



**T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

**MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS KİTAPLARININ
SOSYOLOJİK AÇIDAN ANALİZİ**

**Sevgi TİRYAKİ
1440209003**

DOKTORA TEZİ

**Danışman
Prof. Dr. Ümit AKCA**

ISPARTA– 2022

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI





T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “*Medya Okuryazarlığı Ders Kitaplarının Sosyolojik Açıdan Analizi*” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Sevgi TİRYAKİ

21/03/2022



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
BEYAN BELGESİ



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-SOYADI	Sevgi TİRYAKİ
Öğrenci Numarası	1440209003
Enstitü Ana Bilim Dalı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Programı	Sosyoloji
Programın Türü	() Tezli Yüksek Lisans (x) Doktora
Danışmanının Unvanı, Adı-SOYADI	Prof. Dr. Ümit AKCA
Tez Başlığı	Medya Okuryazarlığı Ders Kitaplarının Sosyolojik Açından Analizi
Turnitin Ödev Numarası	1789021418

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **204** sayfalık kısmına ilişkin olarak, **12/01/2022** tarihinde tarafımdan Turnitin adlı intihal tespit programından Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönergesinin 14 üncü maddesinde yer alan filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve ekte sunulan rapora göre, tezin/dönem projesinin benzerlik oranı;

Kaynakçalar hariç, alıntılar dahil, 10 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç;

% 17'dir.

Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir:

(x) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylarım.

() Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esasları'nda öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.

Gerekçe:

Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlerin ışığı altında tarafımda yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.

21/03/2022

Prof. Dr. Ümit AKCA

ÖZET

Medya içerikleri sıklıkla cinsiyet, ırk ve sınıf gibi değişkenler üzerinden belirli alt metinler yaratmakta, ideolojiler ve değerlerle ilgili mesajlar içererek geleneksel hâkim anlayışın devamlılığını sağlamaktadır. Medyada olup bitenleri okuyabilmek, izleyicinin bilinçaltına yerleştirilmeye çalışılan ayrımları kavrayabilmek, temsili gerçeğin ötesine geçerek ‘kurgusal olmayan’ gerçeğe erişebilmek, ancak insanın bilinç kalıplarını yıkmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu noktada da, medya okuryazarlığı dersinin hangi yaklaşım ile verildiği önem kazanmaktadır. Çünkü, özellikle çocuklarla ilgili duruma bakıldığında, korumacı yaklaşımın, sadece medyadan korunmayı ve mevcut toplumsal norm ve değerlere bağlılığı hedeflediğini söylemek mümkündür (Hasdemir ve Demirel 2012:181). Oysa eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı, siyasal, ekonomik ve kültürel zeminde medya mesajlarının eleştirel gözle okunmasını sağlamakta, böylelikle bireyler kendilerini koruyacak bir "rehbere", "sansüre", veya sürekli kendilerine "medyanın kötü etkilerinin", "medyanın bağımlılık yaptığı" ve dolayısıyla medyadan uzak durulması gerektiğinin gösterilmeye çalışılmasına ihtiyaç duymayacaklardır. Zaten, medya okuryazarlığı dersinin amacı da, bu eleştirel bilinci öğrencilere kazandırabilmektir. Araştırmada, medya okuryazarlığı ders kitaplarının hangi yaklaşımla hazırlanmış olduklarını ortaya koymak, dersin öğrencilere bu kitaplarda nasıl sunulmuş olduğunu anlayabilmek hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında toplamda 5 adet medya okuryazarlığı ders kitabında bulunan toplam 238 içerik, karma yöntem ile incelenmiştir. Araştırmanın sonunda; medya okuryazarlığı ders kitaplarının korumacı yaklaşım ile hazırlanmış oldukları ortaya koyularak, kitapların yaklaşım boyutunda revize edilmeleri, eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı ile hazırlanmaları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı, Medya Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı Perspektifleri, İçerik Analizi.

