haberlere bakarım ya da müzik dinlerim. Televizyon konusunda annem biraz şikâyetçi, ama ben kendimi ayarladığımı düşünüyorum. Günlük 2 saat falan izlerim yani. Disney Channel izlerim, bazen de gördüğüm karakterlerden etkilenirim. ”

(8-K)

“ Ben günlük 1 saat televizyon izliyorum. Ondan sonra zaten telefona geçiyorum. Telefondan da internete giriyorum, Face’e. Çok program izlemem. Disney Channel diye bir kanal var onu izliyorum. Hannah Montana var, onu izlerim mesela. O dizide örnek aldığım şeyler hareketleri, gülüşü, sesini falan çok seviyorum. Onun gibi olmaya çalıştığım yönleri bile oluyor bazen. Mesela onun tarzına uymaya çalışıyorum, işte giyim, saç, bazen şarkı bile söylemeye çalışıyorum sesim güzel olmasa da pek. ”

(ö8-K)

“ Ben televizyon izlemem çok. Daha çok internette takılırım. İzlersem de Disney Channel falan izliyorum. Örnek aldığım, benimsediğim Selena Gomez var, olmak istediğim. ”

(7-K)

Dizileri, spor ve yarışma programları izlemektedir. Her iki tür programı da 13’er öğrenci takip ettiğini ifade etmiştir. “Survivor” ile “Ben Bilmem Eşim Bilir”, yarışma programları arasında en fazla tercih edilenlerdir. En çok izlenenler arasında yer alan diğer bir tür de haber programlarıdır. Öğrenciler, genellikle anne-baba ile birlikte haber izlemektedir. Burada aile etkisi önemlidir. Haber izleme alışkanlığı olan ebeveynlerin çocukları da aynı alışkanlığı edinmektedir. 9 öğrenci ebeveyn eşliğinde haber programı izlediğini belirtmiştir. Anne-baba dışında, kardeşlerinin televizyon izleme alışkanlıkları da bireylerin televizyon izleme rutinleri üzerinde etkili olmaktadır.

“ Ben genellikle haberleri izliyorum. Babam haberleri izlemeyi sevdiği için birlikte izleriz. ”

(ö4-K)

“ Evimizde genel olarak haberler izlenir. Bazı komik diziler. Mesela Çok Güzel Hareketler. Fazla olmasa da her gün izlerim. ”

(6-K)

“ Küçük kardeşim var, 5’e gidiyor, o çok izliyor ondan dolayı bende izliyorum. Yarışma programı olarak Survivor’ı izliyorum, çok hoşuma gidiyor. En çok onu seviyorum, uykum gelse bile yatmıyor izliyorum. İnsanlar birbirleri hakkında arkadan konuşuyorlar. ”

(ö5-K)

“ Genelde televizyonda Survivor izliyorum. Fazla bir şey izlemiyorum, dizi falan. Televizyonda sınırlama yok derslerimi çalıştıktan sonra izleyebilirim. ”

(ö3-E)

“ Televizyonda benim daha çok yarışma programları ilgimi çekiyor, mesela Survivor ilgimi çekiyor, bir de Ben Bilmem Eşim Bilir. Dizi olarak ailem izliyor, ben de izlemiş oluyorum. Günde yarım saat falan kullanıyorum. Daha çok internette vakit geçiriyorum. ”

(5-K)

Spor programlarını takip eden öğrenciler en fazla futbol, ardından da basketbol, voleybol ve tenis etkinliklerini izlediklerini ifade etmektedirler.

“ Günde bir buçuk saat ortalama izliyorum. Genellikle film veya değişik yarışmalar falan, futbol analizleri izliyorum. Her gün aynı bellidir televizyon izleme saatimiz falan. ”

(10-E)

“ Basketbol, voleybol ve tenis izlemeyi çok severim. ”

(ö4-K)

Haber programlarını, film takip etmektedir. Öğrenciler daha çok bilimkurgu, korku veya macera filmi izlemeyi tercih etmektedirler. Daha az izlenen program türleri ise belgeseller ve

müzik programlarıdır. Müzik kanallarının takip edilmesinde bazı şarkıcılara ve müzik gruplarına duyulan hayranlık etkilidir. Bu durum daha çok kız öğrenciler için geçerlidir. Erkek öğrenciler tarafından herhangi bir şarkıcı veya müzik grubuna hayranlık dile getirilmemektedir.

“ Televizyonda akşamları veya mola vereceğim zaman aksiyon veya macera türü filmler izliyorum. ”

(ö6-K)

“ Hafta içi daha az televizyon izlerim tabii ki. Zaten okuldan geliyorum, okuldan sonra 1 saat sürem var. 1 saat içerisinde çıkıyorum dershaneye gidiyorum. Dershaneden geldikten sonra direkt zaten derse başladığım için hafta içi hiç şansım olmuyor. Sadece Cuma-Cumartesi izleyebiliyorum, hafta sonu izlediğim filmler oluyor, onları izliyorum en çok televizyonda. Şeyi izliyorum, bir tane kanal var, orada korku filmleri falan çıkıyor, onları izliyorum. Korku filmlerini seviyorum. Yarışma programı izliyorum, çizgi film izlemiyorum, bazen maç denk geliyorsa babam izliyorsa bende izliyorum, ama genellikle izlemiyorum. “Ben Bilmem Eşim Bilir” tarzındaki yarışma programlarını izliyorum. ”

(ö1-K)

“ Müziği çok severim. Bütün sanatçıları takip ederim, özellikle İngiliz One Direction grubunu ve Justin Bieber severim. Radyo var, fazla kullanmıyoruz. Telefondan dinliyorum. Kitap okurken dışarıdaki bazı sesleri duymamak için ya da televizyon sesinden fazla anlayamadığım için slow şarkılarla daha iyi anlıyorum. Daha çok televizyondan Number One, Power Turk dinliyorum. ”

(ö7-K)

“ Ben genellikle spor kanalları ya da işte National Geographic'i izliyorum. Sonra çok takip ettiğim bir dizi yok. Çok da kendimi televizyona vermiyorum, yani çok televizyona zaman ayırmıyorum. Günde böyle yarım saat falan. ”

(9-E)

İzlenen program türleri cinsiyet bazında ele alındığında dizi, yarışma programı ve haberlerin izlenmesinde kız ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık gözlenmemektedir. Ancak spor programları, belgeseller, filmler ve komedi programları söz konusu olduğunda, erkek öğrencilerin bu programları kız öğrencilere oranla daha çok takip ettikleri görülmektedir. Kız öğrenciler ise müzik programlarını daha fazla takip etmektedirler. Bu tür programları ve kanalları izlediğini belirten erkek öğrenci bulunmamaktadır. Diğer yandan, magazin programlarını kız öğrencilerin daha fazla izledikleri yönündeki algının tersine, bu tür programları 2 kız ve 2 erkek öğrenci takip etmektedir. Ayrıca, çizgi film izleme alışkanlığında da kız ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık ortaya çıkmamaktadır.

6.1.2.1.3. Öğrencilerin İnternet Kullanım Alışkanlıkları

Tablo 6.6'da 25 öğrencinin internet kullanarak geçirdikleri süreler ve internet kullanım amaçları görülmektedir.

Tablo 6.6. Öğrenci İnternet Kullanım Alışkanlıkları

NO	TEMA	VERİ KODLARI	SIKLIK	CİNSİYET	
1	İnternet Kullanım Alışkanlığı	İnternet Kullanım Süresi	Günlük ortalama 2 saat ve üzeri	4	3 K 1 E
			Günlük 1-2 Saat	13	7 K 6 E
			Haftasonu 1-2 saat	6	3 K 3 E
			Haftasonu 1 Saat ve Altı	1	1 K
			SBS Hazırlığı Nedeniyle İnternet Kullanımı Yasak	1	1 K
		İnternette Yapılan Etkinlikler	Araştırma / Ödev Yapmak	23	14 K 9 E
			Sosyal Medyayı Kullanmak	19	9 K 10 E
			Oyun Oynamak	16	6 K 10 E
			Modayı Takip Etmek	12	5 K 7 E
			Alışveriş Yapmak	3	1 K 2 E
			Müzik Dinlemek / İndirmek	10	3 K 7 E
			Film / TV Programı İzlemek	9	3 K 6 E

Tablo 6.6'ya bakıldığında, öğrencilerin internet kullanım süreleri en fazla günlük ortalama 2 saat ile en az hafta sonu 1 saat arasında değişmektedir. 8. Sınıfa devam eden 1 kız öğrencinin kullanımıysa SBS hazırlığı nedeniyle yasaklanmıştır. İnternete cep telefonu üzerinden bağlanmak yaygın bir durumdur ve buna ilişkin veri cep telefonu kullanımıyla ilgili bölümde ele alınmaktadır. İnternet kullanım amaçlarında, araştırma ve ödev yapmak için kullanım başı çekmektedir. Öğrenciler yalnızca ödevleri için değil, ilgilerini çeken konularda da bilgi edinmek üzere interneti kaynak olarak kullanmaktadırlar.

Araştırma ve ödev yapma amacını sosyal medya kullanımı, oyun oynama ve moda takibi izlemektedir. Facebook ve Twitter söz konusu amaçların gerçekleştirildiği ortak mecralardır. Öğrenciler ağırlıklı olarak Facebook'u kullanmaktadırlar. Facebook kullanımı Twitter kullanımından daha fazladır. Bu mecralarda oyun ve fotoğraf paylaşımı, arkadaşlarla günlük sohbetler, moda takibi, uzaktaki akraba ve arkadaşlarla iletişim gerçekleştirilmektedir.

“ Cep telefonumdan internete bağlanıyorum. Hem Facebook için, hem de İngilizce çeviri yapmak için. Fen ve Teknoloji dersinde genellikle araştırma ve bilgi edinmek içinde internet kullanıyorum. Facebook da genellikle oyun isteklerini paylaşıyorum. ”

(10-E)

ö4-K ve erkek öğrenci 9, merak duyduğu “uzay”a ilişkin bilgilere internet aracılığıyla ulaştıklarını ifade ederken, 9-E ise bunun yanında özellikle ileride sahip olmayı isteyebileceği mesleklere yönelik araştırmalar yapmak üzere yine interneti kullandığını belirtmektedir.

“ Günlük internette ödevlerimle birlikte bir saat vakit geçiririm. İnternette oyun oynamam. Araştırma olarak da kullanıyorum interneti. Uzay konusunda çok araştırma yapıyorum. ”

(ö4-K)

“ Ben uzay şeyleri falan ilişkiyimdir, böyle mesela işte astronot falan, onları araştırırım. Sonra, işte yapacağım mesleği araştırmıştım, kendime meslek bulmuştum. Ödev yapmak için de kullanıyorum. ”

(9-E)

ö3-E, ö1-K ve ö8-K, internet ve bilgisayarı daha çok Facebook ve Twitter gibi sosyal paylaşım ağları nedeniyle kullanmaktadırlar. Ayrıca fotoğraf paylaşımı ve oyun da diğer etkinlikleri arasında yer almaktadır.

“ Bilgisayarda ödevlerim oluyor, slayt hazırlıyorum. e-mail var, Facebook var, Twitter açmadım kullanmıyorum. Facebook'ta mesela komik videolar falan oluyor, onları paylaşıyorum, fotoğraflar falan. Ödev verildiğinde, araştırma ödevleri verildiğinde bilgiye ulaşmak için kullanırım. Genellikle ödev yapmak için kullanırım interneti. ”

(ö3-E)

“ İnterneti bir ödevim olduğunda onu araştırmak için kullanırım. Ara sıra da oyun oynamak için, adları pek aklımda değil ama en çok oynadığım uzay savaşları oyunlardan işte. e-mail adresim yok, Facebook var, Facebook'ta en çok arkadaşlarımla konuşuyorum, hiç görmediğim arkadaşlarım yada uzakta olan arkadaşlarım ve akrabalarımla. Kardeşimin fotoğrafları olsun, kendi fotoğrafım olsun yani onları paylaşıyorum. Ha bire bilgisayarın başında olduğumdan bazen uyarıyor annem. Hiç görmediğim arkadaşım kameradan konuşuyorum. ”

(ö1-K)

“ Ben genelde Facebook'ta takılıyım. Twitter'im var ama çok kullanmıyorum. Ttnet vitamine üyeliğim var. Nadir de olsa haberlere bakarım. İşin doğrusu en çok Facebook'a giriyorum. Arkadaşlarımla sohbet ediyorum, yakın geçmişteki haberleri oradan da takip edebiliyorum. En çok da arkadaşlarımla sohbet ediyorum. Günlük sohbetler daha fazla oluyor, SBS heyecanı oluyor. İnternette pek oyun oynamam. Modayla ilgili “Star” diye bir oyun var, onu oynarım. Facebook'tan “Moda Evi” isimindeki sayfayı beğendim. ”

(ö8-K)

Ünlülerin twitlerini takip eden bireylerse Facebook'a oranla Twitter'ı daha fazla kullanılmaktadırlar. Bu durumu ifade eden 2 kız öğrenci bulunmaktadır.

“ Twitter ve Facebook hesabım var, ama Facebook’u daha az kullanıyorum. Çünkü Twitter’da daha çok ünlü hesaplarla irtibat kurabiliyorum. Ünlü kişilerin twitlerini okuyorum, merak ediyorum ne yaptıklarını, onları okuyorum. Justin Bieber, One Direction genellikle onları takip ediyorum. Facebook’u haber alma aracı olarak kullanıyorum genellikle. Arkadaşlarımın çoğu Facebook’da ve orada nelerden bahsettiklerini o sıralar modanın ne olduğunu falan öğreniyorum. ”

(ö4-K)

“ Ben daha çok Facebook ve Twitter’da takılıyım. Twitter’da daha çok ünlüleri takip ediyorum. Neler olmuş Türkiye’de falan onları takip ediyorum. Yerli ya da yabancı olmak üzere birçok ünlüyü takip ediyorum. ”

(7-K)

İnternetin, ödev hazırlama konusunda öğrencileri kolaycılığa yönlendirdiği görülmektedir. İnternet ödev yapmak için kullanıldığında genellikle araştırma konusu içerik üzerinde yüzeysel bir takım değişiklikler yapılarak ilgili öğretmene teslim edilmektedir. Öğretmenin içeriğin aynen alındığını fark etmemesi için bazı düzenlemeler yapılmaktadır. Söz konusu durumun öğretmenler tarafından bilindiği ve uyarılarda buldukları anlaşılmaktadır.

“ Sunum hazırlama yapıyorum, derslerim için internette araştırma ödevleri için yapıyorum. Ödevlerim için içerik indirdiğim zaman içeriği değiştirip o şekilde veriyorum. Biraz kendi emeğim olsun. Arada sırada oynuyorum. Yemek oyunları falan oynuyorum. ”

(1-K)

“ Ödev için indirdiğin bir içeriği düzenlemem gerekiyor. Öğretmenlerimiz öyle istedikleri için yapmamız gerekiyor, bizde yapıyoruz. ”

(10-E)

“ İnternet üzerinden ödev yapmak istediğim zaman öğretmenlerim direkt çıktı getirdiğimde kızıyorlar. Bende kâğıda geçirip biraz süslüyorum, biraz değiştiriyorum. ”

(ö5-K)

İnterneti gerçekten araştırma yapmak için kullanan az sayıdaki öğrenci, internetteki bilgilere de sorgulayıcı yaklaşılması gerektiğini düşünmektedir. İnterneti ödevler söz konusu olduğunda bile güvenilir bir bilgi kaynağı olarak görmediğini yalnızca 1 erkek öğrenci belirtmektedir.

“ Mesela okulda bir şey söyleniyor, onun doğruluğunu tespit etmek için bazen internete giriyorum. İşte bir olay hakkında konuşuluyor, olayın doğruluğu ne derecede olur ona bakmaya çalışıyorum. İnterneti o kadar güvenilir bulmuyorum. İnternette ödev yaparken ben konunun içeriğini tamamen anlayabilmek için bir iki defa okuyorum. Konuyu anladıktan sonrada düzeltip bir yanlışlık varsa, öyle temize geçiriyorum. ”

(ö10-E)

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla modayı daha yakından takip etmesi beklenirken, internet aracılığıyla modayı takip eden erkek öğrenci sayısı kız öğrenci sayısına kıyasla daha fazladır. 7 erkek öğrenci internet siteleri üzerinden modayı takip ettiğini ifade ederken, söz konusu davranış biçimi 5 kız öğrenci için geçerlidir. Aynı durum internet üzerinden yapılan alışverişler için de geçerlidir. İnternette yayınlanan reklamların da bireyler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Erkek öğrenci 3, söz konusu öğrencilerdendir.

“ Giyimi Facebook’ta sağdaki reklamlarda gösteriyor. Ayakkabıdır, kıyafettir, saattir, oradan bazen beğendiklerim oluyor, alıyorum. İnternette alışveriş yapıyorum. Krampon falan alıyorum. Futbol oynuyorum. Onun için internette krampon falan bakıyorum. Beğendiklerimi alıyorum. ”

(3-E)

İnternet ortamında olumsuz deneyimlerin yaşanabildiği bilinmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bu durumun farkında oldukları ve internette kopmak yerine bazı çözümler ürettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, yaşanan olumsuzlukların arkadaş çevresinde paylaşıldığı görülmektedir. Yaşanan olumsuzluklar genellikle ailelerin de bilgisi dâhilindedir. Küfür içerikli paylaşımlar, ısrarlı bir biçimde istek gönderimi, kişilerin kendilerini yanlış tanıtmaları, kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorunlar olumsuzluklar arasında sayılmaktadır. Böyle durumlarda Facebook hesabının bir süreliğine dondurulması, istekleri engellemek, oyunları çevrimdışı oynamak çeşitli çözüm yolları olarak tercih edilmektedir. Ayrıca 1 erkek öğrenci,

radyasyondan korunmak için internette ve bilgisayarda çok fazla vakit harcamak istemediğini belirtmektedir.

“ İnternette olumsuz karşılaştığım bir şey olmadı. Arkadaşlarım arasında karşılaşan var ama ben onları uyarıyorum, ama kendileri bilir. ”

(1-K)

“ Arkadaşlarımızın bazıları değişik şeyler paylaşıyorlar, sözler paylaşıyorlar. Ama değişik sözler, küfürlü sözler falan, azda olsa rahatsız ediyor. ”

(10-E)

“ Olumsuz bir şey yaşamadım internette, fazla olumsuz yönü yok. Olanları engelliyorum zaten, dalga geçmeler oluyor, dışarıdan böyle geliyorlar artistlik yapıyorlar, dalga geçiyorlar. Mesela,“nasılsın” diyor, tanımıyorum, ne cevap vereyim. Kişilerin kendini doğru tanıttığını düşünmüyorum. Bunun için aldığım önlem engelliyorum ya da çevrimdışı oluyorum. Radyasyondan dolayı korunmak istiyorum. ”

(ö3-E)

“ Bir ara şey oldu, bilmediğim bir kişi istek gönderdi. Kabul etmedim, ama ardı ardına istek gönderdiği için Face’imi dondurmak zorunda kaldım, ondan sonra yine açtım. Bu durumdan ailemin de haberi vardı. ”

(ö1-K)

“ Beni çekemeyenler ya da sevmeyenler hesabımı dondurmuş olabilirler. Arkadaşımın hesabına girip işte oradan yazılmış. ”

(ö10-E)

İnternet ortamında yaşanabilecek olumsuzluklar yanında öğrencinin derslerdeki ve SBS’deki başarısına ilişkin yaşanan kaygılar nedeniyle ailelerin çocukların internet kullanımlarını denetledikleri görülmektedir. Bunun sonucunda, bazı ailelerin çocuklarına güvenerek internet kullanımlarını serbest bıraktıkları, bazılarının denetimli bir şekilde internet kullanımını onayladıkları, bazılarının sınırlamayı, hatta yasaklamayı tercih ettikleri görülmektedir.

ö8-K ile ö10-E, aşırı baskı altında görünmeyen katılımcılardandır. Bu öğrencilerin ebeveynleri internette ne yaptıklarını izlemekle birlikte yasaklama yolunu seçmemişlerdir.

“ Annem eskiden şifremini biliyordu kendisi de bende olumsuz bir şey olmadığını görünce rahat bıraktı. Her gün 2 saat internete girerim. ”

(ö8-K)

“ Ailem bilgisayarda neler yaptığımı falan takip ederler. Babamın Face hesabı var, arkadaşta ekli, hani oradan bakıyor bazen ne yaptığımı. ”

(ö10-E)

3-E ve ö3-E, dersleri ve SBS hazırlık süreci nedeniyle ailesi tarafından sınırlandırılmışlardır.

“ İnternet vardı, son bir senedir yok. Derslerim kötü olunca kapattırdılar. Çok vakit harcıyordum internette. Bu sene kısıtlama geldi. Ben de tabi cep telefonundan girmek zorunda kalıyorum. Bazen mesela halamlara falan gidiyoruz. Oradan hemen internetten yararlanıyorum, oturuyorum hemen bilgisayarın başına. Annem geliyor yanıma, babam geliyor. Ne yapıyorsun, ne ediyorsun? gibilerinden. Profilime falan bakıyorlar. Yani öyle sık sık yanıma gelmiyorlar da, arada sırada geliyorlar. Beni kontrol ediyorlar. Bakıyorlar ne yapıyorum, kimle ne şekilde konuşuyorum diye. Küfürlü konuşmalar çok olmuyor, arada sırada sadece. Mesela nasılsın kanka?, xd, gülücük. Ailemden gizli hiçbir şey yapmadım. ”

(3-E)

“ Bir Cuma günleri kullanabiliyorum oyun için, oda en fazla 2 saat. Ailem tarafından sınırlandırıldım. Bu kısıtlamayı derslerim için, SBS olduğu için yaptılar. ”

(ö3-E)

Öğrencinin dersleri ve SBS hazırlığı nedeniyle, internet kullanımında “aşırı”ya kaçtığını belirterek, kendi kendini sınırladığı durumlar da bulunmaktadır. 8. Sınıf öğrencisi ö6-K, internet kullanımı konusunda kendi isteğiyle kendisini sınırlandırdığını, SBS sonrasında liseye geçiş öncesinde ilköğretimdeki arkadaşlarıyla lisede de görüşebilmek amacıyla

Facebook hesabı açacağını ifade etmektedir. ö5-K da derslerini olumsuz yönde etkilediğini düşündüğünden Facebook hesabını kendisinin dondurmaya tercih ettiğini belirtmektedir.

“ Seneye Facebook açacağım, çünkü çoğu arkadaşımın ayrılacağı. Aşırıya kaçmadığım sürece açacağım. ”

(ö6-K)

“ Her gün bir, bir buçuk saat arası internetteyim. Genelde oyun oynamak için kullanıyorum. Facebook’um vardı ama dondurdum, derslerimi etkiliyor diye dondurdum. Genelde okul arkadaşlarımla konuşuyordum, Twitter kullanmıyorum.”

(ö5-K)

Öğretmenler de öğrencilerin internet kullanımlarını sınırlandırabilmektedirler. Gerekçeleri ailelerin gerekçeleri ile aynıdır. İnternet ortamındaki küfürlü konuşmalar, ders başarısı üzerinde oluşturabileceği olumsuz etki gibi kaygıları, aileler gibi öğretmenler de taşımaktadırlar.

“ İnternette en az iki saat falan duruyorum, günde yarım saat falan test çözüyorum. Facebook’um önceden vardı ama dondurdum. Zekâ ve beceri oyunları oynuyorum. Facebook’un yararlı olmadığını düşünüyorum, argo ve küfürlü kelimeler kullanılıyor, bu benim hoşuma gitmiyor. Twitter kullanmıyorum. Öğretmenlerimiz bilgisayar konusunda hepsi aynı fikirde oluyorlar, bize Facebook’u yasakladılar. ”

(5-K)

İnternet kafeler hakkında öğrencilerin genellikle olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Daha çok erkeklerin oyun oynamak için gittikleri ortamlar olarak tanımlanan internet kafelere gitme gereksinimi, öğrencilerin çoğunun kendi bilgisayarına ve internet bağlantısına sahip olması nedeniyle ortadan kalkmış görünmektedir. Ayrıca genel olarak öğrenciler internet kafelerin sosyalleşmek için doğru ortamlar olmadığını düşünmektedirler. İnternet kafelerde insanların sadece oyun oynadıklarını, sohbet etmediklerini belirtmektedirler. Erkek ve kız öğrencilerin genel olarak internet kafelere ilişkin görüşleri arasında cinsiyete bağlı olarak farklılık gözlenmemektedir. Yalnızca 2 kız öğrenci internet

kefelerde erkekler olduğu için olumsuz bir ortam bulunduğunu ve bu nedenle internet kafelere gitmeyi tercih etmediklerini vurgulamaktadırlar.

“ Bilgisayarım olmadan önce internet kafeye ödev yapmaya gitmiştim. ”

(ö4-K)

“ İnternet kafeye fazla gitmiyorum. Bir iki defa gittim ödev yapmak için. Evde internetim olduğu için gerek duymuyorum. ”

(ö5-K)

“ Ben ödev yapmak için gittim. Genelde erkeklerin bulunduğu bir ortam, oyun oynuyorlar. Ben internet kafede hiç oyun oynamadım. Diğer bilgisayarlara baktığımda herkes oyun oynuyordu. ”

(6-K)

“ İnternet kafeye hiç gitmedim, daha çok erkeler var, sürekli oyun oynayıp yüksek sesle konuşup bağıryorlar, hoşlanmıyorum. ”

(ö2-K)

“ İnternet kafeye gittim. İnternet kafede genellikle yanlarında arkadaşları oluyor, çoğu sadece oyun oynamaya geliyorlar. Bir kere kavga gördüm, link içindi galiba.”

(10-E)

“ Ben genellikle internet kafelere gitmiyorum, oraya gittiğimde de herkes bilgisayar oynuyor oluyor, insanlar birbiriyle sohbet etmiyor falan. Çok da tercih etmiyorum orayı. ”

(9-E)

“ İnternet kafeye 3-4 kere gittim. Ortamı çok kötü, hani sohbet yok bir şey yok, herkes kitlenmiş bir şeye, kalmış öyle. Yani herkes bilgisayar için durmuş orada, hiçbir şey yapmadan oturuyorlar. ”

(ö10-E)

“ İnternet kafeye hiç gitmedim. Genellikle zaten oraya oyun oynamak için gidiyorlarmış, duymuştum. ”

(ö3-E)

6.1.2.1.4. Öğrencilerin Cep Telefonu Kullanım Alışkanlıkları

Tablo 6.7, öğrencilerin cep telefonunu hangi amaçlarla kullandığını göstermektedir.

Tablo 6.7. Öğrenci Cep Telefonu Kullanım Alışkanlıkları

NO	TEMA	VERİ KODLARI	SIKLIK	CİNSİYET
1	Cep Telefonu Kullanımı	Konuşmak	21	11 K 10 E
		Mesajlaşmak	7	4 K 3 E
		İnternete Girmek	11	5 K 6 E
		Müzik Dinlemek	8	3 K 5 E
		Oyun Oynamak	6	1 K 5 E

Yüz yüze görüşme yapılan 25 öğrenciden 4 tanesinin cep telefonu bulunmamaktadır. Bu öğrencilerin hepsi kız öğrencilerden oluşmaktadır. Daha çok dershaneye gitmeyen ve eve yakın bir okula devam eden öğrencilerin cep telefonu bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin cep telefonu kullanım alışkanlıklarına bakıldığında, kendine ait cep telefonu olan 21 öğrencinin tümünün cep telefonunu öncelikle konuşmak için kullandığı görülmektedir. Özellikle dershaneye giden veya evinden uzakta bir okulda okuyan öğrenciler gün içinde anne-babalarıyla haberleşmek için cep telefonu kullanmaktadırlar. Cep telefonu aynı zamanda dersler ve ödevler konusunda öğrenciler arasındaki bilgi alışverişini sağlamaktadır.

“ Cep telefonunu daha çok konuşmak için kullanıyorum. Babam ayda 20 TL yüklüyor, kontrollü. Annemle babamla konuşmak için kullanıyorum bunu. Arkadaşlarıma da ödev falan sormak için kullanıyorum. Ara sıra cep telefonu oynuyorum. ”

(ö3-E)

“ Telefonu konuşmak için kullanırım, en çok arkadaşlarımla. Ayrıca önemli bir konu olduğunda annemi ya da babamı ararım. Arkadaşlarımla dersle ilgili konuşurum. ”

(ö1-K)

“ Ben telefonu genellikle annemle konuşmak için kullanıyorum, öyle oyun falan oynamak için çok kullanmıyorum. Zaten telefonumda internet de yok, genellikle konuşmak için. ”

(9-E)

Öğrenciler genellikle kontrollü hat kullandığından ve bu nedenle konuşma süreleri sınırlı olduğundan, velilerin telefonları da bazen çocukları tarafından kullanılabilir. Aynı nedenle, acil durumlar dışında daha ekonomik olduğu için mesajlaşma tercih edilmektedir.

“ Cep telefonundan konuşuyorum, hatta bazen yetmiyor, annemden konuşuyorum.”

(ö2-K)

“ Mesajlaşmak içinde, konuşma içinde kullanıyorum. Hemen bir şey bildirmem gerekiyorsa ararım, ama hemen bildirmem gerekmiyorsa mesaj atarım. ”

(ö6-K)

Öğrencilerin büyük bölümüyse cep telefonunu konuşmak ve mesajlaşmak yanında internete girmek, oyun oynamak, müzik dinlemek gibi pek çok amaç için kullanılmaktadırlar. İnternet müzik dinlemek için televizyonun önüne de geçebilmektedir. Ayrıca cep telefonu, bilgisayar ve internet bağlantısı olmayan öğrencilerin internete ulaşabilmeleri için büyük kolaylık sağlamaktadır.

“ Müziği daha çok cep telefonundan dinliyorum. Müzik kanallarını pek izlemem. ”

(4-K)

“ Müzik dinlemek ve internete girmek için kullanıyorum. Bazen video indiriyorum. Bazen de konuşmak için. ”

(2-K)

“ Cep telefonunu internete girmek içinde kullanıyorum, oyun indiriyorum, bazen araştırma yapıyorum ödevlerim hakkında. ”

(ö9-K)

“ Ben daha çok mesajlaşırım telefonda, oyun oynarım ya da müzik dinlerim. ”

(8-K)

“ Ben daha çok konuşurum ya da twit atarım. ”

(7-K)

“ Konuşurum, mesajlaşırım, birde “whatsapp” isminde bir uygulama var. Onunla da chat yapabiliyorum. Whatsapp'ta Facebook gibi anasayfa, haberler falan yok. Telefon numarası olan kişilerle direk konuşabiliyorsunuz internet üzerinden. ”

(ö8-K)

“ İnternet olmadığı için cep telefonu üzerinden internete girebiliyorum. Ben de tabi cep telefonundan girmek zorunda kalıyorum. Mesajlaşma, konuşma, Facebook için kullanırım. ”

(3-E)

6.1.2.2. Velilerin Medya Kullanım Alışkanlıkları

Velilerin medya kullanım alışkanlıkları televizyon, internet ve cep telefonu, geleneksel medya (yazılı medya, radyo, sinema) başlıkları altında ele alınacaktır.

6.1.2.2.1. Velilerin Televizyon İzleme Alışkanlıkları

Velilerin televizyon izleme alışkanlıklarına bakıldığında dizilerin hem erkek hem de kadın veliler tarafından tercih edildiği ve en çok izlenen program türü olduğu görülmektedir. Tüm aile üyelerinin bir araya geldikleri akşam saatlerinde, aile bireyleri birlikte çoğunlukla dizi izlenmektedir.

Kadın veliler genellikle tarihi veya romantik dizileri, erkek velilerse daha çok komedi dizilerini izlemektedirler. Muhteşem Yüzyıl, Benim İçin Üzülme, Öyle Bir Geçer Zamanı ve Merhamet gibi diziler kadın velilerin; Yalan Dünya ve Seksenler gibi komedi tarzındaki diziler de erkek velilerin tercihidir.

Kadın veliler tarihi dizileri kişisel ilgileri yanında çocuklarına eğitsel anlamda yararlı olabileceğini de düşündükleri için takip etmektedirler. Survivor gibi yarışma programları da kadın velilerin tercihleri arasında yerini almaktadır.

“ Televizyonda 1-2 dizi izlerim, çok yoğun izlemem. Genelde tarihe dayalı diziler izlerim. Örneğin Muhteşem Yüzyıl, hem dizisini izliyorum, hem de kitabını okudum, ikisini karşılaştırma babında. Kitabı okuyunca Hürrem karakterinin aslında haklı olduğunu anlayıp, daha bir benimsedim. Spor programlarını sevmem. Evde yalnız olunca hiçbir şey açmam, sessizliği tercih ederim. Akşam herkes eve toplanınca televizyon açılır. ”

(V2-K)

“Akşamları izliyorum genelde. En çok takip ettiğim Muhteşem Yüzyıl ile Survivor. Bu diziyi sevme nedenim tarih ile ilgili bilgi vermesi. Mesela çocuklara isimlerle ilgili bilgi veriyorlar. Çocukları terimleri bilmiyor. Başbakanın eski zamanlarda mesela sadrazam oluyor. Osmanlı'nın kıyafet olsun yaşam tarzları olsun onları tanıyorlar. Survivor ise ilgimi çekiyor. Ben de onlarla beraber heyecanlanıyorum. ”

(V5-K)

“ Ekseri ben dizileri şey yapıyorum, ondan sonra sadece akşamları izliyorum. Benim İçin Üzülme’yi izliyorum, hikâyesi hoşumuza gittiği için.”

(V1-K)

Bazı ailelerde baba eve gelmeden televizyon açılmamaktadır. Çocuklar ödevlerini bitirip, baba eve geldikten sonra televizyon birlikte izlenmektedir.

“ Biz akşam babamız eve gelene kadar televizyon izlemeyiz. Öyle bir kural var. Çocuklar dersini bitiriyorlar işte akşama kadar. Saat 18:30 – 19:00 gibi gelir. Babamız açarsa açılır televizyon yoksa açılmaz. Öncelikle haberleri izleriz. Arka Sokaklar ve TRT’deki Seksenler dizisini takip ederiz. Ailecek izliyoruz. ”

(V7-K)

Dizilerin uzun sürmesi, kadın ve erkek veliler tarafından eleştirilmektedir ve bu tür dizilerin, başlangıçta ilgiyle takip edilmesine karşın, artık izlenmediği görülmektedir. Öyle Bir Geçer Zamanki ve Kurtlar Vadisi adlı diziler söz konusu grupta yer almaktadır. Kurtlar vadisi dizisinin bir özelliği de, hem kadın kem de erkek izleyiciler tarafından takip edilmesidir. Bunun nedeni, gerçek olayları yansıttığının düşünülmesidir.

“ Severeğim takip ettiğim Öyle Bir Geçer Zamanki vardı, o da bayağı bir iki üç seneyi buldu artık tadı kaçmaya başladı. Bu yıl yeni çıkan diziler var. Merhamet diye bir dizi var, ona bakıyorum arada. Babamızın bir Kurtlar Vadisi vardı, onu bıraktı artık o da uzadığı için, dedi ki başka konulara gitmeye başladı. Çok bağımlı değiliz. Mesela babamızın bir Seksenler’i vardır, o onu seyrederken biz de onunla Seksenler’i seyrederiz, güleriz. Ben biraz daha böyle hani böyle romantik dizilerden, eşim de aksine komik. Seksenler’e bayılır. Bir Papatyam vardı mesela, o komik, onu seyreder, güler. Mesela gündüz baba, hafta sonu olduğunda da biraz avcılığı sever baba, Yaban TV vardır. Öyle işte hayvanlar üzerine, belgeseller üzerine onu seyreder. ”

(V3-K)

“ Çok aşırı televizyon izleme alışkanlığım yok. Mutlaka dizi izliyorum. Kurtlar vadisini takip ediyorum. İlk yıllarda çıkış amacı çok güzeldi. Türkiye'nin sorunları üzerineydi. Şu anda onu takip ediyorum. ”

(V8-K)

Erkek veliler haber programlarını kadın velilere oranla daha fazla takip etmektedirler veya haberler genellikle baba izlediği için diğer aile üyeleri tarafından da izlenmektedir. Ayrıca erkek velilerin spor programlarını ve hobilerine uygun programları tercih ettiği görülmektedir. Sadece haberlerin takip edildiği ailelerde bir kaygı da çocukların ders çalışma düzenlerine olumsuz etki etmemektir.

“ Genelde haberler ve tartışma programlarını takip ediyorum. ”

(V4-E)

“ Ben genellikle kendim televizyon izlemek istemem, çünkü ne kadar televizyonun sesini kıssam çocuklara ses yansıdığı için kendim dahi sınırlı sayıda izliyorum. Sadece haberleri takip ederim. Eşimle birlikte izleriz haberleri eşimin de pek televizyon alışkanlığı yok. ”

(V6-E)

Televizyon bazı durumlarda açık olsa da izlenmemektedir. Bu tür durumlarda televizyon, aile bireylerine akşam rutinlerinde eşlik etmektedir. Yine de, dizilerin takip edildiği görülmektedir.

“ Eve gittikten sonra açıkçası saat 7 ile 9-10 arası televizyon evde açık oluyor, ama çok fazla bakanda olmuyor. Onun bir gürültüsü oluyor içeride, fakat onun etrafında toplanıp da televizyona bakalım gibi bir düşüncemiz olmuyor. Bazı günlerde diziler var. Eşimin takip ettiği Kuzey Güney dizisi var, benim takip ettiğim Yalan Dünya dizisi var. Bu iki diziyi takip ederiz. Onun dışında NTV spora bakıyorum. ”

(V10-E)

Kablolu yayını kullandığını ifade eden 1 veli olmuştur. O da artık kullanmamaktadır. Çocukların gereksiniminin kalmaması ve ödeme zorluğu bunda etkili olmuştur.

“ 5-6 yıl kullandık. Sonra baktık ki önü gelmiyor, yani her ay her ay her ay. Şöyle kullanmıştım; kızım küçükken çizgi film kanalları daha eğiticiydi, baby kanalları vardı. Kızım baktım diğer kanalları seyretmeye başlayınca o zaman kapattık. Hatta 2-3 yılda arkamızdan aradılar, yani tekrar açalım, tekrar açalım diye. Şu anda onu gerekli görmüyorum. Yeterince zaten kanal var. ”

(V3-K)

Çalışmaya katılan velilerden biri de, interneti daha yoğun olarak kullandığını ve bu nedenle televizyona olan ilgisinin azaldığını belirtmektedir.

“ Şimdi bende şey var bu internetten önce televizyona daha düşkündüm. ”

(V9-K)

6.1.2.2.2. Velilerin İnternet Kullanım Alışkanlıkları

Veliler genel olarak interneti çok fazla kullanmamayı tercih etmektedirler. Bunun başlıca nedenleri arasında iş nedeniyle sürekli bilgisayar ve internet kullanımından kaynaklanan sıkıntılar, internetin güvenilir bulunmaması, bir süre sonra internetin ve bu kanalla gerçekleştirilen iletişimin sıkıcı bulunması sayılabilir. Kullanım amaçlarına bakıldığında, iş gereği kullanım ve çocuğun internetteki etkinliğinin takip edilmesi en önde gelmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri öncelikli olarak interneti okul iş ve işlemlerini yürütebilmek amacıyla e-okul’u kullanmaktadırlar. Eğitimcilerin tercihleri arasında mesleki internet sitelerine üyelik de bulunmaktadır. Ayrıca, örneğin havaalanında sezonluk işçi olarak çalışan kadın veli 5 de, işi gereği interneti sürekli olarak kullandığını ve bu nedenle sağlık sorunları yaşadığını belirtmektedir. Öğretmen kadın veli 8 ise, sosyal medyayı asıl kullanma amacının çocuğunu takip etmek olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğunun şifresini kullanarak onu takip etmektedir. Bunu yapma nedeni, internette yaşanan olumsuzluklara ilişkin arkadaş çevresinde konuşulandan duyduğu rahatsızlıktır. Hatta bu nedenle bir süreliğine internet kullanımını dondurduklarını, çocuğun ısrarıyla tekrar açtıklarını belirtmektedir.

Bunun yanında, sosyal medya kullanılmakta, bu yolla eski arkadaşlarla ve sosyal çevreyle iletişim kurulmakta, fotoğraf paylaşımı yapılmaktadır. Facebook, öğrencilerde de olduğu gibi velilerin de en fazla kullandığı sosyal mecraadır. Ancak internet kullanımında tedbirli davranılmakta, bilgi paylaşımı güvenilir bulunmamakta veya süreç bir süre sonra sıkıcı gelebilmektedir. Buradaki sıkıntılardan bir de, internet paylaşımlarının kişilerin isteği dışında yapılabilmesidir. Okul yöneticisi erkek veli 10, internette bilgi paylaşımını güvenli

bulmadığını ancak kendi tercihi bu yönde olmasa da, arkadaşlarının fotoğraflarını internette paylaşabildiklerini ifade etmektedir.

İnternetin iş nedeniyle kullanımı ve sosyal medya kullanımı gibi haberlerin takip edilmesi ve merak edilen bilgilerin araştırılması için kullanımı da yaygındır.

“ Açıkçası çok fazla internet kullanma taraftarı değilim. Ama işim gereği okulda aşağı yukarı sabah sekiz buçuktan akşam beşe kadar sürekli internetim açık. İnterneti işim gereği kullanıyorum ama zaman zaman haberleri dinlemek için ya da farklı merak ettiğim bir takım şeyleri araştırmak adına da kullanıyorum. Facebook’u zaman zaman kullanıyorum. Facebook’ta açıkçası ben biraz eski kafalıyım. Resimlerin ve bilgilerin çok fazla paylaşılması taraftarı değilim ama mesela bir yerde fotoğraf çektik arkadaşlarımızla, o fotoğrafı yayınlamışlar bir başka yerde çekilmiş onu yayınlamışlar, 15-20 tane fotoğrafım görünüyor, hemen hemen hepsini farklı arkadaşlarım eklemişler. Buraya bilgi yüklenmesi değil sohbet ortamı için arkadaşlarımla araya mesafeler giriyor bu mesafeleri aşmak adına bulunuyorum. ”

(V10-E)

“ Facebook hesabım var. Amacım eski arkadaşlarımızı bulmaktı. Çoğunu da bulduk, çok da güzel oldu. Buluştuk iyi oldu. Ama sıkıcı gelmeye başladı. Araya soğukluklar girdi. Facebook’u açma amacım çocukları takip etmektir. Şifreleri bende var. Bütün velilere öneriyorum. Şu ana kadar kendi adıma bir olumsuzluk yaşamadım. Ama geçen sene arkadaşlarımdan duymuştum, uygun olmayan şeyler yayınlanıyormuş, o sıra zaten dondurduk. Sonra,“lütfen açalım açalım” dedi, tekrar açtık. Herhangi kötü olumsuz birşey yaşamadım diye dondurduk. Böyle birşey yaşamadan önlemimi almak istedim. Eğitim sitelerine üyeliğim var, medyayı takip ederim, haberlere göz atarım. Bazı sevdiğim yazarlar var. Onları okurum. ”

(V8-K)

“ İşyerinde de zaten bilgisayarda görev yapıyoruz. Sürekli bilgisayar başındayız. Yolcu hizmetlerindeyiz biz. Gözüm bozuldu, gözlük verdi doktor. Sürekli yakın temas olduğu için ister istemez. Normalde 8 saat çalışıyoruz bazen geçtiği oluyor. ”

(V5-K)

Bazı veliler, interneti ağırlıklı olarak haberleri takip etmek için kullanmaktadırlar. İşinin yoğunluğu nedeniyle bunun dışında kullanıma zamanı olmadığını belirten veli 6, zaten kendisine çocuklardan da sıra gelmediğini ifade etmektedir. Ayrıca bazı veliler, Facebook hesabına sahip olsalar da interneti aktif olarak kullanmamaktadırlar. Veli 4, Facebook şifresini bile bilmediğini, sayfasını kullanmak istediğinde çocukların yardı ettiğini belirtmektedir.

“ Biraz kullandım ama bize çocuklardan sıra gelmiyor ve benim zamanım olmadığı için fazla kullanamadım. Genellikle son dakika haberlerini seyredirim, bakarım. ”

(V6-E)

“ İnterneti genellikle büyük oğlum kullanıyor. Benimde sosyal medyayla fazla ilişkim yok. Sadece gazete okuyorum. Facebook hesabım var ama kullandığımı sanmıyorum. Şifresini çocuklar giriyor. İşin gerçeği fazla ilgilenmiyoruz. ”

(V4-E)

Çalışmaya katılan velilerden yalnızca 1’i internet aracılığıyla çeşitli ödeme işlemlerini yaptıklarını, 1’i de kendi keyfi alışkanlıkları ve çeşitli gereksinimleri için interneti kullandığını ifade etmektedir. Genel olarak bankacılık işlemlerinin internet kanalıyla yapılması güvenilir bulunmamaktadır.

“ Eşim eve gelir, kızım ister baba işte bana bilgisayarı aç der. O kendisi bir yarım saat izin verir. Açar ondan sonra kendisi de bir 10-15 dakika girdi veya girmedi, işini görür. Bankayla bir işi varsa yani o tarz işlerine bir bakar. İşte sigortası, şudur budur. Öyle şeyleri takip ettiğini biliyorum. Sonra kapatır. Öyle gezineyim, Facebook’ta birileriyle takılayım gibi asla öyle şeylerimiz yok. ”

(V3-E)

“ Ben interneti aslında her türlü amacım için kullanıyorum. Şöyle diyeyim keyfi alışkanlıklarım için de bilgisayar anlamında da. Zorlandığım konularda veya bilmediğim konularda mutlaka internetten bakarım ben. Bu aslında her şey olabilir. Çocukların örneğin dersleriyle ilgili bir yerlere başvuracaksam, o yerlerin iyiliği veya tanıtımlarının nasıl olduğu ya da ne bileyim kendimle ilgili ailevi şeylerde bile başvururum. En son ki olayı söyleyeyim aile danışmanları falan var. Başka, okey oynarım. Eğlence olarak okeye çok takılırım. Facebook'ta en yakın aile dostlarımla gezdiğimiz, eğlendiğimiz yerleri, durumları kullanıyorum. ”

(V9-K)

Ev hanımı veli 9, farklı gereksinimleri için uzun süredir internet kullandığı için internet kullanıcılarının psikolojisine ve internet kullanımının olumlu-olumsuz yanlarına ilişkin en ayrıntılı bilgiyi vermektedir. Sanal ortamda insanların günlük yaşamlarında gizledikleri bazı kişilik özelliklerinin ortaya çıktığını belirten veli 9, güvenilir bir mecra olmamakla birlikte tedbirli davranıldığında çok da yararlı yönlerinin bulunduğunu ifade etmektedir. Veli 9, interneti kullanmaya nasıl başladığını ve gözlemlerini çok açık bir biçimde paylaşmaktadır. Ev hanımı olması nedeniyle vakit geçirmek için internet kullanmaya başladığını belirten Veli 9, zamanla farklı kullanım biçimlerine tanık olmuş, kendisi de süreç içinde olumsuzlukların üstesinden gelerek interneti işlevsel olarak kullanmayı öğrenmiştir. Veli 9'un internet kullanmaya başlamasının bir nedeni de aslında eşlerin sanal ortamda birbirlerini takip etme gereksinimi duymalarıdır. Bazı evli bireylerin internet ortamında kendilerini farklı tanıtmaları ve bu konuda kulaktan kulağa yayılan bilgiler güvensizliğe yol açmakta, eşlerin birbirini sanal ortamda izlemesine neden olmaktadır. Veli 9'un anlattıkları, medyayı işlevsel kullanma becerisinin deneyimleme aracılığıyla öğrenilebileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

“ İnsanlar gerçekten akli başında değilse çok çabuk kayabilecek bir yere de gidebilir, çizgisinde gidip bir takım şeyleri de gözlemleyebilir. Ben örneğin ilk girdiğim zaman interneti açmayı bile bilmezdim. Yıllar önce bizim evimizde internet vardı. Şimdi ucuzladı biz eskiden ne kadar ödüyordük, bayağı yüksekti fiyatlar. Böyle laptoplar da değildi, eski klasik bildiğimizden, açmayı bile bilmezdim. Bir gün eşim evde yoktu, canım sıkıldı, bir bakayım dedim. İlk Mynet'le başladım hiç unutmuyorum, oradan ilgimi çeken o ara böyle eşler arasında şeyler var, arkadaşlardan duyuyoruz, evde çok mükemmel görünüyor dışarıda bakıyorsunuz hataları var. Şu yaş

aralığı nedir, Antalya’da kimler var falan girdiğimde ben orada iki tane arkadaşımın, evliler bakın, evli olduğu halde “3 çocuğum var, bekârim, arkadaşlık kuracağım bayanlar arıyorum” gibi bir yazısını gördüm. İnternet dünyası çok küçük, ben ona inanıyorum. Sanal dünya büyük diyorlar ya bence tam tersi. ”

(V9-K)

Birey, eşini takip etmek için internet kullandığında olumsuz örneklere tanık olmakta, bu nedenle de güvensizlik duygusu geliştirebilmektedir. Veli 9, sanal ortamın kişinin yetiştiği ortamdaki farklı olduğu durumlarda, dış dünyanın “kötü” olarak algılanabileceğini vurgulamaktadır. Bu, medya eğitiminin küçük yaşlarda ailede ve okulda başlaması gerektiğini göstermektedir. Aksi takdirde, bireyler internet kullanımının ilk dönemlerinde olumsuzluklara odaklanabilir ve diğer insanların “kötü” ve “güvenilmez” olduğuna ilişkin bir algıya sahip olabilirler. Sanal ortamda yaşanan bu türden olumsuzluklar, gerçek yaşamda da sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilir.

“ Oradan tesadüfen Mynet Sohbet’e girdim. Mynet sohbette ben şunu gözlemlerdim, ben insanların aslında sanal diyorlar farklı şeyler sergiliyorlar, aslında orası insanların iç dünyası. Kesinlikle bilinçaltında yaşamak isteyip yaşayamadıklarını, nedir hani çoğu şey yalan olabilir. Aslında yapmak isteyip yapamadıklarını oraya sergiliyorlar. Ya çünkü düşün ben hayatımda küfür falan bilmem. Hiç tanık olmamışımdır. Ben orda noktalı şeyleri falan gördüm. Onlar küfür sakın öyle şeylere girme falan derlerdi. Hani bizler bilmiyoruz. Ben şunu fark ettim. Benim için şunu anlamama neden oldu; İnternet, temiz çevresi olan insanlarda ben örneğin dış dünyayı bilmiyordum, dış dünyadaki kötülükleri hiç bilmiyordum. Orada çok farklı insanların, aslında insanlara güvenmemek gerektiğini, çok kötü niyetli insanların olduğunu görüyorsunuz. Aslında o tarz yerleri doğru bulmadığım için gözlemlerimden sonra o tarz yerleri bıraktım ama insanlara karşı bu beni güvensizliğe itti. ”

(V9-K)

İnternet kullanımının bir sonucu da bir tür bağımlılığa dönüşebilmesidir. Bu da, gerçek yaşamdaki sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilmekte; kişinin, aile ve arkadaş ortamında uzaklaşmasına, hatta onlarla bir araya gelmemek için çeşitli bahaneler

uydurulmasına bile yol açabilmektedir. Sanal ortamda kurulan ilişkiler gerçek zamanlı ilişkilerin önüne geçebilmektedir. Bu noktada internetin bir çekiciliği de evden çıkmaya gerek olmadan, evdeki işleri de yaparak sohbetin sürdürülebilmesidir.

“ İlk girdiğim dönem arkadaşlarım çağırırdı, benim bugün işim var deyip evden çıkmak istemezdim. Girdiğiniz sitelerde sohbet ortamları olduğu için dışarıyı arama şeyiniz olmuyor. Hani canın sıkılmıyor, evde işini yapıyorsun giriyorsun falan. Ben bir baktım doğru bir şey değil hemen kendimi çektim interneti falan sadece şeye çevirdim, işim olduğunda falan ya da Face’e gireceğimde. 2-3 sene falan hiç başından kalkamadım. Ben bunu aslında kendi irademle bıraktım bırakmayabilirdim de. İnternette sosyal ilişkilerinizden uzaklaşıyorsunuz. Ailede sorun olmuyor, her türlü işini hallediyorsun ama arkadaşlarıyla görüşmüyorsun, annene bile gitmek istemiyorsun bazen. “Ben bıraktım” dedim, bana ne milletin derdinden şeyinden falan. ”

(V9-K)

Veli 9, internette taciz olaylarının da yaşandığını ifade etmektedir. Böyle bir durumu kendisi de yaşamıştır ve bu nedenle bazı etkinlikleri sahte hesap üzerinden gerçekleştirdiğini belirtmektedir.

“ Örneğin benim bir arkadaşım var okeyden, kendisi bayan, eşi sürekli yurt dışında. Benim bir huyum vardır sanalda bile oynuyor olsam asla kendi Face’imden girmem. Neden dersenez; kötü niyetli insanların olduğunu bildiğim için, atıyorum kalkar hackler, kendi resimlerinizi başka yerlerde kullanabilir. Çünkü bu tarz şeyleri duyuyoruz. Biraz önlemciyimdir. O tarz riskleri sevmem. Bir gün arkadaşım dedi ki, “ ... okeyde sohbet yok, direkt oyunu oynayıp çıkıyorsun, çok nezih bir yer. Oraya girebilir orada oynayabilirsin” dedi. Bende bilmiyorum ya, kalktım kendi Face’imle girdim. Oynadım bir el, tam çıkıyorum birisi yazdı. Dedi ki; “ Sizinle tanışmak istiyorum”. Ben, “Ben tanışmak için gelmedim, çıkıyorum” dedim. O “Çıkarsanız Face’inizi hacklerim” dedi. Şok oldum. Böyle bir şey başıma gelmişti. Başka bir bayan olsa düşünün tehdit gibi bir şey bu o bayana her şey yaptırılabilir. Rahatsız oldum bir daha okeye hiç girmedim.