ABSTRACT

Media contents often create certain subtexts over variables such as gender, race and class, and provide the continuity of the traditional dominant understanding by containing messages about ideologies and values. Being able to read what is happening in the media, to grasp the distinctions that are tried to be placed in the subconscious of the audience, to go beyond the representational reality and reach the 'non-fictional' reality is only possible by destroying the consciousness patterns of the person. At this point, the approach to which the media literacy course is given gains importance. Because, especially when looking at the situation regarding children, it is possible to say that the protectionist approach aims only at protection from the media and adherence to existing social norms and values (Hasdemir and Demirel 2012: 181). However, the critical media literacy approach ensures that the media messages are read critically on political, economic and cultural grounds, thus enabling individuals to have a "guide" to protect themselves, "censorship", or to constantly remind themselves of the "bad effects of the media", the "media". they will not need to try to show that they are addicted" and therefore should stay away from the media. After all, the aim of the media literacy course is to make students gain this critical awareness. In the research, it was aimed to reveal the approach with which the media literacy course books were prepared and to understand how the course was presented to the students in these books. Within the scope of the research, a total of 238 contents in 5 media literacy textbooks were examined with mixed method. At the end of the research; It has been suggested that the media literacy coursebooks are prepared with a protectionist approach, and that the books should be revised in terms of approach and prepared with a critical media literacy approach.

Key Words: Critical Media Literacy Approach, Media Literacy, Media Literacy Perspectives, Content Analysis.

ÖNSÖZ

Medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki hâkim perspektifi tespit edebilmek ve bunu eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı ile değerlendirebilmenin amaçlandığı bu araştırmanın yürütülmesi sırasında desteğini esirgemeyen, heyecanımı paylaşıp ihtiyaç duyduğum zamanlarda yanımda olan sevgili danışmanım Prof. Dr. Ümit AKCA' ya, çalışma boyunca çıkmaza girdiğimi düşündüğüm her an fikirleriyle yol gösteren, destek ve teşvikleri ile rehberlik eden, araştırmamı neticelendirebilmemi sağlayan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Duygu ÇELİKER SARAÇ'a, akademik hayatta ilerlemeye karar verirken, kendime örnek almaya çalıştığım çok kıymetli hocam Prof. Dr. Hüseyin Bal'a, tez izleme komitesinde bulunan ve tezime değerli katkılar sunan hocalarım Prof. Dr. Cevdet YILMAZ ve Prof. Dr. Serkan GÜZEL' e teşekkür ederim.

Ayrıca, yüksek lisans tezime başladığım ilk günden, doktora tez savunmama kadar her an yanımda olan, en büyük destekçilerim annem Zehra ALTINÖZ ve babam Ahmet ALTINÖZ ile, eşim Mertkan TİRYAKİ' ye anlayışları, destekleri ve teşvikleri için teşekkür ederim.

Sevgi TİRYAKİ
ISPARTA-2022

İÇİNDEKİLER

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI	i
YEMİN METNİ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR	xi
GİRİŞ	1

1. BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1. MEDYA OKURYAZARLIĞI ve MEDYA OKURYAZARLIĞINDA

PERSPEKTİFLER.....	1
1.1. Medya Okuryazarlığı	1
1.1.1. Medya Okuryazarlığının Tarihsel Gelişimi	5
1.1.2. Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri	9
1.1.3. Medya Okuryazarlığı Becerisinin Yararları.....	14
1.1.4. Medya Okuryazarı Olmanın Önemi	16
1.2. Ana Akım Kuramlar Bağlamında Medya Okuryazarlığı	20
1.2.1. Etki Yaklaşımı.....	20
1.2.1.1. Medyanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri	25
1.2.1.1.1. Fiziksel Gelişim ile İlgili Etkileri	30
1.2.1.1.2. Duygusal Gelişim ile İlgili Etkileri.....	30
1.2.1.1.3. Ahlakî Gelişim ile İlgili Etkileri.....	31
1.2.1.1.4. Bilişsel Gelişim ile İlgili Etkileri.....	34
1.2.1.1.5. Şiddet ve Saldırgan Davranış	37
1.2.2. Aşılamacı Yaklaşım.....	41
1.2.3. Güçlendirmeci Yaklaşım	44
1.2.4. Çözümlemeci Yaklaşım	47
1.2.5. Eğlence Yaklaşımı.....	48
1.2.6. Yaratıcı Medya Yaklaşımı	49
1.2.7. Yetkilendirmeci Yaklaşım	50
1.2.8. Korumacı Yaklaşım.....	51
1.3. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Bağlamında Medya Okuryazarlığı	56
1.3.1. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı	56
1.3.2. Medya Okuryazarlığında Eleştirel Yaklaşımın Gerekliği	70

2. MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ	79
2.1. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı	79
2.1.1. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Yapısı	81
2.1.2. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları	82
2.1.3. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Becerileri.....	83
2.2. Medya Okuryazarlığı Eğitimi	88
2.3. Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi	97
2.3.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Faydaları	99
2.3.2. Medya Okuryazarlığı Derslerinde Eleştirel Yaklaşım.....	103
2.4. Türkçe Literatürde Medya Okuryazarlığı Dersi	105
2.5. RTÜK'ün Medya Okuryazarlığı Alanındaki Rolü	117

2. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	119
2. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ	122
3. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ANALİZİ.....	123

3. BÖLÜM

ARAŞTIRMA VERİLERİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

1. KATEGORİLERİN ÜNİTELERE GÖRE DAĞILIMI	124
1.1. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali'nde (2014) İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı ...	124
1.2. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Kitabı'nda İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı.....	125
1.3. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı'nda İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı.....	126
1.4. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali'nde (2019) İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı...	127
1.5. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda (2008) İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı.....	128
1.6. İncelenen Toplam 5 Medya Okuryazarlığı Ders Kitabının İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı.....	129
2. MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS KİTAPLARININ İÇERİK ANALİZİ	130
2.1. Kısıtlama veya Sansür ile İlgili İçerikler.....	130
2.2. Ebeveyn veya Öğretmen Rehberliğini Öneren İçerikler	137
2.3. Medya Bağımlılığı ile İlgili İçerikler	142
2.4. Medyanın Olumsuz Etkileri ile İlgili İçerikler	149
2.5. Doğrudan Koruma ile İlgili İçerikler	155

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	162
KAYNAKÇA.....	171
ÖZ GEÇMİŞ.....	187



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. İncelenen Kitaplar ve Ünite İsimleri	4
Tablo 2. MEB Medya Okuryazarlığı Dersi Tasarımı.....	5
Tablo 3. 19. ve 20. Yüzyılda Öğrenim İle 20. Yüzyılda Öğrenimin Karşılaştırılması.....	8
Tablo 4. İletişimin Temel İşleyişi	25
Tablo 5. Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı Yapısı.....	82
Tablo 6. Medya Okuryazarlığı Temel Becerileri	84
Tablo 7. Tez Kapsamında İncelenen Medya Okuryazarlığı Ders Kitapları	123
Tablo 8. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (2014)	124
Tablo 9. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Kitabı	125
Tablo 10. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı.....	126
Tablo 11. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (2019)	127
Tablo 12. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı (2008)	128
Tablo 13. İncelenen 5 Ders Kitabının Toplam Gösterimi	129