Canım sıkılıp girdiğimde de takma bir isimle oyunumu oynayıp çıkarım. O tarz sitelerde insanların gerçek tanıtılması taraftarı değilim.”

(V9-K)

Veli 9, bayan internet kullanıcılarına yönelik tacizlerden birinin de sosyal medya hesaplarında paylaştıkları fotoğrafların bazı farklı sitelere yüklenebilmesi olduğunu belirtmek ve bu nedenle, kullanıcıların özellikle oyun sitelerinde sahte kimlikler kullanması gerektiğini vurgulamaktadır.

“ Başka bayanlardan tehdit alanları falan duyuyorum, yani neler yaşıyor. Örneğin oyun oynadığın zaman resmi alıyor başka sitelerde yayınlıyor, kadının haberi bile yok.”

(V9-K)

Deneme-yanılma yoluyla iyi bir internet kullanıcısı olmayı öğrendiğini belirten veli 9, artık interneti işlevsel kullandığını ifade ederek, internetin olumlu yanlarını sıralamaktadır. Ona göre internet özellikle bilgiye ulaşmak için önemli bir mecradır.

“ Sonra böyle basit şeyleri bıraktım. Örneğin şu anki merakım kişilik düzeltilmesi. Nedir örneğin ben kendi huylarımı da bilirim. Fevri olduğum huylarda ben kendimi nasıl düzeltebilirim? Çocuğuma nasıl yaklaşabilirim? İlla ki çocukların beklentileri farklı oluyor. Bizlerin beklentileri farklı oluyor. Veya herhangi bir şeyde sorun yaşadıysan sorun benden mi kaynaklanıyor? Psikolojiye biraz meraklıyım. O tür sitelere giriyorum.”

(V9-K)

Böylece veli 9, internet kullanıcısı olarak başlangıçta yaşadığı olumsuzlukların neden olduğu güvensizlik duygusunu da aştığını ve tam tersine bilinçli bir kullanıcı olarak kendisini geliştirdiğini vurgulamaktadır.

“ Kazandırdığı şeyler de oldu. Olaylara ben eskiden daha şüpheli bakarken şöyle bakmayı öğreniyorsunuz, daha anlayışlı olmayı öğreniyorsunuz. Kendinizi düzeltme yollarına gidiyorsunuz. Görebilen insanın, alabilen insanın bu anlamda kazandıkları olur. Veya elindeki değerleri, elinde ne kadar değere sahip olduğunu, hani ben çok şükrettiğimi bilirim. O

yaşananlar bana çok yanlış ve çirkin geliyor. Asla onayladığım bir şey değil. Benim hiçbir sorunum yok şükür. Belki ondan daha dirayetli olup şey yaptım. İnsanlarda çok büyük boşluklar var.”

(V9-K)

6.1.2.2.3. Velilerin Cep Telefonu Kullanım Alışkanlıkları

Veliler cep telefonunu ağırlıklı olarak aile bireyleriyle konuşmak ve mesajlaşmak için kullanmaktadırlar. Özellikle çocukları dershaneye giden veliler, cep telefonuyla çocuklarına ulaşmaktadırlar. Az sayıda veli cep telefonundan internete girdiğini belirtmektedir. 4 veli de, cep telefonu kullandıkları için ev telefonunu kapattıklarını ifade etmektedir. Ev telefonu kullanımı, gereksiz bir masraf kaynağı olarak nitelendirilmektedir.

“ Daha çok ailemle konuşmak için kullanırım. Çocukları arıyoruz onlar dershaneye gittiği zaman arıyoruz. Ev telefonumuz vardı kapattık. Ev telefonu baya yüklü geliyordu.”

(V5-K)

“ Cep telefonunu sadece konuşmak amaçlı kullanırım, onun dışında mesajlaşma-internet hiç onlar beni ilgilendirmez. Sabit telefonumuzu, cep telefonu olduğu için iptal ettirdik.”

(V2-K)

“ Cep telefonunu konuşmak ve mesajlaşmak için kullanırım, ulaşamadığım kişileri mesaj atarım. Telefonu internete erişim için kullanmıyorum. Sabit telefonum yok cep telefonu kullandığım için.”

(V1-K)

“ Cep telefonumu sırf eşimle haberleşmek, çocuğumla haberleşmek, akrabalarımınla haberleşmek için kullanırım. Başka hiçbir iş için kullanmam. Yani gireyim internetini karıştırayım yoktur.”

(V3-K)

Okul yöneticisi veli 10, cep telefonunu nadiren internete girmek için kullandığını, bunun da işi gereği olduğunu ifade etmektedir. Bilgisayar bulunmayan bir ortamda e-okula girmesi gerektiğinde cep telefonu büyük kolaylık sağlamaktadır.

“ Sabit telefonu 5-6 yıl önce kapattırdım. Cep telefonu kullanıyorum. Cep telefonunu genel olarak konuşmak için kullanırım. Mesaj çekmek için pek kullanmıyorum. İnternete çok nadir girerim. İş ile ilgili telefon geldiğinde nadirde olsa kullanıyorum. ”

(V10-E)

İnşaat ustası veli 4 ise, gençlerin cep telefonunu ellerinden bırakmamalarından şikâyet etmekte, telefon üzerinden gerçekleştirilen iletişimin kendini ifade etme üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

“ Cep telefonunu sadece haberleşme aracı olarak kullanıyorum. Ama gençlerimiz öyle değil sürekli ellerinde telefon, birinin buna dur demesi lazım. Kendilerini ifade edemiyorlar bu toplumun gençleri. ”

(V4-E)

Aynı zamanda aktif bir internet kullanıcısı olan ev hanımı veli 9, cep telefonu kullanımı konusunda da oldukça aktif olduğunu, cep telefonundan konuşmayı çok sevdiğini dile getirmektedir. Bu durum, teknoloji kullanımındaki paralelliği göstermesi bakımından önemlidir. Bu nedenle, aktif kitle iletişim teknolojileri kullanıcılarından bahsetmek olasıdır. Cep telefonu ile internete ulaşımın mümkün olması da bunda etkilidir.

“ Cep telefonunda ben konuşmayı çok seviyorum. Yani böyle 24 saat konuşabilirim. Cep telefonunu genelde konuşmak için kullanırım. Artık telefonlar geliştiği için bir tek bakarsam Face’e bakarım. ”

(V9-K)

6.1.2.2.4. Velilerin Kitap, Dergi ve Gazete Okuma Alışkanlıkları

Kitap, dergi ve gazete okuma alışkanlığı açısından değerlendirildiğinde, velilerin genel olarak kitap ve dergi okuma alışkanlığına sahip olmadıkları görülmektedir. Yalnızca 2 veli kitap okumayı çok sevdiğini, 1 veli de eğitsel bazı dergileri takip etmeyi çalıştığını belirtmektedir. Bu velilerin çocuklarına da bu alışkanlığı kazandırdıkları ve kitap okuma etkinliğini birlikte yaptıkları anlaşılmaktadır. Kitap, dergi ve gazete okuma alışkanlığının eğitim düzeyiyle ilgisi tespit edilememiştir. Kendisinin ve çocuklarının kitap okuma alışkanlığı olduğunu belirten 2 kadın veliden 1’i sezonluk işçi iken, diğeryise öğretmendir.

Gazete ise, özellikle hafta sonları olmak üzere bazı günlerde alınsa da çok fazla

okunmadığı, şöyle bir karıştırıldığı görülmektedir. Gazetelerin hafta sonu ekleri bir boş zaman etkinliği sağlamaktadır. Kitap okumayı seven sezonluk işçi kadın veli 5, gazete aboneliğini olmayı istediğini, ancak bunu maddi olarak karşılama gücüne sahip olmadığını belirtmektedir.

“ Kitap okumayı severim. Hususi kitap alırım kendime. Roman türünü severim. Reşat Nuri Güntekin’i severim mesela. Düzenli kitap okuduğum oluyor. Eşim okumuyor,“Bana ne, siz gidin başka odada okuyun” diyor. Çocuklar öğretmenlerin verdiği kitapları okuyor. Abone olmak istediğim bir gazete var, maddi durumumu düşünüyorum. Gücümün yettiği kadar alırım.”
(V5-K)

“ Evet kitap okurum.Çocuklarımda kitap okuma alışkanlığı var. Eve almıyoruz gazete. ”
(V8-K)

“ Son dönemlerde abone olup da aldığımız dergi yok. Ben daha çok Bilim Teknik dergisi var onu takip ediyorum. Onun dışında Atlas Dergisi var, onları takip etmeye çalışıyorum. Okula geliyor, geldiği zaman takip etmeye çalışıyorum. ”
(V10-K)

“ Gazete her gün eve girmiyor, yalan konuşmayayım. Ama hafta sonu baba gider, Cumartesi-Pazar evde olduğu için, böyle çok sıkılır o zaman gider bir gazete alır gelir. O gün bir karıştırılır o kadar. ”
(V3-K)

“ Gazete okuma alışkanlığım var. Düzenli aldığım bir gazete yok. Benim kitap okuma alışkanlığım yok ama çocuklar okuyorlar ne tür okuduklarını bilmiyorum eğitimleriyle genellikle anneleri ilgileniyor. ”
(V6-E)

“ Pek kitap okumam. Düzenli gazete gelir ama okuyan pek yok. ”
(V7-K)

Ev hanımı ve üniversite mezunu kadın veli 9 ise, siyasi içeriği nedeniyle gazete okumayı ve eve alınmasını doğru bulmadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle artık gazete aboneliği olmadığını, haberleri internetten takip etmeyi tercih ettiğini belirtmektedir.

“ Şimdi gazete alışkanlığımız şöyle, şahsen ben böyle şey haberleri sevmiyorum, siyasi haberleri. Siyasi içerikli gazeteler almayı da tercih etmiyorum. Biraz daha böyle toplumsal olayları, içerikleri ya da ne bileyim bazı köşe yazılarında örnekli psikologların şeyleri yazıları varsa alırım. Gazete bir ara abone olmuşuk örneğin, hani gelip millet illa abone olun falan diyor ya, eve gelir ama aşağıdan yukarıya çıkarmadığım bile olurdu. Ha gazeteyi nasıl takip ederiz, internetten. ”

(V9-K)

6.1.2.2.5. Velilerin Radyo Dinleme Alışkanlıkları

Radyo dinleme alışkanlığının artık çok fazla kalmadığı görülmektedir. Çoğu evde radyo bulunmakla birlikte, aile bireyleri evde radyo dinlememektedirler. Radyo bazı evlerde ev işleri yapılırken açılmakta, mutfak rutinine eşlik eden bir araç olarak genellikle mutfakta kullanılmaktadır. Radyo daha çok arabada müzik dinlemek için kullanılan bir kitle iletişim aracı konumundadır. Nadiren haberleri dinlemek için kullanılan radyonun yerini müzik dinleme amacı söz konusu olduğunda bazen de bilgisayar almaktadır.

“ Radyomuz var fakat yaklaşık 2 yıldır dinlemiyorum. Arabada o an hangi müzik varsa onu dinliyorum. Radyo dinleme alışkanlığım yok. 8-10 senedir oturup da radyo dinleme ve programları takip etme gibi bir durumum yok. ”

(V10-K)

“ Evimde radyo var ve mutfakta yemek yaparken dinliyorum genelde müzik dinliyorum. ”

(V1-K)

“ Mutfakta radyo var, ara sıra kızım mutfığa girdiğinde açar, müziksiz çalışmadığı için ama ben onu da açmam. Kızım yorulduğunda beynini dağıtmak için mutfığa girip kek filan yapar ve müzik açar. ”

(V2-K)

“ Evimizde radyomuz var ama sadece arabaya binince dinliyoruz. ”

(V8-K)

“ Aracımda var çok fazla dinlemem haberleri takip ederim bende genelde. ”

(V6-E)

“ Radyo falan açmıyoruz. Genelde laptoplardan dinliyoruz. ”

(V9-K)

6.1.2.2.6. Velilerin Sinemaya Gitme Alışkanlıkları

Ailelerin genel olarak sinemaya nadiren gittikleri, gitmelerinin asıl nedenininse genellikle çocukları götürmek olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocukların tercih ettikleri filmler seçilmekte, çocuk küçük yaştaysa çizgi film, daha ileri yaşlarda da macera filmleri izlenmektedir.

“ Sinemaya kızları götürüyorum. Benim çok alışkanlığım yok ama kızlar için gidiyoruz. Ekseri çocuk filmleri oluyor. ”

(V1-K)

“ Son 3-4 yıldır bir kaç tane macera türündeki filmlere gittik oğlumla birlikte. ”

(V10-K)

“ Ben gitmiyorum ama çocuklarımı göndermeye çalışıyorum. Öğretmenleri dediği zaman gönderirim. Ama ailecek gitmiyoruz. ”

(V5-K)

“ Sinemaya kendim gitmem ama çocuklarımı belirli filmlere falan götürürüm. ”

(V6-E)

Kadın veli 3, sinemaya gitmeyi ailenin önemli bir sosyal etkinliği olarak tanımlamaktadır. Aile dostlarıyla birlikte sinemaya gidilmekte, bayanlar sinemaya girmeden bir arada vakit geçirirken, diğer aile üyeleri film izlemektedir. Ancak, kadın veli 3'ün oğlu ö3, SBS'ye hazırlandığı için bu yıl sinemaya çok fazla gidemediklerini belirtmektedir.

“ Sinemaya gitme alışkanlığımız var. Ama nasıl olur, bazen ben girmem. Bayan arkadaşım ile ben gezmeyi tercih ederiz. Baba kızla girer, genelde baba da çizgi film izlediği için. Oğlumun da arkadaşı vardır yaşıt, böyle samimi bir aile arkadaşlığımız var. Onun oğluyla da o girer. Ama bu yıl fazla gidemedik. Hep böyle derstir, dershanedir. En son okul götürdü bir kere. Biz kendimiz ailecek en son 15 tatilde gittik. ”

(V3-K)

Sinemaya gitme alışkanlığıyla ilgili soruya, aileden bağımsız olarak bireysel cevap veren veli sayısı yalnızca 2'dir. Kadın veli 2 ve kadın veli 8, diğer velilerde olduğu gibi sinemaya çocukları için gittiklerini söylemek yerine, bunu bireysel bir etkinlik olarak nitelendirmektedirler. Ancak yine de, sinemaya nadiren gittikleri görülmektedir. Öğretmen olan kadın veli 8, vakit bulamamasını bunun nedeni olarak göstermektedir.

“ Sinemaya çok nadir giderim, yılda ya 2 ya 1. ”

(V2-K)

“ Alışkanlık diyemem ama sinemaya gitmeyi severim.Vaktim yok aslında. ”

(V8-K)

6.1.2.3. Medya Okuryazarlığı Öğretmenlerinin Medya Kullanım Alışkanlıkları

Medya Okuryazarlığı dersi öğretmeni olan ve çalışmaya katılan 10 öğretmenin televizyon, internet, cep telefonu, kitap-dergi-gazete, radyo ve sinema bağlamında medya kullanım alışkanlıkları bu bölümde ele alınmaktadır.

6.1.2.3.1. Öğretmenlerin Televizyon İzleme Alışkanlıkları

Medya Okuryazarlığı dersi öğretmeni 10 katılımcının televizyon izleme alışkanlıklarına bakıldığında, televizyonun genellikle ailenin bir araya geldiği akşam saatlerinde bir arada izlendiği görülmektedir. Haber, spor ve tartışma programları ile belgeseller en çok izlenen program türlerini oluşturmaktadır. Bu tür programları tercih eden katılımcıların dizi izlemedikleri görülmektedir.

“ 2 saati geçmez. Onun kontrolünü çocuklarımda da kendimde de en iyi şekilde yaptığımı düşünüyorum. Dizi kesinlikle izlemiyorum. Dizi

izlemeyenlerden biriyim, belki garip karşılanacak ama gerçekten dizi izlemiyorum. Haber, belgesel seviyorum. ”

(Ö9-K)

“ Genelde haber programları ve spor programları, olursa belgeseller. Çok fazla vakit ayıramıyorum, çok fazla izleyemiyorum televizyon. ”

(Ö1-E)

Bu tür programları takip edebilmek amacıyla, yayınları daha kaliteli bulunan kablolu televizyonlar da tercih edilebilmektedir. Kablolu televizyonlar ayrıca daha kaliteli ve güncel sinema filmlerini izlemek için de kullanılmaktadır. Erkek öğretmenlerin taraftarlık özellikleri de televizyon izleme alışkanlıklarını etkilemektedir. Yine, bu katılımcıların dizi izlemeyi tercih etmedikleri görülmektedir.

“ Televizyonda daha çok belgesel, National Geographic, Discovery Channel izliyorum. Kablolu yayına üyeyim, oradaki belgesel kanalları izliyorum, spor izlerim. Fenerbahçeliyim, FB TV'yi günde en az 2 defa bir açar şöyle bir haberleri izlerim. Takip ettiğim bir dizi yok. ”

(Ö10-E)

“ TV hemen hemen hiç izlemiyorum. Haberler, çok özel belgesel programları olursa takip ediyorum. Bilimsel-akademik tartışma programları olursa mümkün mertebe onları takip ediyorum. Günlük 1 saati geçmiyor televizyon karşısında geçirdiğim süre. ”

(Ö3-E)

“ Kablolu televizyon üyeliğim var. Yayınların daha iyi olduğunu düşünüyorum. Hafta sonları mesela zorunlu olarak izliyoruz. O günlerde 4-5 saati buluyor. Daha çok siyasi ve spor programlarını izliyorum. Takip ettiğim bir dizi yok. Sinema eskiden çok takip ettiğim bir şeydi. Şu anda çok fazla takip edemiyorum. Uygun vakitte yayınlanırsa sinema filmlerini izliyorum. Film kaliteli olursa komediden, maceraya, fantastiğe izliyorum. ”

(Ö8-E)

Bu tarz programları diziler ve yarışma programları takip etmektedir. Kurtlar Vadisi, Karadayı, Muhteşem Yüzyıl ve Yalan Dünya en çok izlenen diziler arasındadır. Kurtlar Vadisi ve Karadayı adlı dizilerin, Türkiye'nin gerçeklerini yansıttığı düşünülmektedir. Muhteşem Yüzyıl, tarihe merak duyan katılımcılar tarafından tercih edilirken; Yalan Dünya, eğlenceli olduğu için takip edilmektedir. Erkek öğretmen 5, Kurtlar Vadisi adlı diziyi çocuklarıyla birlikte izlemekten kaçındığını; farklı bir odada, kendisinin kullandığı televizyonda izlediğini belirtmektedir. Bu diziyi, aile bireylerinin birada izlemesi için uygun bulmamaktadır, ancak takip ettiği diğer programları ailesiyle birlikte izlediğini belirtmektedir. Kim Milyoner Olmak İster ve O Ses Türkiye ise, yarışma programları arasında tercih edilenler arasında önde gelmektedir.

“ Televizyonda haberleri izlerim mutlaka. Bir ya da iki tane de dizi vardır. Pazartesi günleri Karadayı, Perşembe günleri Kurtlar Vadisi. Karadayı'da geçmiş adli sistemi olan olaylar yani dönem dizisi. ”

(Ö7-E)

“ İki tane dizim var, onları izlerim. Muhteşem Yüzyıl ve Kurtlar Vadisi. Muhteşem Yüzyıl tarihi barındırıyor. Benzerleri yapıldı fakat o tadı vermiyor. Kaliteli yapımlar kendini belli ediyor. Çocukların yanında Kurtlar Vadisi'ni izlemiyorum. İki çocuğum var. Benim ayrı küçük bir televizyonum var, bir başka odada izliyorum. Tartışma programlarını mümkün olduğunca kaçırmam. Komedi var birkaç tane. Televizyonda ben tek başıma Kurtlar Vadisi'ni izliyorum. Diğerlerini ortak izliyoruz. Günde ortalama 2-3 saat TV izliyoruz. ”

(Ö5-E)

“ Akşamları izliyoruz. Gelişi güzel izliyoruz özellikle takip ettiğimiz programlar yok. Eğlence amaçlı diziler izliyoruz, örneğin Yalan Dünya'yı izliyoruz. ”

(Ö4-K)

Erkek öğretmen 2, dünya görüşü ve ile tercih ettiği diziler arasında ilinti kurmakta, Kurtlar Vadisi ve Karadayı adlı dizileri milliyetçi-muhafazakâr kimliğine ve aile bireylerinin bir arada izlemesine uygun gördüğü için takip ettiğini vurgulamaktadır.

“ Genelde akşam saatlerinde, çok uzun olmamak şartıyla bazı programlar var, yarışmalar var, belgeseller var, diziler var, çok fazla dizi takip etmem ama izlediğim bazı diziler var. Mutlaka izlediğim Kurtlar Vadisi var, severek izliyorum. Yeni bir dizi başladı, Karadayı diye, o da hoşuma gitti. Oyuncu önemli benim için, bir de kendimi bulmak istiyorum dizinin içinde. Kurtlar Vadisi’nde ülkeye hizmet eden bir yapı var, onu seviyorum. Karadayı’da da babasını idamdan kurtarmak isteyen bir delikanlının öyküsü var. Baba sevgisi olduğu için onu izliyorum. Milliyetçi ve muhafazakâr bir yapıya sahibim. O yüzden bu dizileri izliyorum. Kim Milyoner Olmak İster adlı bilgi-kültür yarışma programını takip etmeye çalışıyorum. Milliyetçi, muhafazakâr bir yapıya sahip olduğum için ailemle ya da evime gelen misafirlerle oturup izleyebileceğim dizileri izlerim. Mümkün olduğunca spor karşılaşmalarını takip ediyorum, LigTV üyesiyim. Fenerbahçeli olduğum için bir tek Fenerbahçe maçlarını takip ediyorum. Fanatikliğimiz yok, başarılı olan takımları alkışlarız. ”

(Ö2-E)

Erkek öğretmen 6 ise, tartışma programlarını bireysel olarak izlediğini belirtirken, dizi ve yarışma programlarını ailesiyle birlikte takip ettiğini ifade etmektedir.

“ Ailemle birlikte sadece televizyon izliyorum. Sevdiğim dizi konuları da çözülmesi zor, senaryosu güzel olan diziler. Ne kadar zor çözülürse o kadar güzel oluyor. Yani kurguyu çözdüğüm zaman izlemiyorum. Ama tartışma programlarını bireysel olarak takip ederim. Ailemle de dizileri takip ediyorum, işte Muhteşem Yüzyıl gibi diziler. Bir de yarışma programları, O Ses Türkiye falan. Daha çok kızım, eşim. ”

(Ö6-E)

6.1.2.3.2. Öğretmenlerin İnternet Kullanım Alışkanlıkları

Katılımcı öğretmenler interneti daha çok meslekleri gereği öncelikli olarak okul iş ve işlemlerini yürütebilmek amacıyla kullanmaktadırlar. Buna paralel olarak birçoğunun eğitim sitelerine üyelikleri bulunmaktadır. Bu sitelerde bilgi ve ders materyali paylaşımı gerçekleştirmektedirler. Ayrıca, çocuklarına eğitim desteği sağlamak amacıyla da internet kullanımı söz konusudur. Bunun yanında, öğretmenleri ilgilendiren haberleri ve genel olarak

haberleri takip etmek için de interneti kullandıkları görülmektedir. Söz konusu öğretmenler, sosyal medya hesapları bulunsa da interneti bu amaçla çok fazla kullanmamaktadırlar.

“ İnternette genelde eğitim-öğretim gibi işler. Onun dışında memurlarla ilgili, öğretmenlerle ilgili sitelere girip, işte bizimle ilgili durumları izlemeye çalışıyoruz.”

(Ö1-E)

“ Twitter hesabım yok, Facebook hesabım var ama çok yoğun olarak kullanmıyorum. Eksik olduğum konularda bilgi edinmek için kullanıyorum. Eğitim sitelerine üyeliğim var. Çeşitli dokümanlar alıyoruz ve paylaşıyoruz. Film ve müzik indirmedim ama haberleri izliyorum. Haber sitelerini geziyorum. Her gün olmasa bile sık olarak giriyorum. ”

(Ö8-E)

“ Okulda resmi siteleri takip ederim. Gazete de okurum. Kızım da internetten ders alır. ”

(Ö5-E)

Erkek öğretmen 2, eşiyle kendisinin aktif birer internet kullanıcısı oldukları belirterek, interneti her şeyden önce bir bilgiye erişim mecrası olarak gördüklerini ve televizyondan daha fazla internette vakit geçirdiklerini ifade etmektedir. Eşi ve kendisi internette ilgi alanlarına yönelik uygulamalar yapmakta, televizyonda izleyemedikleri bazı dizi bölümlerini internetten takip etmektedirler.

“ Eğitim sitelerine üyeyim, 5-10 siteye üyeyim. Eşim ve ben bilgiye ulaşma aracı olarak 1. sırada interneti görüyoruz. TV’den daha çok vaktimi internette geçiriyorum. Eğitim siteleri 1. sırada, haber siteleri, bir de futbol merakım var. Eşim, genelde bayanlara yönelik siteler var, giyim-örgü, o da haber sitelerine giriyor, ev dekorasyonu gibi sitelere giriyor. Çok nadiren de olsa internetten, TV’de izlemediğimiz bölümler olursa izliyoruz. ”

(Ö2-E)

Erkek öğretmen 10 da, interneti öğrencilerin notlarını ve sosyal medyadaki etkinliklerini takip etmek yanında; emekli olan eşiyile birlikte, oyalanmak amacıyla internet kullandıklarını vurgulamaktadır.

“ İnterneti genellikle haber takip etme amaçlı kullanıyorum. Okuldaki bizim resmi not olayları, öğrencileri yakından takip etmek amacıyla o şekilde kullanıyorum. Bir de işte gazete, haber, müzik indiriyoruz dinliyoruz, film izliyoruz eşimle birlikte. O emekli tarih öğretmeni işte, o şekilde hem zaman geçmiş oluyor, bir yandan da teknoloji kullanmaya çalışıyoruz. Her gün internet kullanırım. Şöyle diyeyim, ben bir internet bağımlısı değilim, günde işte iletilere bakarım gelenlere, onun dışında pek internet bağımlılığım yoktur, mümkün olduğunca gazete ve kitap okumaya çalışırım. ”

(Ö10-E)

Sosyal medya üzerinden öğrencilerini takip ettiğini belirten diğer öğretmen olan erkek öğretmen 6 ise, sosyal medyadaki öğrenci paylaşımlarının içeriğinden rahatsız olduğunda ne yapacağını bilemediğini ve tedirgin olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen-öğrenci iletişimde sosyal medyanın olumlu yanları da olduğunu ifade eden öğretmen 6, olumsuzluklarından duyduğu endişe nedeniyle hesabını dondurduğunu vurgulamaktadır.

“ Sosyal medyayı kullanıyordum, yaklaşık 9 ay önce dondurdum. Birçok öğrencimiz oldu, sürekli yazıyorlar, cevap veremiyorum. 1 tane 2 tane fotoğraf olur ama 50-60 tanesini albüm şeklinde paylaşmak manevi değerlerimizi yok ediyor diye düşünüyorum. İşte birbirlerine küfür ediyorlar, ben bunları görünce nasıl davranayım? Korkuyorum işin açığı. Bu bahsettiğimiz ortamda bulunan öğretmenler var tabii ki canım. Bende sakıncalı bulmuyordum ilk başta, öğrencilerinize başarılar dileyebiliyordunuz ya da soru sorarsa cevap verebiliyorsunuz, bu güzellikleri de var. ”

(Ö6-E)

Kadın öğretmen 4, interneti mesleki amaçlı kullanmanın yanı sıra alışveriş yapmak için de kullanmaktadır. Facebook hesabı olmasına karşın sosyal medyayı kullanmadığını belirten öğretmen 4, internet üzerinden alışveriş yapan tek katılımcı öğretmendir. Diğer kadın

katılımcı öğretmen 9 ise, interneti yalnızca okul işlemleri için kullandığını, bunun dışında eğitim sitelerine bile üyeliği bulunmadığını ifade etmektedir.

“ Facebook hesabımız var ama hiç girmiyorum. Şifresini unutmuşum girmek istedim giremedim. Okul işlerini yapmak için. Bilgi indirmek dosya indirmek bir de alışveriş için kullanıyorum. Video izlemek gibi tutkularım yok. İnternette alışveriş de onun için yapıyorum, her gün giriyorum. ”

(Ö4-K)

“ Notları geçerken kullanıyorum. Üye olduğum site yok, sosyal medya hesabım da yok. Hiç biri yok. ”

(Ö9-K)

İnterneti en etkin biçimde kullanan katılımcı, erkek öğretmen 3'tür. Sınıf öğretmenliğinin ardından alan değişikliğiyle Sosyal Bilgiler branşına geçen öğretmen 3 için internet, bireysel ilgi alanları bağlamında üretim gerçekleştirdiği bir mecradır. Bu anlamda öğretmen 3'ün medya okuryazarı olduğu söylenebilir. Kendi web sitesi aracılığıyla çeşitli yazılarını ziyaretçileriyle paylaşan öğretmen 3, interneti aynı zamanda farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmak, paylaşım içine girmek ve dil öğrenmek için de kullanmaktadır. Öğretmen 3, bu yolla aslında “sanal” olan internet ortamının “gerçek” paylaşımların gerçekleştirildiği gerçek zamanlı bir ortama dönüştüğünü vurgulamaktadır.

“ Yazılımını kendim yaparak bir web sayfası tasarlamışlığım yok, zaten buna gerek de yok hazır bloglar oluşturulduğu için. Ama kendi adıma, mizanpajını kendim yaptığım portalım-web sayfam - var. Web sayfamdaki içerik; deneme, makale, şiir, edebiyat, felsefe konularında. Ziyaretçilerim var, onlarla etkileşim içine giriyorum, mümkün mertebe sayfamı ziyaret eden insanların varsa yorumları, onları paylaşıyorum ve birebir cevap vermeye çalışıyorum. Çünkü her ne kadar sanal bir dünya olsa da, bir gerçeklik payı var. İnsanları duygu olarak da, düşünce olarak da birbirine yakınlaştırabiliyor. Bir bilgi transferi ister istemez yaşanıyor. Elimden geldiğince kullanıyorum. Üye olduğum birkaç site var, örneğin yabancı dil öğrenmeye çalışıyorum, yurtdışından görüştüğüm insanlar var. Çok ilginç bir şey bu, yani Türk'üz, anadilimiz Türkçe, bizimle ortak dili kullanan dünyanın farklı yerlerinde insanlar var, onların sözcük dağarcığı çok daha

farklı. Fakat iletişim kurabiliyoruz, konuşabiliyoruz ve Türkçe anlayabiliyoruz. Örneğin bir Moğol'la, Çin'in özerk bir bölgesinde yaşayan bir insanla iletişim kurabildiğini görmek, onunla bir duygu paylaşabilmesi insanı müthiş onure ediyor. Uygur özerk bölgesinden, Sincan, Romanya, Macaristan, Almanya'dan görüştüğüm insanlar var. Bu insanlar, öğrenci ve bir o kadar da çalışan sınıf. Tabii iletişiminiz dil yeteneğinizle de ilgili, ben orta düzeyde dil yeteneğine sahibim. Dünya siyaseti, insanı insan yapan ortak değerlerin dünyanın dört bir yanında aslında aynı olduğu, bunu görebiliyorsun ve bunun paylaşımını yapabiliyorsun. Bir konuda aynı şeyi hissedebildiğini görüyorsun. Yani, elini uzattığında o kişiye dokunamıyorsun ama kalbinin atışını cümlelerinden hissedebiliyorsun. Böyle bir paylaşım insanı gerçekten zenginleştiriyor, mutlu ediyor. ”

(Ö3-E)

6.1.2.3.3. Öğretmenlerin Cep Telefonu Kullanım Alışkanlıkları

Öğretmenlerin hemen hepsi cep telefonunu yalnızca konuşmak için kullanmaktadırlar. Bazıları özel günlerde mesajlaşmak için de cep telefonunu kullandığını ifade etmektedir. 10 öğretmenden 2'si internet nedeniyle sabit telefonlarını kapatmadıklarını, 3'ü ise cep telefonu nedeniyle evde sabit telefona gereksinim duymadıklarını ve sabit telefonu bu nedenle iptal ettirdiklerini belirtmektedirler.

“ Cep telefonunu sadece konuşma amaçlı kullanıyorum. Mesaj bile atmıyorum. İnternette dolay sabit hattımız var. ”

(Ö1-E)

“ Cep telefonumdan genelde konuşma yaparım. Özel günlerde, bayramlarda mesaj atarım, pek mesaj atmam. Cep telefonundan hiç internet kullanmadım. Evde sabit telefonumuz internette otürü açık, yoksa biz de iptal ettirebilirdik. ”

(Ö2-E)

“ Cep telefonunu daha çok konuşma için kullanıyorum. Evde sabit telefon kullanmıyoruz. Cep telefonu yeterli. ”

(Ö3-E)

“ Mesaj çekmekten pek hoşlanmıyorum, üşeniyorum. Telefonda internete girmiyorum. ”

(Ö4-K)

“ Konuşma amaçlı kullanırım. İnternet amaçlı kullanmam. ”

(Ö5-E)

Katılımcı öğretmenlerden yalnızca 1 tanesi cep telefonundan internete bağlandığını ve haberleri takip ettiğini ifade etmektedir. 1 öğretmen de sabit telefonun evde bulunmasını tercih ettiğini belirtirken, bunun “klasik” bir düşünce tarzı olarak algılandığını vurgulamaktadır.

“ Cep telefonumla daha çok konuşuyorum. Telefonda internete bağlanıyorum. Gazete ve haber programları kullanıyorum. Sabit telefonum yok. ”

(Ö8-E)

“ Sabit telefonum var ben hala klasik düşünenlerdenim. Seviyorum evde telefonumun çalmasını. ”

(Ö9-K)

6.1.2.3.4. Öğretmenlerin Kitap, Dergi ve Gazete Okuma Alışkanlıkları

Öğretmenlerin daha çok gazete okuma alışkanlıklarının olduğu görülmektedir. 3 öğretmenin gazete aboneliği bulunmaktadır. Gazete haberlerini yalnızca internetten takip etmeyi tercih eden öğretmenler azınlıktadır. İnternet üzerinden haber takibi yapılsa da çoğu öğretmen gazete almayı ihmal etmemektedir. Yalnızca 1 öğretmen gazete alma alışkanlığının internet kullanımı nedeniyle eskide kaldığını vurgulamaktadır. Bunun yanında kitap ve dergi okuma alışkanlığı daha alt düzeydedir. 2 öğretmen dergi aboneliği olduğunu belirtmektedir. Dergi aboneliği, daha çok çocukların eğitsel gelişimleri içindir. Bu nedenle özellikle Bilim ve Teknik dergisinin tercih edildiği görülmektedir.

“ Gazete de okurum. Aboneliğim yok ama. Dergi olarak aylık bilim çocuk alıyoruz. ”

(Ö6-E)

“ Abone olduğum dergi var ama gazete doğrusu takip etmiyorum, onu internetten takip ediyorum. ”

(Ö3-E)

“ Eskiden gazete okuma alışkanlığımız vardı. Evlere en az bir veya iki gazete girerdi. Gazete okuma oranı da düştü internet kullanımının artmasıyla. ”

(Ö8-E)

Erkek öğretmen 10, gazetelerdeki eleştirilere göre gideceği sinema filmi konusunda tercih yaptığını belirten tek öğretmendir. Ayrıca yine yalnızca öğretmen 10, “boyalı basın” vurgusu yaparak, gerçek habere ulaşabileceği gazeteleri okuduğunu ifade etmektedir.

“ Mümkün olduğunca gazete ve kitap okumaya çalışırım. Gazetede eleştirilere göre sinemaya gitmeye çalışırım. Hani boyalı basın dediğimiz gazeteleri okumam.”

(Ö10-E)

Düzenli olarak kitap okuduğunu belirten 2 katılımcı öğretmen bulunmaktadır. Erkek öğretmen 7 ve kadın öğretmen 9, ilgi alanlarına göre kitap seçimi yaptıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmen 9’un kitap okuma alışkanlığına yönelik anlattıkları, çocukların okuma alışkanlığını ebeveynlerden edindiğini göstermektedir. Yine öğretme 9, okullardaki kitap okuma etkinliğinden bahsetmekte, her gün belli ders saatlerinde 20 dk’lık sürenin kitap okumaya ayrılmasının öğrenciler üzerindeki olumlu etkisine değinmektedir. Öğretmen 7 ve öğretmen 9’un gazete okuma alışkanlıklarının olduğu da görülmektedir.

“ Tarih kitabı okuyorum şu günlerde. Haftada mutlaka okurum. Günlük gazete okurum. Gazete aboneliğim var. ”

(Ö7-E)

“ Kitap okuyorum düzenli olarak. Mutlaka 15 günde bir kitap okuyorum. Sınav dönemlerinde yoğun dönemlerde değil ama. Şu an Hz. Meryem'in Hayat Hikayesi'ni okuyorum. Eşimde çok fazla kitap okuma alışkanlığı yok ama bende var, kızlarımda daha çok. Benim elimde sürekli kitap gördükleri için unutsa da hatırlatıp 20 sayfa da olsa küçük kızıma özellikle okutturuyorum. Büyük kızımda çok okuyor. Birinci dönem Türkçede 40'ta 40 yaptı. İkisi de okuyorlar. Okumanın çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Her girdiğim sınıfta çocukları mutlaka yönlendiriyorum. Zaten bizim okuma saatleri de var sınıflarda. Çocuklar mutlaka 15-20 dakika kitap okuyorlar derste. Eve sürekli gazete de girer. Haftada en az 4-5 gazete alıyorum. Çocuklarım da okuyor. Bulmacasını beraber çözüyoruz. ”

(Ö9-K)

6.1.2.3.5. Öğretmenlerin Radyo Dinleme Alışkanlıkları

Radyo dinleme, daha çok eskide kalmış bir alışkanlık olarak görülmektedir. Yine de pek çok katılımcı radyoya ilişkin küçük yaşlardaki deneyimlerini unutmamışlardır. Ancak evlerinde radyo bulunmasına karşın bu alışkanlığa sahip olan katılımcı sayısı oldukça azdır. Radyo daha çok arabada dinlenen bir kitle iletişim aracıdır ve kullanımı daha çok müzik ile sınırlıdır. Farklı radyo programlarının takip edilmesine ilişkin herhangi bir bilgi alınmamıştır.

“ Radyo ve mektup niye bana yakın gelir. Sık olmamakla birlikte yolculuklarımda, otomobilde, pikniğe gittiğimizde radyodan yararlanıyorum. ”

(Ö3-E)

“ Küçükken radyo dinlerdik, ama maalesef artık radyo pek dinlenilmiyor. Otobüse, minibüse bindiğimizde dinleme olanağı buluyoruz, yoksa normal şartlarda pek dinlemiyoruz. Evimde radyo var ama pek açığımı söyleyemem. ”

(Ö2-E)

“ Evde radyom yok ama arabada radyo dinlerim. Bizim çocukluğumuzda bu alışkanlık çok yoğundu. Belirli bir saatte televizyon kapanır radyoyu açardık. Takip ettiğimiz programlar vardı. Şu anda arabada müzik dinliyorum. ”

(Ö8-E)

Radyoya ilişkin en kapsamlı bilgiyi en kıdemli öğretmen Ö10 vermektedir. Radyonun evlerde konduğu yerden, kullanım amacına ve biçimine pek çok bilgiyi paylaşan erkek öğretmen 9, radyo dinleme alışkanlığını daha çok geçmişin ve kırsal yaşamın bir parçası olarak ifade etmektedir.

“ Evimizde radyo var, bizim çocukluğumuz radyoyla geçti hatta ben size bir anımı anlatayım sera marka bir radyomuz vardı pilli hala duruyor, büyük batarya pillerinden. Eski Türk evlerinde yüksekte çanak denilen bir bölüm vardır, radyo oraya konurdu. Mahallede bir tek radyo bizde vardı, ajans saatleri vardı akşam saat 7 olduğu zaman bütün mahalle toplanırdı. Radyoyu açmak ve kapatmak bir seremonyeydi bizde. Bize yasaktı, ya babamız açardı ya annemiz açardı. Bizim boyumuz yetişmezdi zaten yüksekte, hala duruyor orada. O radyo bizim çocukluğumuzda iyiydi, arkası yarınlar, işte müzik kültürümüz radyodan. Köye gittiğim zaman çalışırken radyo açıyorum, hem çalışıyor hem radyo dinliyorum. ”

(Ö10-E)

Yalnızca 2 öğretmen radyo dinlediklerini belirtmektedirler. “Klasik” düşündüğü için sabit telefondan vazgeçemediğini belirten kadın öğretmen 9, radyodan da benzer nedenlerle vazgeçemediğini vurgulamaktadır. Çocuklarda radyo dinleme alışkanlığı olmadığını belirten erkek öğretmen 5, örneğin 17 kişilik bir sınıfta yalnızca 2 öğrencinin radyo dinlediğini ifade etmektedir.

“ Evet dinlerim, evimde radyo var. Daha çok müzik dinlerim. ”

(Ö7-E)

“ Ara ara aslında böyle pilli radyo, antika babamdan kalan bir radyo. Onu zaman zaman pil takarak çalıştırıyorum. Eskiye özlem bende çok var.

Seviyorum eskiyle yeni arasında o bağlantıyı kurmayı. Tamamen unutmaktan yana değilim. ”

(Ö9-K)

“ Biraz mazide kaldı. Eskiden çok çok dinliyordum. Günümüzde radyo pek dinlenmiyor. Geçen gün fark ettim 17 kişilik sınıfta 2 kişi radyo dinliyor. Onlar da sadece müzik amaçlı. ”

(Ö5-E)

6.1.2.3.6. Öğretmenlerin Sinemaya Gitme Alışkanlıkları

Öğretmenler çok fazla sinemaya gitmemekle birlikte, daha çok aile bireyleri veya arkadaşlarıyla sinemaya gittiklerini belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenler iş yoğunluğu nedeniyle genellikle sinemaya gitmek için tatil dönemlerini tercih etmektedirler. Öğretmenlerin film bağlamında özel tercihleri olmayıp, daha çok eğlenceli bir sosyal etkinlik kapsamında sinemaya gittikleri görülmektedir. Bu konuda yalnızca erkek öğretmen 8 eleştiride bulunmakta, yerli filmleri tercih ettiğini, ancak son dönemlerde kaliteli yapımlar göremediğini ifade etmektedir.

“ Yılda 3-4 defa giderim arkadaşlarımla, ailemle giderim. Tatil döneminde daha çok. ”

(Ö6-E)

“ Sinemaya gitme alışkanlığım iş yoğunluğundan dolayı az. Yerli filmlere giderdim genelde, ama son yıllarda kaliteli filmleri göremiyorum. ”

(Ö8-E)

“ Sıklıkla olmasa da sinemaya giderim, ailemle ve yakın arkadaşlarımla. ”

(Ö2-E)

“ Gideriz sinemaya daha çok ailecek gideriz. Daha çok o gün konseptinde ne varsa onu izleriz. ”

(Ö7-E)

Erkek öğretmen 10, AVM’lerdeki sinemalara gitmediğini ve gazetelerdeki eleştirilere göre gideceği filmi seçtiğini belirtmektedir. Kadın öğretmen 9 ise, kızı SBS’ye hazırlandığı için

eskisi gibi sinemaya gidemediklerini, kızının ders çalışma programını denetlemek amacıyla bazı alışkanlıklarından bir süreliğine vazgeçtiğini vurgulamaktadır. Erkek öğretmen 3 ise, köyde ikamet etmesi nedeniyle şehirdeki sinema türünden olanaklara ulaşmalarının zorluğundan bahsetmekte; bu açığı, aynı tadı vermese de, internetle kapatmaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

“ Sinemaya giderim, AVM'lerdeki sinemalara gitmem, tür aramam. Gazetede eleştirilere göre sinemaya gitmeye çalışırım. ”

(Ö10-E)

“ Bu seneye kadar vardı. Bu sene kızımdan dolayı ayrı program uygulamak istemiyorum. Onu da denetim altına almak istiyorum. Ama geçen yıllarda gidiyordum. Ailecek gidiyoruz daha çok. Çünkü seçtiğimiz filmler daha çok ailece izleyebileceğimiz filmler oluyor. Bir kesime hitap eden filme gitmem ben, sadece yetişkin ya da sadece çocuk. Hepimizin ailece izleyebileceği filmleri daha çok tercih ediyoruz. ”

(Ö9-K)

“ Sinemaya önceden gidebiliyordum ama şimdi yaşadığım yer dolayısıyla, köyde ikamet ettiğim için çok takip etmiyorum. Ama internet üzerinde izleyebiliyoruz. O da sinema tadını tabii ki vermiyor. ”

(Ö3-E)

Birinci alt problem kapsamında katılımcıların medya kullanım alışkanlıklarına ilişkin elde edilen bulgular, **Hipotez-1, Hipotez-2, Hipotez-3, Hipotez-4, Hipotez-5, Hipotez-6 ve Hipotez-7**'yi doğrular niteliktedir. Medyanın öğrenci, öğretmen ve aileler açısından öncelikle bilgiye ulaşma ve sosyalleşme mecrası olarak algılanmakla birlikte, internet ve televizyonun diğer medya araçlarına göre daha fazla tercih edildiği gözlenmektedir. Kitap / gazete / dergi okuma, radyo dinleme ve sinemaya gitme alışkanlıklarının yerini yeni teknolojiler almıştır. Ayrıca, bilgisayar-internet/cep telefonu sahipliği sosyo-ekonomik düzeyden bağımsızdır. Yeni teknolojiler aracılığı ile kurulan iletişim, yüz yüze yürütülen sosyal ilişkilerin önemli ölçüde yerini alırken, SBS (Seviye Belirleme Sınavı) hazırlığı nedeniyle zamanlarının büyük bölümünü ev, okul ve dershanede geçirmek durumunda olan öğrenciler, sosyalleşme gereksinimlerini sanal dünyada karşılamaya çalışmaktadır. Yine, SBS hazırlık sürecinin, öğrencilerin medya kullanım sürelerinin ve etkinliklerinin ebeveynleri ve öğretmenleri

tarafından denetlenmesine ve sınırlandırılmasına neden olduğu görülmektedir. Kişilik gelişimi, arkadaş edinme biçimi ve okul başarısına olumsuz etki edeceği düşüncesiyle öğrencilerin medya kullanım alışkanlıkları ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından denetlenmektedir.

6.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde yüz yüze görüşme gerçekleştirilen öğrenci, veli ve öğretmenlerin medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüşlerine yer verilmektedir.

6.2.1. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüşleri derste ağırlıklı olarak işlenen konular, dersin işlenişinde kullanılan yöntem ve teknikler ile medyalar, dersin değerlendirilmesi biçiminde üç tabloda sunulmaktadır.

Tablo 6.8. Medya Okuryazarlığı Dersinde Ağırlıklı Olarak İşlenen Konular

NO	TEMA	VERİ KODLARI	SIKLIK	CİNSİYET
1	En Çok İşlenen Konular	TV	14	8 K 6 E
		Radyo	6	6 E
		Bilgisayar / İnternet	10	5 K 5 E
		Gazete	9	4 K 5 E

Öğrenciler, medya okuryazarlığı dersinde en fazla işlenen konuların sırasıyla televizyon, bilgisayar/internet, gazete ve radyo olduğunu belirtmektedirler. 14 öğrenci bu derste öğretmenin en çok üzerinde durduğu konunun televizyon, 10 öğrenci bilgisayar ve internet, 9 öğrenci gazete ve 6 öğrenci de radyo olduğunu ifade etmektedir.

“ Yararlı olduğunu düşünüyorum. Bilgisayarda neler yapacağımı öğretiyor. Bataklığa gitmemem gerektiğini öğretiyor. ”

(3-E)

“ Genellikle radyonun şeyi, yararlarını anlatıyoruz. Ondan sonra kitle iletişim araçlarını söylüyor öğretmen açıklıyor, ne işe yaradıklarını söylüyor. ”

(ö3-E)

“ Medya Okuryazarlığı dersi hakkında televizyonla ilgili açıklama yapıldı. Medya Okuryazarlığı dersinde ilk olarak medyanın ne demek olduğunu öğrendik. Medya Okuryazarlığı dersinde daha çok medyanın yararlarını, zararlarını, olumsuz davranışlarını öğrendik. ”

(ö4-K)

“ Gazete okutturuyordu hocamız. Biz okuyorduk, herkes gazete alıyordu farklı farklı. Biz de hocaya ne olduğunu anlatıyorduk. Daha sonra onları tartışıyorduk. ”

(8-K)

Görüldüğü gibi medya okuryazarlığı dersinde konular, medyanın “olumlu/olumsuz” yanlarının sıralanması biçiminde işlenmektedir. Bu, öğrenciye medyayı sorgulama becerisi kazandıracak eleştirel bir yaklaşımdan çok, yararlı/zararlı kavramları çerçevesinde şekillenen korumacı bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

Tablo 6.9. Medya Okuryazarlığı Dersinde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Medyalar

NO	TEMA	VERİ KODLARI	SIKLIK	CİNSİYET
1	Ders İşlenişinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Tartışma / Münazara	14	7 K 7 E
		Üretim (dergi, afiş hazırlama)	6	6 E
		Ödevlendirme / Araştırma	8	1 K 7 E
		Anlatım	14	6 K 8 E
		SBS Hazırlığı İçin Test Çözme	3	1 K 2 E
2	Dersin İşlenişinde Kullanılan Medyalar	Bilgisayar / Projeksiyon	5	5 K
		Gazete	2	2 K
		Televizyon	2	2 K

Öğrenciler, Medya Okuryazarlığı dersinin işlenişinde en çok anlatım ve tartışma/münazara tekniklerinin kullanıldığını belirtmektedirler. Diğer bir deyişle, öncelikle öğretmen anlatım yoluyla öğrencilere ilgili konu başlığı hakkında bilgi aktarımı gerçekleştirmekte, sonrasında da öğrencilerin kendi görüşlerini ifade etmeleri için gerekli olanağı sağlamaktadır. Bunun için en fazla kullanılan medya projeksiyondur. Öğretmen, konuyla ilgili çeşitli sunumları projeksiyon yardımıyla öğrencilerle paylaşmakta, bilgi aktarımının ardından soru-cevap gibi tekniklerle öğrencilerin tartışmaları için ortam yaratılmaktadır.

“ Genellikle soru cevap şeklinde işliyoruz bilemediğimiz konularda öğretmenimiz bize yardımcı oluyor. ”

(ö4-K)

“ Ders kitabımız olmasa da öğretmenimiz projeksiyondan açıyor, bizde not tutuyoruz. Projeksiyondan açtığı bilgileri bizlere çok iyi anlatıyor. ”

(6-K)

“ Hoca bazen sunum hazırlıyor onu izliyoruz. Kitap okuyoruz. Sunumdan sonra bizimle sunum hakkında tartışıyor. Anlamadığımız yerleri ona soruyoruz. ”

(2-K)

Bazen de, öğretmen sadece anlatım yöntemini kullanmayı tercih etmekte, sınıf içinde ders esnasında herhangi bir medyadan yardım almaksızın bilgileri yazılı olarak öğrencilerle paylaşmaktadır. Bu tür durumlarda dersin bir bölümüyse farklı dersler için test çözmek üzere kullanılabilir.

“ Derste daha hiç teknoloji kullanmadık. Ama mesela hoca bize çıktı getiriyor. Oradan dersi takip ediyoruz. ”

(3-E)

“ Hocamız konuyu anlatıyordu ve sonrasında test çözüyorduk. Hocalarımızın dediği gibi, televizyona yakından bakmayın size zararı olur diyorlar ve bizde uyguluyoruz, yani bana yararı oluyor. ”

(10-E)

Medya okuryazarlığı dersinde işlenecek konuyla ilgili öncesinde araştırma ödevi verildiğini 8 öğrenci belirtmektedir. Medya okuryazarlığı dersinin önemli amaçlarından biri olan “üretim”e yönelik ders işlenişinin gerçekleştiğine yönelik bilgiye yalnızca 6 öğrenci tarafından verilmektedir. Bu öğrenciler üretim aşamasında kendi afiş ve dergilerini hazırladıklarını söylemektedirler.

“ Öğretmen ödevler veriyor, sınıfta tartışmalar oluyor, mesela böyle radyonun iyi mi kötü mü anlamında tartışıyoruz. Genelde öğrenciler radyo dinlemedikleri için olumsuz oluyor, radyoyu sevmiyorlar, sıkıcı geliyor görüntü olmadığı için. Televizyon hakkında da konuşmuştuk, televizyon daha çok etkili olmuştu. Bu dersi biz seçmedik okul seçti. Bu dersi ilk duyduğumda sıkıcı bir ders olacağını düşünmüştüm ama bazı şeylerde

yararlı buldum. Mesela radyonun bu kadar yararlı olduğunu bilmiyordum. Genelde fotokopi ödevi veriyor, gazete haberlerinden yorum çıkarıyoruz. Bir kez dergi hazırlamıştık, onun yararı oldu. Bilmediğimiz bilgiler vardı, ilginç bilgiler hakkında konuştuk.”