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Medya Okuryazarlığı Beceri Alanları.....	86
Şekil 2. Medya Kullanımını Kısıtlama	132
Şekil 3. Akıllı İşaretler.....	136
Şekil 4. Akıllı İşaretler ve Anlamları.....	137
Şekil 5. Güvenli İnternet Kullanımı	141
Şekil 6. İnternet Bağımlılığı.....	144
Şekil 7. Kitap ve Medya İkilemi	145
Şekil 8. Medya Bağımlılığı	145
Şekil 9. İnternet ve Bağımlılık	147
Şekil 10. Medyanın Zorlayıcılığı.....	148
Şekil 11. Medya Bağımlılığının Fiziksel Etkileri.....	149
Şekil 12. Medyanın Etkileri	154
Şekil 13. Medyanın Çocukları Yönlendirme Gücü	154
Şekil 14. Program İçerikleri	158
Şekil 15. Koruyucu Sembol Sistemi.....	159
Şekil 16. Medya Okuryazarlığı Logosu.....	160

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MIIV	: Kişilerarası Şiddetin Ahlaki Yorumları Ölçeği
RTÜK	: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Kurumu



GİRİŞ

Sosyalleşme aşamasında çocukların ilk karşılaştıkları kişiler, aile bireyleri ve okul arkadaşlarıdır. Birincil ilişkilerin geliştirildiği bu gerçek dünyanın haricinde, kitle iletişim araçları, - genel olarak, eskiden televizyon günümüzdeyse internet-, çocukların sık zaman geçirdiği ortamlardır. Çocuklar günümüzde interneti daha çok oyun oynama, müzik dinleme, ödev ve araştırma yapma, sohbet etme, videolar izleme ve sosyal paylaşım sitelerinde zaman geçirme amaçlı kullanmaktadırlar. Fakat sürekli gelişen teknolojiyi yakalamakta zaman zaman zorluk çeken anne babaların, çok küçük yaşlardan itibaren internet ortamıyla tanışan çocuklarını, sosyal medya ortamlarında denetleme ve kontrol edebilmeleri her zaman mümkün olamamaktadır. Bilinçsiz kullanımı önleyebilmek ise, medya okuryazarlığı derslerinin verimli, etkili ve dolayısıyla "eleştirel bir bakış açısıyla" verilmesiyle sağlanabilmektedir.

Günümüzde eğitim ve öğretim eskiden olduğu şekilden çok uzak, gelişen teknoloji ile birlikte çok daha komplike hale gelmiştir. Örneğin, "okuma yazma" bilmek ile "okuryazar" olmak arasında fark vardır. Bu fark ise, çağın gereklilikleriyle birlikte anlam kazanmaktadır. Çağın gerekliliklerinden biri medya okuryazarı olabilmektir. Bu amaçla okullarda verilen medya okuryazarlığı dersi ve ders kapsamında hazırlanan materyallerin sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Medya okuryazarlığı alanında ise; korumacı yaklaşım, aşılamacı yaklaşım, eleştirel yaklaşım, etki yaklaşımı gibi çeşitli perspektifler bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle bu tezde, Türkiye'deki medya okuryazarlık ders kitaplarının hangi perspektife denk düştüğünü tespit etmek amaçlanmıştır. Medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki hâkim perspektifin aslında "eleştirel medya okuryazarlığı perspektifi" olması gerektiği düşüncesiyle, bu düşüncenin gerekçeleri açıklanmaya çalışılmış, özelde medya okuryazarlığı ders kitapları için, genelde ise medya okuryazarlığı dersi için öneriler sunulmuştur. Bu öneriler sunulurken, medya okuryazarlığı dersinin öğrencilere eleştirel bir bilinç kazandırması ve bununla da yetinmeyip içerikler üzerinde de aktif bir rol oynaması gerektiği düşüncesinden hareket edilmiştir. Bu bağlamda, medya okuryazarlığı kavramı, medya okuryazarlığı eğitimi ve medya okuryazarlığı dersinin genel amaçları, öğretim programının yapısı, dersin

kazandırmayı amaçladığı genel beceriler incelenmiş, ardından medya okuryazarlığı ders kitapları içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın amacına katkı sağlaması maksadıyla, araştırmanın temel problemi olan, "Türkiye'de Medya Okuryazarlığı ders kitaplarındaki hâkim perspektif nedir?" sorusunun yanında bazı alt problemler de araştırma kapsamında incelenmektedir. Araştırmanın alt problemleri, aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