(ö3-E)

Tablo 6.10. Medya Okuryazarlığı Dersinin Genel Değerlendirilmesi

NO	TEMA	VERİ KODU	SIKLIK	CİNSİYET
1	Dersin Değerlendirilmesi	Ders Gerekli / Yararlı	15	11 K 4 E
		Bilgisayar Odasında Yapılmalı	7	7 E
		Ders Kitabı Olmalı	3	2 K 1 E
		Zorunlu Olmalı	1	1 E
		Not Verilmeli	4	3 K 1 E

Yüz yüze görüşme gerçekleştirilen 25 öğrenciden 15’i medya okuryazarlığı dersini gerekli ve yararlı bulduklarını ifade etmektedirler. Buna karşın dersin zorunlu olması gerektiğini yalnızca 1 öğrenci belirtmektedir. 7 öğrenci bu dersin sınıf ortamı yerine bilgisayar odasında yürütülmesi gerektiğini vurgularken, 3 öğrenci de öğrenci ders kitabının bulunmamasını bir eksiklik olarak nitelendirmektedirler.

Medya okuryazarlığı dersini yararlı bulduğunu söyleyen öğrencilerin, bu görüşü belli bir bilinç düzeyinde oldukları için savundukları yönünde bir değerlendirme yapmak doğru olmayacaktır. Çünkü dersin gerekli olduğunu belirten öğrencilerin bir bölümü “tüm öğrencilerin yapabileceği” kolay bir ders olduğu için bu düşüncüyü savunurken; bir bölümü de dersle ilgili önceden hiçbir bilgi sahibi olmadıklarını, süreç içerisinde bu dersi medyanın “iyi/kötü” yanlarını anlatan bir ders olarak tanımladıklarını belirtmektedirler. Hatta erkek öğrenci 3, medya okuryazarlığı dersinden not alınmadığını yüz yüze yapılan görüşme esnasında araştırmacıdan öğrenmiştir. Bu dersten alınabilecek düşük bir not genel not

ortalamasını olumsuz yönde etkileyeceğinden, erkek öğrenci 3, medya okuryazarlığı dersinden not alınmadığını öğrenince çok mutlu olduğunu ifade etmiştir.

“ Gerekli bir ders ve yararı oluyor, bilinçlendirmeye yarıyor. ”

(ö6-K)

“ Tüm öğrencilerin yapabileceği için bence kalmalı. ”

(7-K)

“ Aslında ben çok duymadım ne demek olduğunu bilmiyordum. İlk derste öğretmenimiz bize medya okuryazarlığı ne demek, medya ne demek, iyi veya kötü yönlerini anlattı, bilgilendik. ”

(5-K)

“ ‘Eyvah, yandık!’ dedim arkadaşlara. Çünkü medyadan düşük alırsak not ortalamamızı etkiler diye. Medyadan not alınmadığını bilmiyordum. Şimdi sizden öğrenince bir oh çektim. ”

(3-E)

Medya okuryazarlığı dersinin nottan bağımsız olması bazı öğrencilere göre derse olan ilgiyi olumsuz yönde etkilemektedir. Not verilmeyen dersleri öğrencilerin önemsemediğini belirten 4 öğrenci, bu nedenle Medya Okuryazarlığı dersine olan ilgilerinin de az olduğunu, not verilirse bakış açılarının değişeceğini söylemektedirler.

“ Bu ders hakkında pek bir şey düşünmedim aslında, gireriz çıkarız, sınavlarına bakarız. Medya Okuryazarlığı dersinin zorunlu olması gerekir, birçok arkadaşlarımıza nasıl davranılması gerektiği gösterilebilir. Bu derse not verilirse daha etkili olur. Çünkü not verilmeden kimsenin çalışması gelmez. ”

(10-E)

“ Bu derse ilgisizim, çünkü not verilmiyor. Bence bu ders zorunlu hale getirilmemeli. Biraz verimsiz geçiyor, bildiğimiz şeyler konuşuluyor. Bazı bilmediğimiz konuları konuşsak daha iyi olurdu. Mesela radyoyu fazla bilmiyoruz, ona yönelseler daha iyi olur. ”

(ö3-E)

“ Not verilmeli bence. Öğrencinin ne kadar medyayı takip ettiğinin öğrenilmesi için not verilmelidir. ”

(ö4-K)

“ Not verilmediği zaman çok alakasız bir ders olarak görüyorlar. Not verildiği zaman birazcık daha fazla çalışırlar. ”

(6-K)

6.2.2. Velilerin Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Görüşleri

Velilerin genel olarak medya okuryazarlığı dersine ilişkin bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Veliler ya doğrudan bilgileri olmadığını ifade etmekte ya da dersin içeriği ve amacına ilişkin olarak varsayımlarda bulunmaktadır. Bu konuda kadın ve erkek veliler arasında bir farklılık gözlenmemektedir. Velilerin öncelikle “medya okuryazarlığı” kavramı konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Var olan durum, medya okuryazarlığı dersinin veliye ulaşma noktasındaki yetersizliğini ortaya koymaktadır.

“ O konuda bir bilgim yok yanlış bilgi vermeyeyim. Bilgim olmadığı için yanlış cevap vermek istemiyorum. ”

(V6-E)

“ Dersle ilgili bilgim var desem yalan olur. Medyayla alakalı olduğu için sunumun teknik dersleri gibi olabilir. ”

(V9-K)

“ Hiçbir bilgim yok, çok fazla konuşmadık niye yalan söyleyeyim şimdi. Ders hakkında bir bilgim olmadığı için bir etkisi olup olmadığını da bilemiyorum. Aslında evet çok yararlı, şu yönden yararlı; neyin, nerede, ne zaman, hangi saatlerde, hangi vakitlerde kullanacağını öğrenecekleri içinde bence yararlı. ”

(V1-K)

“ O konu hakkında pek bir bilgim yok ama güzel bir ders. Çocuklarımızı aydınlatıyorlar programlara karşı. Medyadan uzak durmak bence en güzeli, en iyisi edebiyata yakın olabilmesi, yatkın olabilmesi, kültürle ilgilenmesi. Baktığımız zaman bir ülkenin zenginliği kültür ve sanatıyla belli olur. ”

(V4-E)

“ Benim bildiğim kadarıyla medya okuryazarlığı kendini ifade edebilme ve gözlelemedir. Bu kadar biliyorum. Gerekli bir şey. Çocuk kendini ifade edebilmeli, bir şey için sesini duyurabilmeli. ”

(V5-K)

Velilerin çoğunun dersin amacı ve içeriği konusunda bilgisiz olduğu ortadadır. Ancak bazı velilerin dersle ilgili varsayımlarda bulunmakla birlikte, sorumluluğu öğretmene yükledikleri görülmektedir. Kadın veli 3, derse ve işleniş biçimine ilişkin bilgi sahibi olmaksızın dersin nasıl işlenmesi gerektiğini söylemektedir. Bu durum, velilerin kendi sorumlulukları konusunda da bilinçli olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

“ Görsel olarak yapılsa daha iyi olur. Çocuklar şimdi genelde yani böyle görsel olarak gördükleri şeyi daha bir kafalarında böyle bir oyunla. Yani nasıl diyeyim size, mesela sırf böyle derste öğretmen anlatmasında mesela çocukları çıkarsın, birisi iyi taraf olsun birisi kötü taraf olsun. Hani o tarz bir piyes gibi, tiyatro gibi yapsa herhalde daha çok etkili olur diye düşünüyorum. Ders öğretmenin velileri görmek istemesi lazım. Mesela sınıfta ayrı bir veli toplantısı yapabilir. Neden? Evde ne var ne yok? Bu öğrenci ne kullanıyor? Hangi iletişim araçlarını kullanıyor? Onları bilmesi gerekmez mi? ”

(V3-K)

Çocuğunun medya okuryazarlığı dersini aldığını bilen ve dersin içeriği konusunda bilgi sahibi olmaya çalışan kadın veli 3’ün sözleri, velilerin konu hakkında yine de yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Öğrenci ders kitabının bulunmaması, velilerin ders içeriğini takip etmesini zorlaştırmaktadır. Öğretmenin verdiği yorum sorularına çocuğunun verdiği cevaplar çerçevesinde yorum yapan kadın veli 3, öğrencilerin yorum yapma becerilerinin çok zayıf olduğunu, bu nedenle de dersten beklenen kazanımların elde edilmesinin güçleştiğini vurgulamaktadır.

“ Medya okuryazarlığı dersini oğlumun aldığından haberdarım. Arada fotokopileri de gelir, okurum. Merak ederim ne veriliyor diye. Mesela öğretmeni veriyor bir soru, işte dediği gibi radyoyu çok gördüm, iletişim araçlarını çok gördüm o fotokopilerde. Hani onunla ilgili yorumunu soruyor. Ama ben oğlumun yorumlarını da okudum. Sadece ya bir cümle ya da üç dört kelime. İşte bu eksik çocuklarda. Öğretmen çocuğun yorumunu soruyor, çocuk oraya üç kelime yazmış, “beğendim, beğenmedim, evet, hayır”. Bence bu dersin amacı, tam şimdi bunlar ergenlik çağı, bazı şeyleri öğrenme zamanı olduğu için hani doğruyu yanlış ayırabilme. Mesela televizyonda illaki doğru da yanlış da var. Onu, “Acaba bu bana göre değil mi? Bana göre mi?”, onu ayırt edebilmeyi mi öğretiyor acaba? Ben onu çıkardım. ”

(V3-K)

Kendisi de öğretmen olan kadın veli 2, göç alması nedeniyle sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir bölgede görev yapmaktadır. Öğrenci ve veli profilini çizen kadın veli 2, bir yandan bu dersle ilgili bilgi sahibi olmadığını söylerken ve derse ilişkin var sayımlarda bulunmakla yetinirken, diğer yandan velilerin duyarsızlığından şikâyet etmekte, bu nedenle de medya okuryazarlığı dersi kapsamında öğretmen-veli işbirliğini sağlamanın çok güç olduğunu belirtmektedir.

“ İçeriği, amacı konusunda bilgim yok. Mutlaka öğrenciler için faydası vardır. Kızıyla bu derste ne yapıldığını hiç paylaşmadık. Ama neyi, ne zaman kullanacaklarını öğrenmeleri açısından mutlaka bir gerekliliği vardır diye düşünüyorum, gerçek anlamda anlatılıyorsa. Bu dersin olumlu bir katkısı var ki koyuyorlar, ama zaten ben çocuklarımla şimdiye kadar hiçbir sorun yaşamadım. Annelerin çocuklarını internet kafeden çıkaramadıklarını biliyorum. Bizim buranın sorunu da, aile eğitimsiz. Göçüp buraya gelen aile de eğitim için gelmiyor, karnını doyurmak için geliyor. Çocuk evden gitsin, 6-7 çocuk var, adam onların eğitimlerini düşünmüyor, karınlarını nasıl doyuracağını düşünüyor. Çocuk da bunun farkında, sınıfta kalma yok, aile çocuğa bu bilinci veremediği için eğitimin içine giriyor pat diye, o çocuklar olumsuz kullanıyor medyayı, diğer ailelerin çocuklarının öyle bir şey yaptığını görmedim. Bu dersin veli-öğrenci ve öğretmeni kapsayıcı olmasını

bizim burada sağlayamayız. Toplantı yaparız aynı veliler gelir, ‘Benim çocuğum yapmaz’ der, yani anlatamıyorsun. ”

(V2-K)

Okul idarecisi erkek veli 10, medya okuryazarlığı dersini idareci gözüyle değerlendirmekte, çocuğu açısından da baktığında dersin yararını görmediğini ifade etmektedir. Asıl amacın “insanların hayata bakış açılarında değişiklik yaratmak” olduğunu söyleyen erkek veli 10, medya okuryazarlığı dersinin eğitim programında yer almasının gerçek nedeninin tam da bu olduğunun ayırında değildir.

“ Bu dersin hiçbir olumlu katkısının olduğunu düşünmüyorum. İnsanların belki hayata bakış açılarında değişiklik yaratmak gerekiyor. Medyanın bu kadar büyük bir güç olduğu bir ortamda insanların bunu nasıl kullanacağı konusunda toplumun bilinçlendirilmesi gerekirken, gereksiz bir durum olarak görmeleri elbette derse karşı olan ilginin azalmasına sebep oluyor. Belki bunu veren öğretmende bu şekilde düşünüyor. Yani bu ders çok gerekli bir ders değil. Not da olmadığı zaman bu gereksiz bir dersmiş gibi oluyor. Not burada önemli bir yaptırım gücüdür. Ama farklı düşüncelerimizi dile getirirsek diğer derslerimizde etkilenebilir. Bu dersin müfredata bağlanarak; mesela Sosyal Bilgiler dersi gibi belli müfredatlar, soru içerikleri vs oluşturuluyorsa; bunda da ayınlığının oluşturulması taraftarıyım. ”

(V10-E)

6.2.3. Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Görüşleri

Medya okuryazarlığı ders programının asıl uygulayıcıları konumundaki öğretmenlerin bu derse, amacına ve içeriğine ilişkin görüşleri dersin yeterliğinin ve işe yararlığının değerlendirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Çalışmaya katılan medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinin genel görüşü dersin, programın yeniden düzenlenmesi kaydıyla, yararlı olabileceği yönündedir. Programda öğrencilerin zaten öğretmen ve velilerden daha yeterli olduğu teknik konularda – mail adresi oluşturma, sohbet gibi – bilgi veriliyor olmasını eleştiren öğretmenler, dersin yaşamın içinden etkinliklere yer verilecek biçimde yapılandırılması yönünde görüşlerini dile getirmektedirler. Bu doğrultuda, öğrencilerin yayın içeriklerini sorgulamalarına olanak tanıyacak etkinliklerin hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca, okullardaki teknik alt yapının yetersizliği, uygulama yapma olanağını da ortadan

kaldırmaktadır. Bu nedenle, ders programında çeşitli medyaların kullanımına ilişkin konular teorik olarak işlenebilmekte, uygulama kısmı gerçekleştirilememektedir.

“ Daha çok günlük yaşamdan yaşanan sorunlardan olmalıydı. Çıkan haberler veya internet üzerindeki haberler çocuklara örnek olarak verilseydi etkinliklerde, daha yararlı olabilirdi. Not verilmesine gerek yok bence. Seçmeli ders olarak kalması uygun. Çünkü öğrencide ölçebileceğimiz bir şey yok zaten. Ama kılavuz kitap bir daha elden geçirilmeli. Zaten kılavuz kitaptakiler çocukların bildikleri şeyler. E-posta nasıl atılır, sohbet nasıl yapılır, bunlar zaten çocukların bildiği şeyler. Bunları göstermeye gerek görmedik, zaten biliyorlar hepsini. Bilgisayar laboratuvarları kalktığı için okuldan böyle bir sistem kullandırma şansımız olmadı. Fotokopi çektirdim ben kılavuz kitaptan. O şekilde işledik. Son birkaç haftada internet üzerinde etkinlikler vardı. Onları bilgisayar ortamı olmadığı için yaptıramadım. Bilinçlenmek isteyen öğrenci bilinçlendi. Öğrenmek isteyen öğrenci öğrendi ama işine gelmeyen öğrencide aynen devam ediyor. Televizyonun olumlu olumsuz yönlerini işledik derste. Ben davranışlarda çok bir değişiklik olduğunu tahmin etmiyorum. Etkinlikler onları destekleyici değildi. Medyayı sorgulamak, bu dersin öyle bir amacı yok.”

(Ö4-K)

Yine de öğretmenlerin büyük bölümü var olan olanaklar içerisinde programı en verimli biçimde işlemeye çaba göstermekte, öğrenciler açısından yararlı bir ders olduğunu belirtmektedirler. Yüz yüze görüşme yapılan 10 medya okuryazarlığı dersi öğretmeninden yalnızca 1'inin hizmet içi eğitim aldığı düşünüldüğünde, teknik altyapının yetersizliği de buna eklendiğinde, öğretmenlerin ders programını kendileri anlamlandırmaya çalışarak bu dersi yürüttükleri görülmektedir. Bu nedenlerle dersin işlenişinde farklılıklar göze çarpmaktadır. Ayrıca, bazı öğretmenlerin SBS başarısını arttırmak amacıyla medya okuryazarlığı dersini zaman zaman test çözümüne ayırması da önemli sorunlardandır. Kadın öğretmen 9, bir yandan derslerin artık ezbere işlenmediğini söylerken, diğer yandan medya okuryazarlığı dersinde öğrencilerin test çözdüklerini ifade etmektedir. Ö9, bu dersin işlenmemesinde herhangi bir sakınca olmadığını, çünkü çocuğun medya eğitimi konusundaki asıl sorumluluğun veliye ait olduğunu anlatmaktadır.

“ Çocuklarımızın katılımları güzel. Artık bizim derslerimiz ezberden çıktı. Soru cevap şeklinde işlediğimiz zaman katılım çok oluyor. Zamanın daha iyi geçtiğini düşünüyorum. Zaten dersimizin amacı o aslında. Dersimiz günlük yaşamdan oluşuyor. Aileleri bilinçlendirmek gerekiyor bence. Birçok aile bunun sınırını koyamamış durumda yani çocuklara bakıyorsunuz saatlerce bilgisayar başında kalıyorlar ve hep oyun amaçlı yazışma amaçlı kullanılıyor. Veliler bilgilendirilmeli bence. Sonuçta onlar çocuk, 12 yaşında. Nasıl yönlendirirseniz o şekilde gidecektir. Yani çocukları eğitmekle olacak bir şey değil. Aileleri devreye sokup neler yapılabilir, bir şekilde onları bilinçlendirip en etkili şekilde nasıl kullanabilir çocuklarımız, bunu öğretmemiz gerekiyor. Ders kitabı olmayınca şimdi çocuk biraz daha kopuk oluyor ve sadece anlattıklarım ile yetinmek durumunda kalıyor. Notunun verilmemesi zaten çocuklar önemsiz ders olarak algılıyorlar notu olmayan ders deyip. Öyle olunca ben de dönem başından beri Sosyal Bilgiler dersine ağırlık verdim. Çocuklar da o şekilde alıştı, Medya dersi olduğu gün Sosyal Bilgiler kitaplarımız, test kitaplarımız, defterlerimiz geldi, o şekilde değerlendirdik. ”

(Ö9-K)

Erkek öğretmen 1, medya okuryazarlığı dersini veren öğretmen sayısında yetersizlik bulunmadığını belirtmektedir. Ancak Ö1, bu dersin öğretmenlerinin niteliksel yeterliklerine değinmemektedir. Dersin önemli bir bölümünü fıkra, bilmece, bulmaca gibi farklı etkinliklere ayırdığını belirten Ö1, medya okuryazarlığı dersinin “bilinçli” olan öğrencilere yararlı olacağını savunarak, aslında dersin amacıyla kendisi çelişmektedir.

“ Dersin faydalı olacağı kanaatindeyim. Çocuklarla sohbet havasında geçiyor zaten. Medyanın olumlu ve olumsuz yönlerini konuşuyoruz. Olumsuz yönleri gittikçe yayılıyor. Bir ölçüde, bir nebze olsun çocuklara bunları verebilir miyim; radyoyu, özellikle televizyonu ve interneti daha iyi nasıl kullanabilirler, onu öğretebilir miyim, o açıdan sevindim yani. Öğretmen sayısı yeterli. Kitabımız var, öğrencilere ait bir ders kitabı yok ama bizim kılavuz kitabımız var. Çocuklarımızın derse katılımı iyi, fena değil. Zaten 40 dakika bunu işlemiyoruz, 10-15 dakika fıkradır, bilmedir, bulmacadır, daha zevkli hale getiriyoruz. Özellikle bilinçli öğrencilerimize, duyarlı öğrencilerimize faydalı olacağı kanaatindeyim. Bazen küçük de olsa

bir araştırma ödevi veriyoruz, geçenlerde radyonun olumlu ve olumsuz yönlerini vermiştik. Hepsi yapmıyor, genelde bunu da bazı iyi öğrencilerimiz yapıp geliyor.”

(Ö1-E)

Dersi amacına uygun olarak değerlendirme çabası içinde olan erkek öğretmen 7, medya uygulamalarına yer verdiğini vurgulamaktadır. Bunlar arasında farklı haber bültenlerinin izlenmesi ve yerel yayınların takip edilerek yerel-ulusal yayıncılığa ilişkin farkındalık yaratılması yer almaktadır. Bu noktada dersi veren öğretmenin medya kullanımı konusunda kendi yeterlik ve bilinç düzeyinin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü Ö7, kendisi iyi bir medya kullanıcısıdır.

“ İyi bir seçim olduğunu düşündüm. Çünkü medyayı gençlerin, öğrencilerin iyi okuması gerektiğini ve bu yönden programın dönütler verdiğini, kazanımlar verdiğini gördüm. Tabii seçmeli olduğu için dezavantajları olduğunu da o zaman hissetmiştik. Tabii öğrenci bazında dersin notla değerlendirilmemesi büyük bir dezavantajdı. Ama olumlu oldu. Tabii kitap olmayınca derste ister istemez bir kopukluk oluyor, ama ders konularını internetten elverdiği ölçüde yansıtarak işliyorduk. Ben medya okuryazarlığı konularını medyaokuryazaligi.org üzerinden indirdim kitabı. Oradan etkinlikler indiriyorum ve güncel bir şekilde işliyorduk. Rastgele dağıttım konuları işleme olarak radyo, televizyon, internet. Tabii en çok internet üzerine yoğunlaştım. Burada yeri geldi medya uygulamaları da yaptık. Televizyon ve VCD. Televizyonda genellikle haber saatlerinde farklı haber bültenlerini izletiyorum. Antalya’daki kanalların farkına vardılar en azından, yerel kanalların var olduğunu. İnternet sayfalarında da Antalya’nın var olduğunu, yerelden genele olmak üzere bilinmesi gerektiğini vurguladık.”

(Ö7-E)

Erkek öğretmen 5 de, uygulama aracılığıyla edinilecek “kültür”ün önemini vurgulamaktadır. Ona göre medya okuryazarlığı dersinin amacı teorik anlamda örneğin sinemayı anlatmak yerine, öğrenciye sinemaya gitme kültürünü yaşayarak öğretmek olmalıdır. Dersin bu yönü ise eksik bırakılmıştır.

“ Ben elimden geldiğince çocuklara faydalı olmaya çalışıyorum. Çocuk aileden zaten genel kültürü tam olarak almamış. Hatta bazıları hiç almamış. Tiyatro kültürü hiç yok zaten. Kim ne söylerse o tarafa gidecek bir yapısı var çocukların. Bence ders yeterli değil, şu anda medya aynı zamanda bir güçtür. Taraflı bir haber yapıldığı zaman çocuk bunun farkına varamıyor. Bir şeyin adını ders olarak koymak çözüm değildir. Medya dersi koyduğumuz zaman çocuk daha mı iyi takip edecek? Diğer derslerin içeriğine konulup bunlar verilebilir zaten. Ayrı ders olarak şişirmeye gerek yoktur. Fakat çocuklara sosyal kültürü, sinema kültürünü, bir salona gittiği zaman gürültü yapmadan sessizce oturulması gerektiği kültürünü dahi veremiyorken adını ders olarak koymuşuz, teorik olarak anlatmışız. Herhangi bir şekilde bunu uygulamaya geçirmediikten sonra hiçbir anlamı yok. ”

(Ö5-E)

Erkek öğretmen 10 ise, medya okuryazarlığı dersinin tepeden inme bir biçimde öğretim programındaki yerini aldığını, gerekli ön çalışmaların yapılması sürecindeki eksiklikten dolayı da bu dersten istenen verimin alınmasının olası görünmediğini ifade etmektedir. Okullarında medya okuryazarlığı dersinin yürütülmesi için ilk önce bir gazeteciye görev verildiğini belirten Ö10, medya konusunda ne kadar bilgi sahibi olursa olsun, eğitimci olmayan bireylerin dersi verme konusunda başarısız olacaklarını gösteren bir deneyimini paylaşmaktadır.

“ Baştan bu iş, tıpkı Sosyal Bilimler dersi gibi, adam gibi bir müfredat hazırlanır, bu konuda Türkiye'de basın yayın okulları, bu işin duayenleri var, onlarla bir araya gelinir. Yani “ben yaptım oldu” olmaz bu işler. Şimdi mesela bu okula Antalya Gazeteciler Cemiyeti'nden bir arkadaşımız geldi, gazeteci ama başaramadı. Öğrencilerle bu dersin şeyi olmadığı için, bir yaptırım yani not, öğrencinin de beklentisi olmadığı için dikkate almadılar. Bir de o kişi okulumuzda öğretmen kadrosunda olmadığı için dikkate almadılar, bayağı problemler çıktı. Bu işin alt yapısı olması lazım, biz işte ne yapıyoruz, elimizdeki kitaba göre dersi işlemeye çalışıyorum, vermeye çalışıyorum. ”

(Ö10-E)

İkinci alt probleme ilişkin bulgular **Hipotez-10, Hipotez-12, Hipotez-13 ve Hipotez-14**'ü doğrulamaktadır. Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile okul idarecileri tarafından yürütülmesi, bu dersin SBS hazırlığı için kullanılmasına veya boş geçmesine yol açabilmektedir. En önemli sorunlardan biri ise, okullardaki teknolojik altyapı yetersizliği nedeniyle medya okuryazarlığı dersinin kuramsal ağırlıklı işlenmesi, uygulama ve üretim boyutlarının yetersiz kalmasıdır. Medya okuryazarlığı dersinin verildiği eğitim-öğretim yılı içerisinde dersin etkinliği ve okul dışı yaşama taşınması bakımlarından önemli olan öğrenci-veli-öğretmen iletişim ve işbirliği de sağlanamamaktadır. Öğrenci kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlaşılması için gerekli olan ölçme-değerlendirme sürecinin belirsiz bırakılması, yanı sıra öğrenci kitabının bulunmaması dersin amacına ulaşmasını olumsuz yönde etkileyen önemli etkenlerdir.

6.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcılar medya kullanıcıları olarak teknik ve eleştirel boyutlarda yeterliklerini nasıl değerlendirmektedirler?

Bu bölümde katılımcıları oluşturan öğrenci, veli ve öğretmenlerin medya kullanıcıları olarak teknik ve eleştirel yeterliklerine ilişkin bulgular ve yorum sunulmaktadır. Burada amaç, kullanıcılar arasında öğrenci, veli veya öğretmen olma bakımından farklılıklar ile medya okuryazarlığı dersinin teknik ve eleştirel düzeylerde medya kullanıcısı bireyler üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

6.3.1. Katılımcıların Teknik Yeterlikleri

Tablo 6.11, öğrencilerin teknik yeterliklerini ve medya kullanım amaçlarını göstermektedir.

Tablo 6.11. Teknik Yeterlik

NO	TEMA	VERİ KODLARI	SIKLIK	CİNSİYET	
1	Teknik Yeterlik	Bilgiye Ulaşma /	Araştırma yapma / Ödev Hazırlama	20	14 K 6 E
		Bilgiyi Paylaşma	Sosyal Medyayı Kullanma	18	9 K 9 E
		Üretme	Sunum Hazırlama	14	8 K 6 E
			Web Sayfası Tasarlama	6	2 K 4 E
			İçerik İndirme / Paylaşma	23	14 K 9 E
			Fotomontaj / Tasarım	5	5 E

Öğretmen ve veliler de, çocukların teknik yeterliklerinin kendilerininkinden çok daha üst düzeyde olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre bunun en önemli nedeni çocukların çok küçük yaşlardan itibaren kitle iletişim araçlarıyla iç içe olmalarıdır.

“ Çocuklarla karşılaştırdınca tabii birçok konuda çocuklar daha iyi, çünkü çocuklar sürekli oynadığı için bunu 3-5 yaşından itibaren. Çocuklar bilgisayarla, artık doğumla birlikte bilgisayarla tanıştığı için ve sürekli oynadıkları için aile bireylerinden daha iyi konuma geldiler. ”

(Ö1-E)

“ Kendi işimi kendim görebilecek donanıma sahibim. Çocuklar küçük yaşta bu teknolojilerle karşılaştıkları için aktif ve seri olarak kullanabiliyorlar. ”

(Ö5-E)

“ Teknik yeterliğim %50 diyebilirim. Kızım benden ilerde yani. ”

(Ö6-E)

Bazı öğretmenler teknik yetersizliklerini, böyle bir yeterliğe gereksinim duymamaları ile açıklamaktadırlar. Hatta kadın öğretmen 4, sunum hazırlamayı bile bilmediğini ifade etmektedir.

“ Çok yeterli değilim. Çok yeterli olmadığımı düşünüyorum. Çok gerek de duymuyorum. ”

(Ö9-K)

“ Sunumu denemedim ama denesem yaparım gibime geliyor. ”

(Ö4-K)

Diğer yandan öğrencilerin teknik becerileri bazen üst düzeyde olabilmekte, okulda gerçekleştirilen e-okul işlemleri için tehlike oluşturabilmektedir. Erkek öğretmen 7, şifre kırabilen öğrencilerin bulunduğunu, ancak henüz e-okulla ilgili olarak herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmektedir.

“ Bazı öğrenciler bu konuda çok iyi, şifre kırabilen falan var tabii. Yani bizim okulda da var. e-okulla ilgili böyle bir sıkıntımız olmadı. Ama uğraşırlarsa yaparlar. ”

(Ö7-E)

Yine, veliler de çocuklarıyla karşılaştırıldığında teknik becerilerinin yetersiz olduğunu dile getirmektedirler. Hatta çocuklar onlara yardım etmektedirler.

“ Çocukların her şeylerine yardım etmeye çalışıyorum ama sunum hazırlayacak kadar pek fazla bilgim yok. Web sayfası hazırlayamam. Çocuklarım benden daha öndeler. ”

(V1-K)

“ Bana yetecek kadar kullanabiliyorum bilgisayar ve interneti. Yetmediğim yerlerde de çocuklar bizden daha öndeler onlar yardım ediyor. Kızım yardım eder, oğlum da benden daha önde diyebilirim. ”

(V2-K)

“ Bilgisayarda yeterliliğim yok. Hiç bir şey yapamıyorum. Çocuklar benden daha iyi düzeyde. Evde en iyi oğlum. Ondan sonra baba gelir, sonra kız. En sonda ben. Kızım da teknolojiye düşkün. ”

(V3-K)

Öğrenciler, teknik yeterliklerinin ebeveynlerinin önünde olduğunu belirtmektedirler. Bir öğretmen sunum hazırlamayı bilmediğini dile getirirken, öğrenciler özellikle bilgisayar ve internet ortamında pek çok farklı etkinliği yapabildiklerini dile getirmektedirler. Bunların arasında oyun sitesi hazırlamak da bulunmaktadır. Diğer yandan, aile üyelerinin ilgi düzeyleri ve mesleki gereksinimler teknik yeterliğin geliştirilmesi üzerinde önemli etkiye sahiptir. Kadın veli 9'un kızı ö9, annesinin ilgisi ve babasının da mesleği nedeniyle teknik anlamda yeterli olduklarını ifade etmektedir.

“ Ailemle karşılaştığımda kendimi, ben daha iyiyim. Babam sadece bakıyor, hiçbir şey yapamaz çünkü yani bilmiyor çok. ”

(ö1-K)

“ Geçen sene bir arkadaşımın bir oyun sitesi hazırlamıştık, ama tabii pek fazla giren olmadı, sadece çevremizden, çok zevkliydi. ”

(4-K)

“ İndirme yaparım. Şarkı indiririm, film indiririm, fotomontaj yaparım. Sunum yaparım, teknoloji tasarım için kullanırım bilgisayarı. Araştırma yaparım. Fotokopi çıkarırım. Araştırma genelde ödevler için oluyor. Uzaya çok meraklıyım. O konularda araştırma yapıyorum. ”

(3-E)

“ İyiyim bu konularda. Annem bilgisayar kursuna gitmişti, annemin bilgisayarı iyi. Babamda avukat olduğu için bilgisayarı iyi, yapması gerekiyor onun da iyi ama annemin daha iyi. Kardeşimde iyi. ”

(ö9-K)

Medya okuryazarlığı dersinin katılımcıların teknik yeterliklerine katkısı olduğu yönünde bir değerlendirme yapmak olası değildir. Çünkü önceki bölümlerde de ele alındığı gibi, okullardaki altyapı yetersizliği nedeniyle bu dersin işlenişinde uygulamaya yer verilememektedir. Kullanıcılar kendi olanakları ve ilgileri çerçevesinde teknik yeterliklerini geliştirmektedirler.

6.3.2. Katılımcıların Eleştirel Yeterlikleri

Bu bölümde medya bağlamındaki eleştirel yeterlikler öğrenci, veli ve öğretmen katılımcılar bakımından ele alınmaktadır. Katılımcıların bu konuya ilişkin verdikleri bilgiler, medya okuryazarlığı dersinin eleştirel bakış açısı kazandırma yönündeki etkisini ortaya koyması nedeniyle önemlidir.

6.3.2.1. Öğrencilerin Eleştirel Yeterlikleri

Öğrenciler, genel olarak medya içeriklerine sorgulayıcı bakmamaktadırlar. Medya onlar için eğlenceli zaman geçirebilecekleri bir mecradır. Medya içeriklerine yönelik eleştirel yaklaşımları sorulduğunda, çoğu öğrenci bu konuyu daha önce hiç düşünmediğini dile getirmiş, o anda fikir yürütmeye çalışmışlardır.

“ Bize ne, neden sunuluyor, kimler kar ediyor, ben hiç sorgulamadım. Boş zamanlarımızı doldurmak için olabilir mi? Dünyadan haberimiz olabilmesi için sonuçta yani. Dizilerde reyting olayı falan var. Bayağı para kazanıyorlardır herhalde. ”

(4-K)

“ Medyayı sorguladığım olmadı hiç. Mesela radyonun şeyini anlatıyor, sorguluyoruz onu, nasıl desem radyonun içeriklerini bahsediyoruz. İçerik, mesela ucuz olması gibi, bilgi vermesi gibi her konuda. Medyasız sıkıcı olurdu hayat. ”

(ö3-E)

“ Medya aynı zamanda kar edilen bir sistem. Diziler, programlar yapılıyor. Bu programlar neden yapılıyor aslında düşünmüştüm gerçekten, anneme de söyledim. Annem, ‘izleme’ diyor. ”

(ö4-K)

Erkek öğrenci 3, medyayı hiç sorgulamadığını, medya okuryazarlığı dersinde de buna yönelik bir etkinlik yapmadıklarını belirtmektedir. Ancak, internet ortamındaki olumsuzluklardan bahsederek, çocukların bu konuda bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

“ İnternetin kötü yönler var. Bazı sayfalar var kötü, olumsuz örnek. Facebook’ta mesela genelde 18 yaşlarındakiler falan veya 15-16, onlar mesela çocukları kandırmaya yönelik hareketleri oluyor. Mesela çocukların gözlerini boyuyorlar. Bir şey satmaya çalışırlarsa, onunla mesela çocuğun gözünü boyuyor, çocuk da gidiyor ailesine, “Bana bunu alın” falan filan. Mesela adam onunla teke tek görüşeceği için çocuğun beyinde baskı kuruyor. Çocuk da yaşça küçük olduğu için buna kanıyor. Medya bizi bilgilendiriyor. Medyanın ekonomik yönünü hiç düşünmedim. Ben sadece izlemeye bakarım. Kendi kafamda öyle bir tartışma çıkarmadım hiç. Derste de buna yönelik bir tartışma yapmadık herhalde. ”

(3-E)

2 kız öğrenci, reklamların olumsuz etkilerinden söz etmekte, özellikle kadınların etki altında kaldıklarını söyleyerek annelerini bu konuda bilgilendirdiklerini ifade etmektedirler. 1 kız öğrenci ise, “kötü” içeriklerin insani değerlerimize zarar verdiğini vurgulamaktadır.

“ Televizyonda bazı marketlerin reklamları çok çıkıyor. Genelde kadınlar etkisinde kalıyor. İlk öğrendiğimizde reklamların etkisinde kalmamayı anneme de öğretmişim. ”

(ö7-K)

“ Reklamların altında asıl bilgilerin olduğunu, onların ışık hızında olduğunu söylemişti öğretmenimiz bize, ben de bunu anneme açıkladım. Derste öğrendiklerimizi ailemizle paylaşıyoruz. ”

(6-K)

“ Değerlerimiz kaybolmak üzere neredeyse. Artık eskisi gibi insanların birbirlerine saygı göstermesi neredeyse imkânsızlaştı. Aslında arkadaşlar arasında da öyle, yani artık saygı kalmadı. Kötü içerikler de izleniyor çünkü reyting kazandırıyorlar. Zararlı olduğunu bilmeyen insanlar izliyor, bakıyorlar, gülüyorlar ama ne anlatıldığını düşünmüyorlar hiç. Televizyonu açıyorlar, zaman kaybetmek amaçlı izliyorlar. ”

(ö6-K)

Öğrencilerin yorumlarına bakıldığında, medya okuryazarlığı dersinin işleniş biçiminin ve üzerinde ağırlıklı olarak durulan konuların öğrenci görüşlerini etkilediği görülmektedir. Derste medya içeriklerine ilişkin sorgulayıcı tartışmalar yapılmadığında öğrenci bu konu üzerine düşünmediğini ifade ederken, öğretmen örneğin reklam konusunu öne çıkarıyorsa öğrenci de bu konuda fikir beyan etmektedir.

6.3.2.2. Velilerin Eleştirel Yeterlikleri

Velilerin büyük bölümü de öğrencilerle benzer biçimde eleştirel bakış açısından yoksundurlar. Bunu ya açıkça dile getirmişler ya da sorunun sorulması nedeniyle o anda akıllarından geçen düşünceleri paylaşmışlardır.

“ Bize ne, neden sunuluyor, hiç sorgulamadım. ”

(V1-K)

“ Medyanın doğru bilgilendirmede her türlü yararı vardır. Ama yanlış bilgilendirmede zararı olabilir. ”

(V6-E)

“ Genelde haberlerde de görüyoruz, medya şu, medya bu falan. Onlar da ne zorluklarla çalışıyorlar. Onu oku, öteki taraftakinin fikrini de oku, ikisinin arasında bir fikir oluştur diye düşünüyorum. Niye yapıldı? Çıkıyorlar, her şeyi yapıp ediyorlar demiyorum yani. O kadar çok eleştirici bir yapım yok. ”

(V2-K)

Bazı veliler ise, siyasi içerikleri çocukları açısından sakıncalı bulmakta ya da medya içerikleri hakkında görüş bildirmeyi siyasi bir paylaşım olarak görerek bundan kaçınmaktadırlar.

“ Ben çocuğuma çok böyle siyaset konularını dinletmiyorum. Neden? Şimdi onun beyni tam ham, yani onunla bununla yok şöyle sağ imiş, şöyle sol imiş onunla etkilenmesini istemediğim için açıkçası daha onunla oturup da bir siyaset bile konuşmam. Bilmiyorum yanlış mı yapıyorum. Yani o yüzden hani o konuları da otursun izlesin, babamız seyrediyor o kendince yorumunu yapar. Ama hiçbir zamanda çocuğum şöyleymiş, sen şunu yap asla dememiştir. ”

(V3-K)

“ Açıkçası bunun bilincinde olduğum halde bu konuyla pek ilgilenmiyorum. Örneğin ben müzik severim, siz başka bir şey seversiniz, ben şunu izlerim, siz bunu izlersiniz. Ben şuna inanırım. Kimsenin ne okuduğu gazeteyi, ne beynindeki görüşü değiştiremezsiniz. Çok zordur. Zararlı gördüğüm yayınlarda sınırımı koyarım. Bunda bence bireyler bilinçlenmeli. ”

(V9-K)

Aynı zamanda okul yöneticisi olan erkek veli 10, medyanın büyük bir güç olduğunu belirterek bu konuda öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamakta, ancak uygulamada medya okuryazarlığı dersinin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından eksik kalan konuların tamamlanması için kullanıldığını ifade etmektedir.

“ Olması gereken ile olan birbirinden farklı şeyler. Medya dediğiniz zaman bütün dünyada yönetimi sağlamada en önemli güç medyadır. Medya dediğimiz zaman interneti, gazetesi, dergisi, bir sürü farklı organları var. Bunun iyi anlaşılıp faydasını, zararı olduğunu öğrencilere öğretilmesi istenen bir durumdur. Ama okullarımızda bunu hem veren öğretmenler hem öğrenciler hem de veliler çok fazla istekli değiller. Biz de açıkçası yönetim olarak medya okuryazarlığı dersine sosyal bilgiler öğretmenleri giriyor. Muhtemelen şöyle yapıyorlar; derse girdiklerinde, ‘Çocuklar bugün medya okuryazarlığı değil, sosyal bilgilerden konumuz eksik kalmıştı o konuyu tamamlayalım’. Yani o dersi bir boş saat gibi, o boş saatinde farklı bir konuda değerlendirmesi şeklinde görüyorum. Bunun böyle olmasının sebebi son zamanlarda not konusunun ön plana çıkmasında öğrencilerin önemli olan derslere daha yoğun hazırlanmalarına, psikolojik olarak ona karşı daha hazır girmelerine sebep oluyor. Not olmadığı zaman da sanki gereksiz bir

dersmiş gibi hem öğretmenin hem öğrencinin hem de velinin gözünde bu böyle diye düşünüyorum. ”

(V10-E)

6.3.2.3.Öğretmenlerin Eleştirel Yeterlikleri

Öğretmenlerin, medyanın eleştirel analizine ilişkin soruya yanıt verirken daha çok çocuk penceresinden konuyu ele aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin büyük bölümü korumacı bir mesleki yaklaşım benimsemişlerdir. Kendi çocuklarının ve öğrencilerinin medya içeriklerinden olumsuz yönde etkilendiklerini dile getiren öğretmenler, sınırlamaların olması, bu konuda da ailelerin ve RTÜK’ün daha aktif görev alması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Erkek öğretmen 1, olumsuz buldukları içerikler konusunda öğrencilerini RTÜK’e şikâyetle bulunmaya yönlendirdiğini belirtmektedir.

“ Medyadan çok fazla etkileniyor çocuklar. Olumsuz olduğu zaman bu etkilennemeler, genelde ki olumsuz oluyor, biz eğitimci olarak rahatsız oluyoruz, çocukları uyarıyoruz, yapılan davranışların söylenen sözlerin yanlış olduğunu ama bizim söylememizle kalıyor. Bunu ailede gerçekleştirmesi gerekiyor, genelde olumsuz yönde etkileniyorlar. Mesela bazı filmlerdeki sinema filmlerindeki kötü karakterler, çocuk anında izlediği zaman onu hemen hayatına uyguluyor. Bizim çocuklarımız da öyle ama ben hemen onları uyarmaya çalışıyorum. Aileler bunu yapmazsa çocuk muhakkak bunu izleyecek, ama ailelerin uyarması gerek. Onlar işin kar amacını düşünüyor, aldıkları paraya bakıyorlar. Belki onlar için doğru bir şey ama bunu devlet, RTÜK kontrol etmesi gerekiyor. Biz gerektiği zaman öğrencilerimize de izlediğiniz dizilerde, filmlerde olumsuz bir şeyler bulursanız bunları gerekli yetkili kuruluşlara bildirmelerini de söylüyoruz. Ne kadar çok bildiri gelirse, ne kadar çok e-mail giderse, mesaj giderse devlet yetkililerini o programlarla ilgili bir şeyler yapabileceğini söylüyoruz yani. ”

(Ö1-E)

“ Ben akrabalara gittiğim zaman mesela çocukları hiç göremiyorum. Hoş geldin deyip çekiliyor odaya. Ne yapıyor diye sorduğunda, bilgisayar başında. Ben o konuda çocuklarımı o kadar denetim altına almışım ki kesinlikle 2 saatten öteye geçmez. Kesinlikle anne baba bilinçlendirilmeli.

Mutlaka bir takım engeller konulmalı. Her site açık olmamalı. Yine ben ailelere bu işin düştüğünü düşünüyorum. Yani ailelerin yönlendirmesiyle çünkü reklam sunuluyor, iyisi de var kötüsü de var. Yani iş yine velilerde bitiyor diye düşünüyorum. Genel olarak aileleri bilinçli bulmuyorum. Sınır getirilmeli. RTÜK denen bir kurum var ama gerçekten neyi denetliyor ben bilmiyorum. Bir şeylerin denetlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü sınırsız özgürlük var çocuklarımızda. Sınırsız özgürlük de çocuklarımızı gerçekten kötüye doğru götürüyor diye düşünüyorum bir öğretmen olarak. ”

(Ö9-K)

Erkek öğretmen 8 de, medyanın toplumsal değerleri koruma ve toplumu bilinçlendirme görevlerine dikkat çekmekte, ancak Türkiye’de medyanın bu işlevlerini yerine getirmekten çok uzak olduğunu belirtmektedir.

“ Medya günlük hayatımızın her alanında var. Çok etkili bir silah olduğunu biliyoruz. Biz bunları yayınladık, siz seçin demek de olmuyor. Medyanın da bu konuda bilinçli davranması gerekli. Medyanın toplumsal değerleri korumak, toplumu bilinçlendirmek, belli konularda aydınlatmak gibi bir görevi var, birinci vazifesi bu. Kapitalist sistemin uzantıları olunca iş biraz değişiyor tabii. İş sadece ticari bir alan haline geldi. Yanlış bir yerdeyiz ve yanlış bir yere doğru gidiyoruz. Bu konuda yeterince bilinçli değiliz. İnsanlar seçici olsa gereksiz programların yerine başka programlar gelecektir. Her şeyin para olmadığı insanlar tarafından anlaşılmalı. Tüm medyayı sadece 3-4 guruba ayırabiliyoruz. Toplumdan aldıklarının en azından bir kısmını topluma verebilirler. Medya, toplumu yönlendiren unsurların başında geliyor. Toplumu yozlaştıran da medyadır. Türkiye’de de toplumu yozlaştıran bir medya sistemi var. ”

(Ö8-E)

Erkek öğretmen 5 medyayı takip etmenin yorum yapmak için yeterli olduğunu söylemekte, erkek öğretmen 7 ise medyayı bilinçli kullanmanın süre ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. “Okuryazarlık” kavramının öncelikle gerçekten gazete gibi yazılı materyalleri okumakla ilintili olduğunu vurgulayan erkek öğretmen 6 da, çoğu toplum bireyinin “izlemek”ten öteye geçemediğini, bu nedenle de “okuryazar” olmaktan uzak olduğunu dile getirmektedir.

“ Ben kendimi yeterli görüyorum. Medyayı takip ediyorsanız eğer, ki günümüzde bir çok kişi takip ediyor, zorluk çekmezsiniz yorum yapmakta. ”

(Ö5-E)

“ Çinliler’in barutu eğlence amacıyla bulduklarını, daha sonra amacından çıkmasını internete benzetiyorum. Biz şu an interneti amacına uygun olarak kullanmıyoruz. Bilinçli eğitilmiş insanlarında çok uzun süre internette kaldığını görmekteyim. Benim bakış açım sadece süreyle olur. Çok uzun süre başında kalmamak gerekir. ”

(Ö7-E)

“ İlk önce okuryazar olacak da sonra medya okuryazarı olacak. Okuryazar, bence okuması gerekir, gazete olsun ya da başka bir şey, biz izliyoruz okumuyoruz, o yüzden bence okuryazar değiliz. ”

(Ö6-E)

Erkek öğretmen 2, medyanın siyasi gücüne dikkat çekerek bu gücün ekonomik güçten daha etkili olduğunu belirtmekte, öğrencilerini de medyanın siyasi amaçları konusunda bilinçlendirmeye gayret ettiğini ifade etmektedir.

“ Benim eleştirel bakışım var, öğrencilerime şöyle güzel bir soru sormuştum gazete konusunda, “Çocuklar sizce gazeteyi çıkaranların 1. amacı nedir?” Parmak kaldırdılar, değişik fikirler söylediler, ama 1 numaraya ekonomik nedenleri yerleştirmişlerdi. Ben şöyle demiştim, ‘Acaba gazete sahipleri siyasi yönden bir güç elde etmek için gazete çıkarmış olabilirler mi?’ Sonra fikirleri değişmeye başladı, ‘Evet, olabilirler’ dediler. Ben üniversite öğrencisiyken aynı soruyu ünlü bir gazeteciye sormuştum, gazetenin amacı nedir, ekonomik midir, bizim aklımıza hemen o geliyor. ‘Siyasi güçtür’ demişti. Öğrencilerimin de sorgulama yönünde geliştiklerini düşünüyorum. Ben Türkiye Cumhuriyeti’nde görev yapan bütün öğretmenlerin kaliteli olduğu kanaatindeyim. İnanıyorum, güveniyorum öğretmenlerimize. Öğretmenlerimize yeterli olanak verilirse çok şey başarabilirler.”

(Ö2-E)

Medyayı en kapsamlı biçimde değerlendiren öğretmene erkek öğretmen 3'tür. Medyanın uluslar arası bir güç olduğunu vurgulayan Ö3, teknoloji ile kültür arasındaki bağa dikkat çekmekte, bu kültür içinde üretim yoluyla kendi sesini bulmanın önemi üzerinde durmaktadır. Bu nedenle Ö3'ün korumacı yaklaşımdan çok eleştirel bakış açısına yakın olduğu görülmektedir. Günümüzde medyayla iç içe geçirilen zaman dilimi oldukça uzundur. Öyleyse söz konusu süre en verimli biçimde harcanmalıdır. Ö3, çocuklarına yönelik olarak da yasaklayıcı bir tavır benimsememiştir. Aksine, internet ortamında üretim yoluyla kendi kimlikleriyle var olmaları gerektiğini savunmaktadır.

“ Medya bir güç, kamuoyu oluşturma gücü var, yönlendirme-yöneltilme-yanıltma gücü var, ticaretin-iktisadın olmazsa olmaz bir unsuru. Medya gerçekten çok geniş kitlelere sadece ulusal-yerel düzeyde değil, uluslararası düzeyde bir tüketici eğilimini değiştirebilecek güce sahip. Teknoloji yalnızca makine olarak elimize gelmiyor, kültürüyle-altyapısıyla birlikte geliyor. Bu da bir bilinç düzeyini gerektiriyor. Ben kişisel olarak iyi bir medya okuryazarıyım diyorum kendime. Zamanım elverdiğince takip ediyorum, kendimi geliştirmeye gerçekten çalışıyorum. Çocuklarıma şunu söylüyorum, ‘Buradaki karakterinizi kendiniz yaratıp kendi oyununuzu üretebilirsiniz’. Bunu yapamadıktan sonra bilgisayarda oyun oynamamın bir mantığı yok. Ben hazır halde oraya kopyalanıp dosyalanmış olan herhangi bir arşive girip bilgiyi alabiliyorum ama ‘kes-kopyala-yapıştır’ klasik ifadesiyle, ben orada araştıramıyorsam, analiz yapamıyorsam, parçalayamıyorsam, parçaladıklarımın içinden bana yararı olanları seçip bir senteze gidemiyorsam, kendi yargılarımı ifade edemiyorsam, o halde bu bizi insanoğlunun bugüne kadar geldiği sürecin çok daha ötesinde, çok daha olumsuz bir noktaya götürecektir diye düşünüyorum, çünkü düşünme vasfımızı yitiriyoruz. İnsanı insan yapan en önemli vasıf düşünmeyseniz, bizi gerçekten edilgen bir pozisyona bu denli düşüren bir aygıt ve bu aygıtı yön veren kişilerin iyi niyetine, insafına kendimizi teslim etmiş duruma düşüyorsak, bu bence insanoğlunun yaşayabileceği ya da yaşamış olduğu en büyük sorun gibi geliyor bana. Medya bu nedenle çok önemli, çok hayati bir konu. ”

(Ö3-E)

Üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgular **Hipotez-8 ve Hipotez-15**'u doğrulamaktadır. Medya kullanıcıları olarak öğrencilerin teknik yeterlikleri genel olarak yetişkinlere oranla daha üst düzeyde olmakla birlikte, medya okuryazarlığı dersinin günümüz uygulama biçimiyle bireylerin teknik ve eleştirel yeterliklerinin geliştirilmesinde yetersiz olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Ülkemizde 2000’li yıllarda başlayan medya pedagojisi çalışmalarının en önemli uğrak noktalarından biri olan Mayıs 2005 tarihli I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı’nın ardından akademik zeminde yürütülen çalışmalar, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Medya Okuryazarlığı adlı dersin ilk kez eğitim-öğretim programlarındaki yerini almasını sağlamıştır. RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın işbirliğiyle beş ilde pilot uygulama olarak yaşama geçen projenin geliştirilmesiyle, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında medya okuryazarlığı dersi ilköğretim 2. kademedede seçmeli ders olarak müfredata girmiştir. Proje asıl olarak, medya okuryazarlığının erken yaşlardan başlayarak yaşam boyu geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu anlayışına dayanmaktadır. Bu amaçla verilecek eğitim de, okul öncesinden başlayarak yetişkin eğitimine kadar uzanan bir süreci kapsamalıdır. Ancak uygulamanın ülkemizde kısa bir geçmişe sahip olması, Medya Okuryazarlığı dersinin henüz sadece ilköğretim ikinci kademedede 6, 7 veya 8. Sınıfların, okul yönetimlerinin uygun gördüğü herhangi birinde, yalnızca 1 yıl ve haftada bir saatlik bir ders biçiminde ele alınmasına neden olmuştur. Ayrıca bu derse yönelik olarak bir öğrenci kitabı da bulunmamaktadır. Dersin işlenişindeki söz konusu nitelikler; medya okuryazarlığı ders programının geliştirme sürecinde veliler, okul yönetimleri, öğretmenler ve öğrenciler ile sivil toplum kuruluşlarının görüşlerine yer verilmemesi gerçeğiyle birleştiğinde; programın, yaşam boyu geliştirilmesi gereken bir medya okuryazarlığı eğitiminin gereklerinin karşılamaktan uzak olduğu değerlendirmesini yapmak şaşırtıcı olmayacaktır.

Medya okuryazarlığı dersi oluşturmacı yaklaşımla hazırlanmıştır. Bunun amacı, öğrencinin uzak ya da yakın geçmişte çevresinde gözlediği ve bilgiye dönüştürdüğü veriler ya da eğitim kurumunda edindiği bilgiler ile bu derste elde edeceği veri ve bilgileri ilişkilendirerek öğretmenin rehberliğinde yepyeni beceri ve değerlere ulaşmasını sağlamaktır. Böylece öğrenci, analiz ve eylem olmak üzere iki temel aşamada kazanım elde ederek yalnızca medyayı analiz etmekle kalmayıp, aynı zamanda kendi medyasını da yapabilecek düzeye erişecektir. Buna göre, öğrencinin programı başarıyla bitirmesi, medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye ve ülkesinin problemlerine karşı duyarlı hale geldiğini; medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazandığını; farklı medya ortamlarında verilen mesajları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde ettiğini; yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazandığını ve kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlayacak noktada olduğunu göstermektedir. Medya okuryazarlığı programı kapsamında, bu dersi alan öğrencinin gözlem, araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, bilgi

teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, sosyal ve kültürel katılım gibi ikincil becerileri de kazanması beklenmektedir. Ancak ders kapsamında ölçme-değerlendirme sürecinin belirsiz bırakılması ve not verilmemesi nedeniyle öğrencinin söz konusu kazanımları elde edip etmediğinin ortaya konamaması, öğrenci ve öğretmen açısından kafa karışıklığına yol açan olumsuzlukların başında gelmektedir. Yine, öğrenci ders kitabının bulunmaması, öğrencinin belli bir program ve etkinlikler bütünü çerçevesinde ders içeriğini takip etmesi önündeki en önemli engellerden birini oluşturmaktadır. Aynı nedenle öğretmen, dersle ilgili etkinlikleri farklı kaynaklardan edinerek öğrencilerle paylaşmak durumunda kalmaktadır, çünkü öğrencinin elinde etkinleri içeren yazılı bir kaynak, bir ders kitabı bulunmamaktadır. Ayrıca, Medya Okuryazarlığı dersini ilköğretim ikinci kademenin herhangi bir sınıf düzeyinde almayan öğrencinin mezun olamaması ve bu dersin öğrenci tarafından değil, okul yönetimi tarafından belirlenen bir eğitim-öğretim yılında seçilmesi de “seçmeli” ders kavramının sorgulanmasını gerektirmektedir. Medya Okuryazarlığı dersinin bu haliyle “zorunlu seçmeli” ders olarak adlandırılması gerekmektedir.

Günümüzde, okul eğitiminin toplumsal ve küresel olarak yapılandırıldığı gerçeği yadsınamaz bir durumdur. Giroux (2009)'a göre, eğitim kurumlarının sınıfsal sömürü ilişkilerinden bağımsız düşünülmesi olası görünmediğinden, benliğin ve toplumsal yapının dönüştürülmesinde özellikle okul ortamında eleştirel merakın geliştirilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Giroux, eleştirel düşünme yetkinliğinin eğitim ve eğitim kurumlarıyla olan ilintisini açıklarken, eleştirel pedagojide esas olan ilkenin bilgi ve iktidarın her zaman tartışılabilir ve eleştirilebilir olması gereğinden hareketle, öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel çözümleme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi fark etmelerinin önemine dikkat çekmektedir. Medyanın, bireylerin yaşamı algılama biçimleri ve yaşam pratikleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, böyle bir dönüşümün okulda, işte ve boş zaman etkinliklerimizde yaşamlarımıza eşlik eden medyadan bağımsız olarak gerçekleştirilmesi düşünülemez.

Ülkemizde çocuklar ve gençlerin medya pratiklerine ilişkin yapılan çalışmalar bu görüşü destekler niteliktedir. Türkiye’de ilköğretim 4-8. sınıflardaki öğrencilerin üçte biri televizyon bağımlısı iken, bu öğrencilerin büyük bir bölümü de günde 3 saat ve üzerinde televizyon izlemektedir. Benzer biçimde internet kullanımı, örgün eğitim çağındaki bireylerin pek çoğunun yaşamlarında önemli bir yer tutmaktadır. Televizyon ve internetin, çocuk ve gençlerin yaşamlarında neredeyse birincil bir toplumsallaşma aracına dönüşmesi, kitle iletişim araçlarının zaman zaman aile ve arkadaş çevresinin bile önüne geçtiğinin de önemli bir göstergesidir. Öyleyse, eleştirel pedagoji kuramcılarının hedeflerinde yer alan başat proje olarak okulların siyasal, kültürel ve ekonomik rolünün açığı vurulması yoluyla mevcut

düzenin eşitsizliklerinin ortaya konması ve bu bağlamda eğitimin apolitik olduğunu ileri süren ana-akım pedagojik savın karşısında konumlanması gerekmektedir. Eleştirel pedagojinin ayırt edici özelliği de, kuramsal düzeyle kendini sınırlamak yerine, yaşama doğrudan müdahale ederek toplumsal dönüşüme katkı sağlamak, hatta bu dönüşümü başlatmaktır. Kamusal yaşam, toplumsal sorumluluk ve küresel yaşam gibi farklı konularda etkili fikirler geliştirmekle birlikte eleştirel pedagoji; öğrenmenin, toplumsal dönüşümün temel unsurlarından biri olduğunu kabul ederek kuramı, toplumsal oluşumları ve gündelik yaşam sistematiğini anlayabilmenin kaynağında görmekte ve eleştirel pedagojiyi belirleyen temel unsur olarak düşünce-eylem bütünlüğünü ortaya koymaktadır.

McLaren (2009)'in “eleştirel devrimci pedagoji”sinde de okul eğitimi, toplumsal ve küresel olarak belirlenen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin siyasal sistem ve ideolojileri tarihsel gelişimi içerisinde çözümlenmelerini sağlayarak kendi siyasal konumlarını belirlemelerine katkı sunmayı amaçlayan McLaren hemen ardından, toplumsal yaşamı kapitalist nitelikten anti-kapitalist niteliğe dönüştürecek özgürleştirici bir pratik geliştirebilecek ve böylece yeni bir uygulama felsefesi oluşturabilecek öğrenci tipini sunmaktadır. Tüm bu tanımlamalar, eleştirel pedagojinin, yaşamı bütüncül bir biçimde ele alarak var olan düzeni sorgulayan ve bununla yetinmeyerek onu dönüştürmeyi hedefleyen felsefesini ortaya koymaktadır. Bu felsefe, eğitimin temel yapıtaşı olarak görülmekte, düşüncenin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi başat rol üstlenmektedir.

Bugün medyanın, bireyin gerçeklik algısını biçimlendiren yadsınamaz bir güç olduğunun geri dönülemez biçimde ayırtına varılması, kitle iletişim araçlarını eleştirel pedagojinin önemli bir çalışma alanı haline getirmiştir. Eleştirel medya okuryazarlığı bu bağlamda, medyanın kurgusal yönünü tartışmanın odağına taşıyarak, bizlere gerçekliğin yeniden üretilmiş biçimini çözümlene yollarını sunan bir disiplin olarak nitelendirilebilir. Belli kavramlar ve yöntemler doğrultusunda medya sunumlarını irdeleyen eleştirel medya okuryazarlığı; üretim, dil, temsiliyet ve hedef tanımlamalarından hareket etmektedir. Medya içeriklerinin bilinçli olarak üretildiğine ilişkin bilinci ifade eden “üretim”; farklı medya içeriklerinde anlamın nasıl oluşturulduğu üzerine düşünmemizi gerektiren “dil”; medya sunumlarının hedef kitleye nasıl ulaştığını ve bu sunumların kitle tarafından nasıl değerlendirildiğini irdeleyen “temsiliyet” ve “hedef kitle”, Medya Okuryazarlığı ders programının da temel kavramlarını oluşturmaktadır.

Medya Okuryazarlığı dersinin hedefi, öğrencinin bu kavramlarla tanışmasını sağlayıp onu, farklı yöntemler kullanarak medya sunumlarını çözümleyebilecek seviyeye ulaştırmaktır. Söz konusu yöntemlerin başında gelen çözümlene, tüm medya sunumlarının bir metinmiş gibi ele alınıp ayrıntılı olarak incelenmesini anlatmaktadır. Örneğin, bir reklam filminde kullanılan

renklerin, ses tonlamasının, ışıklandırmanın, sözlü ve yazılı ifadelerin öğrenci tarafından yorumlanarak bir metin gibi açıklamasının yapılması istenir. Yine çözümlenme, son kertede söz konusu sunumun üretim sürecinin ve hedef kitlesinin irdelenerek öğrencinin yerel ve küresel pazarların nasıl işlediğini kavramasını da sağlamaktadır. Öğrencilerden belli rolleri üstlenip oynamalarının istendiği simülasyon yöntemindeyse, örneğin bir program yapımcısı rolünü üstlenen öğrenciden, çekeceği bir dizinin hedef kitlesi ve üretim maliyetleri üzerine planlama yaparak bir medya sunumunun hazırlanmasında hedef kitle ve pazarlamanın önemini kavraması beklenir. Öncelikli olarak dil ve sunuma odaklanan çeviri yöntemi de, verilen bir içeriğin farklı bir medya veya farklı bir türde sunulduğunda ortaya çıkabilecek değişikliklerin ayırtına varmak için kullanılırken; örnek olay incelemesi, öğrenciden bir medya sunumunu üretim, dil, hedef kitle ve temsiliyet kavramları açısından tüm ayrıntılarıyla incelemesi istenir. Buraya kadar ele alınan yöntemlerin hepsi, bir tür üretim etkinliğini içinde barındırmaktadır. Çünkü üretim, öğrencinin kendi ürünü ortaya koyarak, medyaya yüklediği anlamı kendi ürününde görmesini sağlamaktadır. Bu nedenle “üretim”, medya eğitiminin merkezinde yer alan temel yöntemdir.

Eleştirel medya okuryazarlığının kavram ve yöntemleri kapsamında ortaya konulan bu çalışmada, katılımcıların medya kullanım pratikleri ile teknik ve eleştirel yeterlikleri ayrıntılı bir biçimde irdelenerek, bir yaşam boyu eğitim uygulaması olarak kabul edilen medya okuryazarlığı eğitiminin öğrenci, veli ve öğretmenler üzerindeki etkileri ortaya konmuştur. Öncelikle katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler, yaş faktörünün önemini bir kez daha göstermiştir. Katılımcıların yaşları küçüldükçe görüşme süresi azalmış, tersi durumdaysa bu süre artmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, veli ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere oranla daha kısa sürmüştür. Büyük yaştaki katılımcılar (veli ve öğretmen) bilgi verme konusunda daha rahat davranırken, küçük yaştakiler (öğrenciler) daha çekingen davranmışlardır. Diğer bir söyleyişle, yaş büyüdükçe konuşma süresi ve kalitesi artmaktadır. Yine, görüşme yapılan konuyla ilgili sahip olunan bilgi düzeyi de görüşme süresini ve kalitesini etkileyen önemli faktörlerdendir. Medya Okuryazarlığı ders programının uygulayıcıları konumundaki öğretmenler, dersin amacı ve içeriği konusunda öğrenci ve velilere oranla daha fazla bilgi sahibi olmaları nedeniyle sorulara daha tatmin edici cevaplar vermişlerdir. Cinsiyet değişkeni bakımından ele alındığındaysa, kadın velilerin erkek velilere oranla çalışmaya katılma noktasında daha istekli oldukları görülmüştür. Çocukların eğitim süreçleri ve medya pratikleri söz konusu olduğunda sorumluluğun daha çok annede olduğu gözlenmiştir. Anne çocukla daha yakın bir ilişki ve iletişim içindeyken, baba daha çok gözlem ve denetleme rolünü üstlenmektedir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayandığından,

istekli öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiş, kız öğrenciler erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında bu konuda daha istekli davranmışlardır.

Katılımcıların medya pratikleri incelendiğinde, medyanın öncelikle bir bilgiye ulaşma ve sosyalleşme mecrası olarak algılandığı; internet ve televizyonun diğer medyaların önüne geçtiği görülmüştür. Bilgisayar, internet ve cep telefonu sahipliği sosyo-ekonomik düzeyden bağımsızdır. Bu teknolojilere günümüzde hemen herkes sahip olabilmektedir. Kitap, gazete ve dergi okuma ile radyo dinleme ve sinemaya gitme gibi alışkanlıklarsa yerini yeni teknolojilere bırakmıştır. Katılımcıların büyük bir bölümü yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyden bağımsız olarak, okuma veya radyo dinleme alışkanlığına sahip değildir. Haberlere ulaşmak için gazete yerine televizyon ve internet kullanılmaktadır. Radyo ise, nostaljik bir araç olarak görülmektedir. Radyo dinleme alışkanlığını küçükken edinmiş olan yaşça büyük katılımcılar ile, eskiye ilgi duyan gençler bu alışkanlığı halen sürdürmektedir. Bunun dışında kalan çoğunluk, radyoyu araçlarında yolculuklarına eşlik etmesi için kullanmaktadırlar. Sinema, katılımcıların çoğunluğunun yaşamlarında nadiren yer alan eğlenceli bir boş zaman etkinliğidir. Televizyon sinemanın önemli ölçüde yerini almış gibi görünmektedir. Diziler, diğer televizyon programlarının önünde gelmektedir ve aile bireylerine bir araya geldikleri akşam saatlerinde eşlik eden bir eğlenceli zaman geçirme etkinliğidir. Çocuğun izlediği programlar, anne-babanın seçimleri doğrultusunda değişebilmektedir. Örneğin baba, haber veya belgesel programlarını takip ediyorsa çocuğun da bu programları izleme alışkanlığını edindiği gözlenmiştir.

Yeni teknolojiler yüz yüze yürütülen sosyal ilişkilerin önemli ölçüde yerini almıştır. Bu durum özellikle SBS hazırlığı içinde olan öğrencileri etkilemektedir. SBS nedeniyle zamanlarının büyük bölümünü ev, okul ve dersane üçgeninde geçirmek durumunda olan öğrencilerin sosyalleşme gereksinimlerini sanal dünyada karşılamaya çalıştıkları görülmektedir. SBS hazırlık süreci aynı zamanda öğrencilerin medya kullanım sürelerinin ve etkinliklerinin ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından denetlenmesine ve sınırlandırılmasına da neden olmaktadır. Aileler, çocuklarının internet kullanımı ile televizyon izlemeye ayırdıkları süreleri kısıtlamakta, bazen tamamen yasaklayabilmektedir. Facebook hesabının kapatılması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Öğretmen ve ailelerin, öğrencilerin medya kullanım alışkanlıklarını denetlemelerinin bir diğer nedeniyse kişilik gelişimi, arkadaş edinme biçimi ve okul başarısına olumsuz etki edeceği yönündeki kaygılarıdır. Televizyon dizilerindeki karakterlerin taklit edilmesi, küfürlü konuşmaların içselleştirilmesi, ders çalışmaya yeterli zaman ayrılmaması, sakıncalı görülen cinsel ve siyasi içeriklere maruz kalınması olumsuzluklar arasında sayılmaktadır.

Katılımcıların teknik yeterlikleri ele alındığında, medya kullanıcıları olarak öğrencilerin teknik yeterliklerinin yetişkinlere (öğretmen ve ebeveyn) oranla daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak, günümüzde çocukların çok küçük yaşlardan itibaren medyayla iç içe olmaları gösterilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenler, teknik açıdan zorlandıkları konularda çocuklarından ve öğrencilerinden yardım istemektedirler. Bugüne kadar sunum hazırlamayı bile denememiş olan öğretmen katılımcının teknik yetersizliğininse, mesleki bir yetersizlik olarak değerlendirilmesi mümkündür. Benzer biçimde, çocuğunun medyadaki etkinliğini denetleyen, sınırlamalar ve yasaklamalar getiren velilerin de teknik yeterliklerini daha üst düzeye taşımaları gerekmektedir. Öğrencilerin şifre kırabildiği, bu durumun öğrenci, öğretmen, veli iş ve işlemlerinin yürütüldüğü e-okul uygulamalarını olumsuz yönde etkilediğini dile getiren yetişkinlerin kendilerini teknik anlamda geliştirmeleri gerekmektedir. Aksi halde yetişkinler, çocukları ve gençleri medya pratikleri konusunda kısıtlamak ve onlara yasaklar koymaktan öteye geçemeyeceklerdir.

Medya okuryazarlığı ders programının hazırlanması ve müfredata dâhil edilmesi aşamalarına bakıldığında, medya kullanıcılarının ilgi ve gereksinimleri ile eğitimcilerin görüşleri ve okulların teknik altyapısına yönelik bir ön çalışma yapılmadığı görülmüştür. Yüz yüze görüşme gerçekleştirilen 10 medya okuryazarlığı öğretmeninden yalnızca 1 tanesi hizmet içi eğitim almış; bu eğitimde de yüzeysel bir bilgi aktarımı gerçekleştirilmiş, uygulamaya yer verilmemiştir. Söz konusu durum, derste işlenen konuların ve işlenişinde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmenden öğretmene değişmesiyle sonuçlanmıştır. Öğrenci ve öğretmen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin hiç birinde eleştirel medya okuryazarlığı temel kavramları ile öğrencilerin medya sunumlarını tartışabilir hale gelmeleri için kullanılması gereken yöntemlerden söz edilmemiştir. Öğretmen ve öğrenciler; üretim, dil, hedef kitle ve temsiliyet kavramları ile çözümleme, simülasyon, çeviri, örnek olay incelemesi ve üretim yöntemlerinden veya bunları anımsatacak tanımlama ve uygulamalardan bahsetmemişlerdir. Dersler daha çok bilgi aktarımı ve soru-cevap biçiminde işlenmekte; dergi veya afiş hazırlama gibi etkinliklerse kavramsal altyapı yetersizliğinden gerçek bir üretim etkinliğine dönüşmemektedir. Ayrıca medya okuryazarlığı dersi, sosyal bilgiler veya Türkçe derslerine ait konuların işlendiği veya SBS hazırlığı kapsamında test çözmeye ayrılan; okul yöneticisinin öğretmen olduğu durumlardaysa boş geçebilen bir ders niteliği taşımaktadır. Sınıflardaki teknolojik altyapı eksikliği de, ders programında yer alan uygulamaya yönelik etkinliklerin gerçekleştirilememesine yol açmaktadır. Öğretmen ve öğrenci katılımcılar, bu dersin yürütüldüğü sınıfların çoğunda bilgisayar, internet, projeksiyon, televizyon gibi olanakların bulunmadığını veya çalışır durumda olmadığını belirtmişlerdir. Olanak

sağlandığında öğretmenlerin, haber programı izleme ve yorumlama gibi dersi verimli hale getirebilecek etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.

Eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımının, çocukluktan yetişkinliğe yaşam boyu sürecek bir öğrenme modeli sunması, bu derste elde edilen teknik ve eleştirel kazanımların okul dışı yaşama taşınmasını ve diğer aile bireylerine de aktarılmasını gerektirmektedir. Ancak, ders kapsamında öğrenci, veli ve öğretmen arasında gerekli iletişim ve işbirliği sağlanamamaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerde velilerin okulla iletişime geçmediğini belirten öğretmenler, medya okuryazarlığı dersinin zaten “bilinçli” olan öğrencilere yarar sağladığını ifade etmişlerdir. Böyle bir durum dersin amacıyla tamamen çelişmektedir, çünkü medya okuryazarlığı dersinin başat hedefi bireyleri bilinçlendirmektir. Bilinçli öğrencilerse, derste çeşitli konularda fikirlerini açıklamının kendileri açısından olumsuz sonuçlar doğurabileceğini düşünmektedirler. Bu öğrenciler, öğretmenin düşünce sistemine aykırı düşünceleri ortaya atmaları durumunda diğer ders notlarının düşebileceğinden endişe duymaktadırlar. Öğrenci kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlaşılması için gerekli olan ölçme-değerlendirme sürecinin belirsiz bırakılması ve öğrenci kitabının bulunmaması da dersin amacına ulaşmasını olumsuz yönde etkileyen diğer faktörlerdir. Böyle bir durum, öğretmenin öğrenciyi ve öğrencinin de kendisini kazanımlar noktasında sınamasını engellemektedir. Sayılan nedenlerle, medya okuryazarlığı dersi günümüz uygulama biçimiyle, bireylerin teknik ve eleştirel yeterliklerini geliştirmekten uzak görünmektedir.

Bireyler, ihtiyaç duydukları pratikleri gerçekleştirebilecek düzeyde teknik yeterliğe sahiptirler. Geliştirilmesi gereken, onların eleştirel yeterliğidir. Ancak bunun yapılabilmesi, öğretim programına medya okuryazarlığı adlı dersin konmasıyla mümkün görünmemektedir. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin sınav odaklı bir sistem içinde performansla bağlı başarıya yönlendirilmeleri; bireylerin yorum yapma, tartışma, sorgulama, var olanı değiştirmek ve dönüştürmek üzere tasarım yapma becerilerinin körelmesiyle sonuçlanmaktadır. Söz konusu becerilerin 1 eğitim-öğretim yılında haftada 1 saat zaman ayrılan medya okuryazarlığı dersiyle canlandırılması olası değildir. Bu bağlamda, eğitim sistemimizin eleştirel boyuttaki eksikliklerini ortaya koyacak çalışmalar yapılmalı, medya okuryazarlığı dersinin yeniden düzenlenmesine yönelik örnek bir program hazırlanmalıdır. Ayrıca bireyler, düşüncelerini ifade etmenin olası olumsuz sonuçlarından tedirginliklerini ifade etmektedirler. Bu nedenle, teorik ve pratik düzlemlerde eleştireliliği geliştirmeyi amaçlayan medya okuryazarlığı programının uygulanmasında öğrenci, veli ve öğretmenlerin dile getirilen türden sıkıntılar yaşayıp yaşamadıkları akademik çalışmalarla ortaya konmalıdır.

Araştırma sonuçları ışığında, ülkemizde medya okuryazarlığı eğitim uygulamalarına yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Medya okuryazarlığının erken yaşlardan başlayarak yaşam boyu geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu anlayışıyla, bu alanda verilen eğitim okul öncesinden başlayarak yetişkin eğitimine kadar uzanan bir süreci kapsamalı; bu amaçla, okul ile aile arasında yakın bir iletişim sağlanarak medya okuryazarlığı eğitimi aile ortamına ve bireylerin boş zaman etkinlikleri ile iş ortamında gerçekleştirdikleri medya uygulamalarına taşınmalıdır.
2. Medya okuryazarlığı ders programı sürekli olarak geliştirilmeli, bu süreçte medya kullanıcılarının ilgi ve gereksinimleri ile eğitimcilerin görüşleri belirleyici olmalıdır.
3. Medya okuryazarlığı dersinde kuram ve uygulama birbirini tamamlayıcı unsurlar olarak ele alınmalı, uygulama geri plana itilmemelidir.
4. Medya okuryazarlığı dersinin uygulama boyutunda etkin olabilmesi için okulların teknik altyapısının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar hızla tamamlanmalıdır.
5. Medya okuryazarlığı dersinde öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmeli; bu doğrultuda öğrencinin medyaya ilişkin bireysel gözlem ve deneyimleri ile bu derste elde edeceği veri ve bilgileri ilişkilendirerek öğretmen rehberliğinde yeni beceri ve değerlere ulaşması sağlanmalıdır.
6. Medya okuryazarlığı programını başarıyla tamamlayan öğrenci, analiz ve eylem olmak üzere iki temel aşamada kazanım elde ederek yalnızca medyayı analiz etmekle kalmayıp, aynı zamanda kendi medyasını yapabilecek ve medyayı farklı açılardan okuyabilecek düzeye erişmeli; öğrencinin medya okuryazarlığı ders programında yer alan bu kazanımları elde edip etmediğinin ortaya konabilmesi için ölçme-değerlendirme süreci farklı bir biçimde belirlenmeli, öğrencinin belli bir program ve etkinlikler bütünü çerçevesinde ders içeriğini takip edebilmesi için gerekli materyaller hazırlanmalıdır. Ders kitabı çalışmaları bu anlamda olumludur.
7. Anne-baba ve öğretmenler, çocukların ve gençlerin medya pratikleri konusunda korumacı yaklaşımdan uzaklaşabilmenin gereği olarak aktif birer medya kullanıcılarına dönüşmeli, kendilerini teknik ve eleştirel anlamda geliştirmelidirler.
8. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin sınav odaklı bir sistem içinde performansa bağlı başarıya yönlendirilmelerinin önüne geçilmeli, SBS merkezli eğitim uygulamalarından vazgeçilerek medya okuryazarlığı dersinin amacına uygun işlenmesi sağlanmalıdır.
9. Öğretmenin, toplumsal dönüşümün temel unsurlarından biri olduğu kabul edilerek, eleştirel pedagojide esas olan ilkenin bilgi ve iktidarın her zaman tartışılabilir ve eleştirilebilir olması gereğinden hareketle, medya okuryazarlığı öğretmenlerinin bu dersi vermek için,

eleştirel çözümlerle ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi fark etmelerinin önünü açacak bir eğitim almaları sağlanmalıdır.

10. Eleştirel pedagojinin, yaşamı bütüncül bir biçimde ele alarak var olan düzeni sorgulayan ve bununla yetinmeyerek onu dönüştürmeyi hedefleyen felsefesi göz önünde bulundurulduğunda; medya okuryazarlığı dersinin bireylerin yorum yapma, tartışma, sorgulama, var olanı değiştirmek ve dönüştürmek üzere tasarım yapma becerilerini 1 eğitim-öğretim yılında haftada 1 saatlik zaman diliminde geliştiremeyeceği düşünülerek eğitim sistemimizin eleştirel boyuttaki eksikliklerini makro düzeyde ortaya koyacak çalışmalar yapılmalı, örnek programlar hazırlanmalıdır.

11. Bireylerin farklı medya sunumlarına ilişkin düşüncelerini açıkça ifade etmenin olası olumsuz sonuçlarından tedirginlik duyabilecekleri göz önünde bulundurularak, teorik ve pratik düzlemlerde eleştirelliği geliştirmeyi amaçlayan medya okuryazarlığı dersi kapsamında öğrenci, veli ve öğretmenlerin aynı tedirginliği yaşayıp yaşamadıklarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abensour M., Devlete Karşı Demokrasi: Marks ve Makyavel Momenti, Çev: Zeynep Gambetti ve Nami Başer, Epos Yayınları, Ankara, 2002.
- Agamben G., Kutsal İnsan: Egemen İktidar ve Çıplak Hayat, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.
- Aka A., “Antonio Gramsci Ve ‘Hegemonik Okul’ ”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 12 Sayı 21, Haziran 2009, 329-338
- Akal C.B., İktidarın Üç Yüzü, Dost Kitabevi, Ankara, 2003.
- Akarsu F. (Ed.), Ülkeler ve Eğitim Sistemleri Karşılaştırma Yazıları, Nobel, Ankara, 2005.
- Akbulut H. Ve Akar-Vural R., “Çocukluğun Anımsanışı: Masumiyet Arayışında Uzak/ Yakın Geçmiş Nostaljisi”, Millî Folklor, 2012, Yıl 24, Sayı 95, 249-262.
- Akgül M., “Açık Kaynak ve Özgür Yazılım Dünyası: Eğilimler, Olanaklar ve Öneriler”, Küreselleşme ve Eğitim, Yayına Hazırlayanlar: Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar, Dipnot, Ankara, 2007, 83-97.
- Akiner N. ve Inceoğlu Y., “Medya ve Çeşitlilik Kılavuzu: Çocuklarla İlgili İçerik Üretiminde Medya İçin Özdenetim”, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 110-160.
- Akkaş H.H., İngiliz Muhafazakar Siyasal Düşüncesi ve Edmund Burke, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir 2000, s.78-80.
- Aksoy H.H., “Medya ve Bilgisayar Teknolojisinin Eğitimde Kullanımının Etkileri Üzerine Eleştirel Görüşler”, Eğitim Bilim Toplum, Vol. 3, No. 11, Yaz 2005, 54-67.
- Alkan C., Eğitim Teknolojileri, Atilla Kitabevi, Ankara, 1995.
- Alterman J.B., New Media New Politics?, Washington Institute, USA, 1998.
- Altun A., Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
-, “Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım” Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 3, Aralık 2009: 97-109.
- Alver F., “Medya Pedagojisi Çalışmaları”, Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, No. 2(1), (2004), 1-30.
-, “Medya Yetkinliğinin Kuramsal Temelleri”+, Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi, No. 7, (2006), 10-26.

-, “Neil Postman’in Çocukluğun Yok Oluş Sürecinde İletişim Teknolojisi Eleştirisinin Eleştirisi”, İletişim Araştırmaları, No. 2(2), (2004), 129-141.
- Ankaralığil S.Y., İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul, 2009.
- Apak Ö., Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kocaeli, 2008.
- Apple M., “Müfredatın ve Eğitimin Yeniden Yapılandırılması/Neo-liberalizmin ve Yeni-muhafazakarlığın Gündemi”, Eleştirel Pedagoji Söyleşileri, Giroux H.A. ve diğ., Kalkedon, İstanbul, 2009, 45-90.
-, “Eğitim, Piyasalar ve Denetim Kültürü”, Küreselleşme ve Eğitim, Yayına Hazırlayanlar Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar, Dipnot, Ankara, 2007, 9-34.
- Arcan H.E., “Medya Bağlamında Çocuk Hakları, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 248-262.
- Asa B. and Burke P., A Social History of the Media from Gutenberg to the Internet, Polity Press, UK, 2005.
- Atabek Ü. ve diğ., Yeni İletişim Teknolojileri ve Medya, IPS İletişim Vakfı Yayınları, İstanbul, 2005.
- Atabek Ü., “İletişim Teknolojileri ve Yerel İçin Olanaklar”, Sevda Alankuş (der.), Yeni İletişim Teknolojileri ve Medya, IPS İletişim Vakfı Yayınları, İstanbul, 2005, 61-90.?
- Avcı A., “Çocuk Haklarının Medya Boyutu”, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 88-105.
- Aybay R., Sosyalizmin Öncülerinden Robert Owen, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1970.
- Aydın O.Ş., “Alımlama Araştırmaları ve Kültürel Çalışmalar Geleneğine Katkısı”, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl:6 Sayı:11, Bahar 2007/2, 119-131.
- Aziz A., Radyo ve Televizyona Giriş, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara, 1976.
- Barber B., Güçlü Demokrasi: Yeni Bir Çağ İçin Katılımcı Siyaset, çev. Mehmet Beşikçi, Ayrıntı, İstanbul, 1995.
- Başaran İ.E., Eğitim Bilimine Giriş, Ekinoks, Ankara, 2007.
- Best S. ve Kellner D., Eleştirel Soruşturmalar, Çev: Mehmet Küçük, Ayrıntı, İstanbul, 1998.
- Binark M. ve Gencel Bek M., Eleştirel Medya Okuryazarlığı, Kalkedon, İstanbul, 2010.

- Binbaşıoğlu C., Eğitim Psikolojisi, Ankara: Kadioğlu, 1982.
- Birgün (14 Eylül 2005). “Bakanlıktan gov.tr dayatması”.
- Blackman R. C., “Convergence Between Telecommunications and Other Media”, Telecommunications Policy, 22 (3), 1998, 163-170.
- Buckingham D., Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture, UK: Polity, 2003.
- Bumin T., Hegel: Bilinç Problemi, Köle-Efendi Diyalektiği, Praksis Felsefesi, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2001.
- Büyükkaragöz S., Demokrasi Eğitimi, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara, 1990.
- Calhoun C., “Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları”, çev. Güney Çeğin, 2000: 1-29.
- Callinicos A., Postmodernizme Hayır: Marksist Bir Eleştiri, Ayraç, Ankara, 2001.
- Cangızbay K., Sosyolojik Praksis, Öteki Yayınevi, Ankara, 1998.
- Castells M., The Rise of Network Society (2nd ed.), Blackwell Publishers, 2000, UK.
-, Ağ Toplumunun Yükselişi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2008.
- Cavalier J.J., Dünden Bugüne Medya ve İletişim Teknolojileri, Çev: Mete
- Chomsky N., Medya Gerçeği, Çev: Abdullah Yılmaz, Karınca Yayınları, İstanbul, 1993.
-, Demokrasi, Gerçek ve Hayal, İstanbul: Pınar, 2001,
-, Medya Denetimi: İmmediat Bildirgesi, İstanbul: Tüm Zamanlar, 1995.
-, Demokratik İdeallerin Çöküşü, İstanbul: Pınar, 1997.
-, “Bilim Tartışmaları”, Postmodernizm ve Rasyonalite, çev. Sevinç Altınçekiç ve Taylan Doğan, bgst Yayınları, 2008, İstanbul, 155-173.
- Ceylan H.Y., 21. Yüzyılda sosyoloji ve Eğitim: Küreselleşme Toplum, İstanbul: HEGEM, 2005.
- Cheviron N.T., “Medyanın Şiddete Dayalı İşleyişi ve Çocukların Maruz Kaldığı Olumsuzluklar”,1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 184-206.
- Çağdaş A., Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelişim, Ankara. Nobel, 2002.
- Çelenk S., “Medya ve Toplum”, Küreselleşme ve Eğitim, Yayına Hazırlayanlar Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar, Dipnot, Ankara, 2007, 107-118.
- Çelik M., Egemen İdeolojinin Bir Aracı Olarak Medya ve Eleştirel Farkındalığın Gerekliliği: Medya Okuryazarlığı, Marmara Üniversitesi İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul, 2008.
- Çetin N. ve Aksu B. M., “İlköğretim 4-8. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon İzleme Profili”, Milli Eğitim Dergisi, 2010, sayı: 187, s: 122-137.

- Çetinkaya S.,Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi, Ankara ÜniversitesiGazetecilik Anabilim Dalı, Ankara, 2008.
- Çoban S., “Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi”, 17. İnternet Konferansı, 7-9 Kasım 2012.
- Çöloğlu D. ve Özalpman D., “Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Projesi Üzerine Bir Değerlendirme”, Marmara İletişim Dergisi, No. 15, (Temmuz 2009), 195-212.
- Dedeal M.N., İletişim Tasarımı ve Çokluortam, Pusula, İstanbul, 2003.
- Demir T., “Medya ve Ergen”, Türk Ped Arş., 2011, 46 Özel Sayı: 22-4.
- Demirel Ö., Karşılaştırmalı Eğitim, Pegem, Ankara, 2000.
- Demirer Temel, “Medya ve Manipülasyon”, İmparatorun Soyтарыsı Egemen Medya, Sibel Özbudun ve diğ., Ütopya, Ankara, 2007, 27-98.
- Dewey J., Özgürlük ve Kültür, çev. Vedat Günyol, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1987.
- Doğan M.E.,Bilginin Toplumsallaşması Sürecinde Teknolojinin Kullanımı ve Önemi: Anadolu Üniversitesi Örneği, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sinema ve Televizyon Anabilim DalıDoktora Tezi, Eskişehir, 2012.
- Eagleton T., Postmodernizmin Yanılsamaları, çev. Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.
- Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu. Çev. Ferda Keskin. İstanbul: Ayrıntı, 2002.
- Ercan F., Eğitim ve Kapitalizm: Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi. İstanbul: Öğretim Elemanları Sendikası, 1998.
- Erdoğan T., Batı Demokrasilerinde Klasik Kamu Özgürlükleri Alanında Görülen Sapmalar, Güven Kitabevi, İstanbul, 2002.
- Erdoğan İ., İletişim, Egemenlik, Mücadeleye Giriş, İmge Yayıncılık, Ankara, 1997.
- Erdoğan İ. ve Alemdar K., Öteki Kuram, Erk, Ankara, 2005.
- Ergil D., Muhafazakar Düşüncenin Temelleri, http://www.politics.ankara.edu.tr/dergi/pdf/41/1/Dogu_Ergil_Muhafazakar_dusuncenin_Temelleri.pdf,269-292.
- Ertürk Y.D., “Çocukluk Çağı Gelişim Dönemlerine Göre Medya Kullanımı”, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 49-88.
- Fiske J., İletişim Çalışmalarına Giriş, çev: Süleyman İrvan, Bilim ve Sanat Yayınları, 2003.
- Freire P., Ezilenlerin Pedagojisi, Çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, Ayrıntı, İstanbul,2010.
- Frost C., Media Ethicsand Self-Regulation, Pearson Education Limited, UK, 2000.
- Garris, R., Ahlers, R., And Driskell, J. E. Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. Simulation & Gaming, 33(4), 2002, 441-467.

- Geray H., İletişim ve Teknoloji: Uluslararası Birikim Düzeninde YeniMedya Politikaları, Ütopya, Ankara, 2002.
-, İletişim ve Teknoloji, Ütopya, Ankara, 2003.
- Giroux H.A., “Dil/Kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var mıdır?”, Eleştirel Pedagoji Söyleşileri, Henry Giroux ve diğ., Çeviren: Eylem Çağdaş Babaoğlu, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2009: 7-28.
- Gramsci A., Aydınlar ve Toplum. Çev. Vedat Günyol, İstanbul: Çan, 1967.
- Gutek G.L., Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, Ütopya, Ankara, 2000.
- Gürcan A. ve diğ., Dijital Oyunlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri, TC Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara: Kasım, 2008.
- Habermas J., “Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje”, Postmodernizm, Derleyen ve Sunan: Necmi Zeka, Çeviren: Güleğül Naliş ve diğ., Kıyı Yayınları, İstanbul, 1994, 31-44.
-, İletişimsel Eylem Kuramı, Kabalcı, İstanbul, 2001.
- Hall S., Representation and the Media, Media Education Foundation, Northampton, 1997.
-, “Popüler Kültür ve Devlet”, Popüler Kültür ve İktidar, Der. Nazife Güngör, Vadi Yayınları, Ankara, 1999: 97-132.
- Harris R.J., A Cognitive Psychology of Mass Communication, Lawrence Erlbaum Associates, USA, 1999.
- Harvey D., “Neoliberalizm ve Yükseköğretim”, Eleştirel Pedagoji Söyleşileri, Henry Giroux ve diğ., Çeviren: Eylem Çağdaş Babaoğlu, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2009: 205-223.
- Hazar M., Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim, Tutubay Kitapevi, Ankara, 1996.
- Hobbs R., “Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma”, Çeviren: Türkan Bağlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, No. 37(1), (2004), 122-140.
- Hug T., “Medya Pedagojisi-Kavramlar, Anlayışlar, Perspektifler”, Çeviren: Emine Uçar İlbuğa, Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, No. 7, (2007), 171-204.
-, “Media Competence and Visual Literacy –Towards Considerations Beyond Literacies”, Social and Management Sciences, 20/2 (2012), 115-125.
-, “On the Medialization of Knowledge in the Digital Age”, International Journal of Humanities and Social Science Vol. 3 No. 11; June 2013: 22-35.
- Jameson F., “Postmodernizmin ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı”, Postmodernizm, Derleyen ve Sunan: Necmi Zeka, Çeviren: Güleğül Naliş ve diğ., Kıyı Yayınları, İstanbul, 1994, 59-116.
- Illich I., Okulsuz Toplum. Çev. Celal Öner. İstanbul: Oda, 2009.
- Işık M. ve diğ., Televizyon ve Çocuk, ed. Metin Işık, Eğitim Kitabevi, Konya, 2007.

- İnal K., Medya Okuryazarlığı El Kitabı, Ütopya, Ankara, 2009.
- Kapferer J.N., Çocuk ve Reklam, Afa Yayınları, İstanbul,1991.
- Kaplan M., Kültür ve Dil, Dergah Yayınları, İstanbul, 1982.
- Karaduman S., “Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü”, Journal of Yasar University 2010 17(5).
- Karakaya S., “Türk ve Dünya Sinemasında Çocuk ve Çocuk Hakları İhlalleri”, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 358-374.
- Karasar N., Bilimsel Arastırma Yöntemi, Ankara: Sim Matbaası, 1995.
- Kartal O.Y.,Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi, Çanakkale Onsekiz Mart ÜniversitesiEğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale, 2007.
- Kaya R., İktidar Yumağı, İmge Kitabevi, Ankara, 2009.
- Kazancı, M. (2013), “Althusser, İdeoloji ve İdeoloji ile İlgili Son Söz”, www.ilefarsiv.com/id/gorsel/dosya/1164634976althusserideoloji.pdf (Erişim Tarihi: 02.02.2015)
- Kejanlıoğlu B., Frankfurt Okulunun Eleştirel Bir Uğrağı: İletişim ve Medya. Ankara: Bilim ve Sanat, 2005.
-, Türkiye’de Medyanın Dönüşümü, İmge, Ankara, 2004.
- Kellner D. ve Share J., “Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, And Policy”, Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education, Vol. 26, No. 3, 2005, 369-386.
- Kellner D., Media Culture, Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and Postmodern, Routledge, New York, 1995.
-, “Jean Baudrillard”, Postmodernism, ed. Hans Bartens and Joseph Natoli, Blackwell Publishers, UK, 2002, 50-55.
- Kıncal R.Y. ve Kartal O.Y., “Medya Okuryazarlığı Eğitimi”, Milli Eğitim, Sayı 181, Kış 2009.
- Kırmızı M., Tüketim KültüründeÇocuk ve Gençlik Pazarı: Yeni Medya ile İlişkisi, Hacettepe Üniversitesi, 2012.
- Koçak-Usluel Y. ve Demiraslan Y., “Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonunu İncelemede Bir Çerçeve: Etkinlik Kuramı”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28: 2005, 134-142.

- Koman E., “Çocuklarla Birlikte Başka Bir Medya”, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 304-314.
- Köse H., Medya ve Tüketim Sosyolojisi, Ayraç Yayınları, Ankara, 2010.
- Küçükcan T., Toplumun, Kültür Politikaları ve Medyanın Kültürel Süreçlere Etki Algısı Araştırması, Seta, Ankara, 2011.
- Lang A. (Ed.), Measuring Psychological Responses to Media, Lawrence Erlbaum Associates, UK, 1994.
- Lasn K., Kültür Bozumu, Bağımsız Yayınları, İstanbul, 2004.
- Lombardi F., Antonio Gramsci'nin Marksist Pedagojisi, Ütopya, Ankara, 2000.
- Lopez A., Mediacy: A Multicultural Approach to Media Literacy in the 21st Century, Peter Lang Publishing, USA, 2008.
- Lyotard F., “Postmodern Nedir Sorusuna Cevap”, Postmodernizm, Derleyen ve Sunan: Necmi Zeka, Çeviren: Güleğül Naliş ve diğ., Kıyı Yayınları, İstanbul, 1994, 45-58.
- Macedo D. ve Steinberg S.R. (Eds.), Media Literacy, Peter Lang Publishing, USA, 2007.
- Matthews G., Çocukluk Felsefesi, Gendaş A.Ş., 2000.
- McLaren P., “Muhalefetin Politikası”, Eleştirel Pedagoji Söyleşileri, Giroux H.A. ve diğ., Eleştirel Pedagoji Söyleşileri, Kalkedon, İstanbul, 91-127.
-, “Özgün Bir Muhakeme Tarzı: Eleştirel Devrimci Bir Eğitim Bilime Doğru”, Eleştirel Pedagoji Söyleşileri, Giroux H.A. ve diğ., Eleştirel Pedagoji Söyleşileri, Kalkedon, İstanbul, 129-168.
- Meral P.S., “Televizyonun Çocuğa Yönelik Reklamları Bağlamında Yasal Düzenlemeler”, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 318-354.
- Mora N., Medya Çalışmaları, Medya Pedagojisi ve Küresel İletişim, Altıkitap, 2008.
- Mouffe C., Demokratik Paradoks, çev. Cevdet Aşkın, Epos, Ankara, 2000.
- Mucuk İ., Pazarlama İlkeleri, İstanbul: Türkmen Kitabevi, 2006.
- Mutlu E., Televizyon ve Toplum, TRT Yayınları, Ankara, 1999.
- Mutlusu A. F., “Yönetimsel Yapıların Oluşumunu ve Niteliğini Belirleyen Etkenler”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 3, Sayı 3, 2001: 72-94.
- Nisbet R., “Muhafazakarlık”, Çeviren: Erol Mutlu, Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi, Derleyen: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, Ayraç Yayınları Ankara, 1977, s. 118.
- Oktay A., Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem, Epsilon Yayınları, İstanbul, 2002.
- Olssen M., “In Defence of the Welfare State and of Publicly Provided Education” Journal of Education Policy 11 (May 1996), 340.

- Onay D., Louis Althusser’de İdeoloji ve Bilinç İlişkisi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.
- Ong W.J., Sözlü ve Yazılı Kültür, Metis Yayınları, İstanbul, 1999.
- Orhon E.N., “Çocuklar İçin Eleştirel Medya Okuryazarlığı”, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 378-392.
- Owen R., Yeni Toplum Görüşü, Çev. M. Doğan Şahiner, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1995.
- Önür N., Medya ve Eğitim, Atilla Yayıncılık, Ankara, 1998.
- Özbay M., “Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı”, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Sayı 2, Bahar 2005, 67-74.
- Özçınar Ş., Kendinin-Bilinci ve Öteki Diyalektiği: Hegel Felsefesinde Bilincin Dolayımı ve Nesnelleşmesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe (Sistemik Felsefe ve Mantık) Anabilim Dalı Doktora Tezi, Temmuz 2007.
- Özenmiş P., “Zihinsel Engelli Olan ve Olmayan Çocukların Nesne ile Oyun Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, Özel Eğitim Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, 2000, 46-53.
- Özipek B.B., “Muhafazakarlık, Devrim ve Türkiye”, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, cilt 5, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006, 66-69.
- Özsoy S., “Eğitimi Politik Düşün(eme)mek Üzerine Bir Örnek Olay İncelemesi: 4x3’lük Zorunlu Eğitim Tartışmaları”, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 39, Yaz: 2012, 93-123.
- Öztürk F., “Ütopylar ve Eğitim Sorunsalı”, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3, (5), 2004: 89-114.
- Öztürk S., “ ‘En Eski’ ve ‘En Yeni’ İletişim Medyası: ‘İnsan’ ”, Praksis (24), 2011, 115-132.
- Pagulayan R. ve diğ., User-centered Design in Games: Handbook for Human-Computer Interaction in Interactive Systems, J. Jacko and A. Sears (Eds.), (p. 883-906). Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J, 2003.
- Pietrass M., “Digital Literacy Research from an International and Comparative Point of View”, Research in Comparative and International Education, Volume 2, Number 1, 2007, 1-12.
- Postman N., Televizyon: Öldüren Eğlence, Çev: Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2004.
- Potter W.J., Media Literacy, USA, Sage Publications, 1998.
- Potter J., Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach, SAGE, USA, 2004.
-, Media Literacy, SAGE, USA, 2005.

- Prensky M. "Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging. From Digital Game-based Learning", 2001. <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf>> (Erişim Tarihi: 28.08.2014).
- Rıfat M., Dilbilim ve Göstergibilimin Çağdaş Kuramları, Düzlem Yayınları, İstanbul, 1990.
- Robert A. Dahl, Demokrasi Üzerine, Çeviren: Betül Kadioğlu, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2001.
- Rowley C., Özgürlük ve Devlet, Çeviren: İbrahim Dalmış, Liberte Yayınları, Ankara, 2002.
- Russel B., Eğitim ve Toplum Düzeni, İstanbul: Varlık, 1981.
- Sadriu S., Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir "Pilot Araştırma", İstanbul Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, İstanbul, 2009.
- Sayılan F., "Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim", Küreselleşme ve Eğitim, Yayına Hazırlayanlar Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar, Dipnot, Ankara, 2007, 59-82.
- Schmidt M.G., Demokrasi Kuramlarına Giriş, çev. Emin Köktaş, Vadi Yayınları, Ankara, 2002.
- Seçkin G., "Popüler Çocuk Dergileri ve Tüketici Çocuğun İnşası/Pazarlanması", 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 234-245.
- Seylan S., Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Slater P., Frankfurt Okulu, Kökeni ve Önemi, Çeviren: Ahmet Özden, İstanbul: Kabala, 1998.
- Smith K. (Ed.), Visual Communication: Theory, Methods and Media, Lawrence Erlbaum Associates, UK, 2005.
- Sokrates'ten Jakobenlere Batı'da Siyasal Düşünceler, (ed) Mehmet Ali Ağaoğulları ve diğ., İstanbul: İletişim, 2011.
- Spring J., Özgür Eğitim, Çeviren: Ayşen Ekmekçi, İstanbul: Ayrıntı, 1997.
- Sönmez V., Eğitim Felsefesi, Ankara: Anı, 1998.
- Spurk J., Toplumsal Aklın Eleştirisi: Frankfurt Okulu ve Toplum Teorisi, Çeviren: Işık Ergüden, İstanbul: Versus, 2008.
- Stevenson N., The Transformation of the Media, Pearson Education Limited, UK, 1999.
- Sucu İ., "Althusser'in Gözünden İdeoloji ve İdeolojinin Bir Taşıyıcısı Olarak Yeni Medya", Selçuk İletişim, 7, 3, 2012, 30-41.
- Şahin H., "Küreselleşme ve Görselliğin Evrensel Dili", Küreselleşme ve Eğitim, Yayına Hazırlayanlar: Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar, Dipnot, Ankara, 2007, 99-105.

- Şirin M.R., “Şiddet, Televizyon ve Çocuk Dostu Medya”,1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 201, 162-182.
- Taşdelen M., Siyaset Sosyolojisi, Kocav Yayınları, İstanbul, 1997.
- Taşkıran N.Ö., Medya Okuryazarlığına Giriş, Beta, İstanbul, 2007.
- Tekinalp Ş. ve Gül A.A., “Eleştirel Medya Okuryazarlığında Temel Kavramlar”, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 395-416.
- Tezcan M., Sosyolojik Kuramlarda Eğitim, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Thoman E., “A Pioneering Media Literacy Leader Outlines The Core Principles and Key Components of This New Educational Agenda”
http://www.medialit.org/reading_room/pdf/CMLskillsandstrat.pdf, Erişim tarihi: 10.03.2013
- Timisi N., Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi, Dost Yayıncılık, Ankara, 2003.
-, Elektronik Bakıcı: Televizyon ve Çocuk İlişkisine Genel Bir Bakış, Derin Yayınları, İstanbul, 2011.
-, “Medyada Çocukları Koruyucu Önlemler”, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 140-160.
- Topses M.D., Eğitim Sosyolojisi, Nobel, Ankara, 2011.
- Tutar H. ve diğ., Genel ve Teknik İletişim, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Türkoğlu N. ve Cinman Ş. M. (Ed), Medya Okuryazarlığı, Kalemus, İstanbul, 2007.
- Uçar İlbuğa E., “İletişimsel Yeterlik ve Medya Yeterliği”, Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, No. 11, (2009), 27-71.
-, "Küreselleşme, Kültürel Çeşitlilik ve Kültürlerarası Medya Pedagojisi", Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, No. 13, (2010), 93-116.
-, “Medya Okuryazarlığı ve Yeni Bir Meslek Alanı Olarak ‘Medya Pedagogu’ Eğitiminin Zorunluluğu: Almanya Modeli”, II. Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu, Ege Üniversitesi, 9-10 Ekim 2008, İzmir. s.1-18.
- Verbitskaya O.M. ve Ivanova L.A., “Media Competence as an Integral Quality of a New Teacher for a New School”, European Researcher, 2011, No. 12 (15), 1652-1655.
- Vural Z.B.A. ve Bat M., “Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma”, Journal of Yaşar University, 2010, 20(5) 3348-3382.

Williams R., Anahtar Sözcükler. Kültür ve Toplumun Söz Varlığı, Çeviren: Savaş Kılıç, İstanbul: İletişim, 2005.

....., İkibine Doğru, Çeviren: Esen Tarım, İstanbul: Ayrıntı, 1989.

....., Televizyon, Teknoloji ve Kültürel Biçim, Ankara: Dost, 2003.

Yaylagül L., Kitle İletişim Kuramları, Dipnot, Ankara, 2010.

Yıldırım A. Ve Şimşek H., Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin, 2006.

Yıldız N., “ ‘Yeni Zamanlar’ ve Yeni Liderlik Anlayışı”, Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, Cilt 11, No.1, 2012, 119-134.

Yılmaz Z., “Althusser’in Bilim, İdeoloji ve Düzeyler Teorisinin Açmazları: Üstbelirlenimden Post-belirlenime”, Praksis (4), 2001, 35-74.

www.rtuk.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve SOYADI : Oya TAN
Doğum Tarihi ve Yeri : 27.05.1979 - Antalya
Medeni Durumu : Bekar

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : Muğla Anadolu Lisesi, Muğla, 1997
Lisans Diploması : Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı, Ankara, 2003
Yüksek Lisans Diploması : Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Antalya, 2010
Tez Konusu : Köy Enstitülerinde Demokrasi Eğitimi ve Liderlik
Yabancı Dil : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

1. “Local Survives Globalization”, 3. Uluslararası Öğrenci Konferansı, 7-9 Mayıs 2003, Başkent Üniversitesi, Ankara.
2. “Köy Enstitülerinde Demokrasi Eğitimi ve Liderlik”, Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu, 14-17 Nisan 2010, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
3. Moody M, “Twitter ve Ötesini Öğretmek: Sosyal Medyayı Geleneksel Derslerle Bütünleştirmenin İpuçları”, Çeviren: Oya Tan, Yeni Medya Üzerine: Kavramlar, Yaklaşımlar, Uygulamalar, Akdeniz Üniversitesi Yayınları, No: ÇV1, Antalya, 2012, 166-176.

İş Deneyimi

Görevi : İngilizce Öğretmeni