1. Medya okuryazarlığı ders kitapları eleştirel bir bakış açısına sahip midir?
2. Medya okuryazarlığı ders kitapları, öğrencileri birer medya okuryazarı haline getirme konusunda yeterli midir?
3. Mevcut medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içeriklerde, medyanın sosyolojik boyutuna yer verilmiş midir?
4. Medya okuryazarlığı ders kitaplarında dersin uygulamaya yönelik işlenmesi ile ilgili verilen çalışmalar yeterli midir?
5. Medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içeriklerde, medya ve tüketim ilişkisine yer verilmiş midir?
6. Medya okuryazarlığı ders kitapları, öğrencileri medya üretim becerilerini geliştirmeye yönlendirmekte midir?

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma ile Türkiye'de medya okuryazarlığı dersinin, ders kitaplarındaki içerikler üzerinden hangi perspektiften verildiğini tespit edebilmek ve bu perspektife karşı, eleştirel medya okuryazarlığı perspektifinden ne gibi yenilikler getirilebileceğine dair öneriler sunabilmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, toplamda 5 adet medya okuryazarlığı ders kitabı incelenmiştir. İncelenen medya okuryazarlığı ders kitapları, medya okuryazarlığı derslerinin öğrencilere hangi yaklaşım ile verildiğini ortaya koyabilme amacıyla, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Böylece; medya okuryazarlığı dersinin hedeflerine ulaşmasına katkı vermek amaçlanmıştır. Aynı zamanda, medya okuryazarlığı konusunda çalışan araştırmacılar için temel veriler oluşturabilmek amaçlanmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günlük zaman dilimlerinin önemli bir bölümünü medya ile etkileşim içinde geçiren bireyler, çoğu zaman medya mesajları ile baş başa kalmaktadırlar. Güç ve kâr elde etme amacı olan medya, bireyleri yönlendirebilmek için çeşitli teknikler kullanmaktadır. Bu anlamda, bireylerin medyadan gelen mesajları algılayıp, mesajı alma veya almama tercihi yapabilmesi, eleştirel becerilere sahip sosyal ve katılımcı bir birey olabilmeleri için 'medya okuryazarlığı' kavramı öne çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle de, öğrencilere medya okuryazarı olmayı öğretme hedefiyle hazırlanmış olan medya okuryazarlığı ders kitapları, medya okuryazarlığı öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden birini oluşturduğu için, kitaplardaki içerikleri değerlendirmek önem kazanmaktadır.

Literatür incelendiği zaman, medya okuryazarlığı ile ilgili yapılmış birçok lisansüstü çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaları 6 başlık altında sınıflandırabilmek mümkündür. Çalışmaları konuları itibarıyla şu şekilde sınıflandırabiliriz:

1. Medya okuryazarlığı dersinin güncellenmesini öneren çalışmalar
2. Medya okuryazarlığı dersinin istenilen farklılığı oluşturup oluşturamadığını araştıran çalışmalar
3. Türkiye'deki medya okuryazarlığı ders müfredatını, diğer ülkelerdeki medya okuryazarlığı ders müfredatlarıyla karşılaştıran çalışmalar
4. Medya okuryazarlığı dersinin diğer derslerle birlikte verilir verilmemesi gerektiğini araştıran çalışmalar
5. Medya okuryazarlığı dersi ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar
6. Medya okuryazarlığı dersini branş öğretmenlerinin görüşleri açısından inceleyen çalışmalar.

Fakat dersin, hangi yaklaşım ile verildiğini, medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki tüm içerikler üzerinden ele alıp değerlendiren herhangi bir lisansüstü çalışma yoktur. Bu anlamda da, bu çalışma önem arz etmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu 3 adet ders kitabı ile, özel yayımlar tarafından hazırlanmış olan 2 adet medya okuryazarlığı ders kitabı olmak üzere toplamda 5 adet medya okuryazarlığı ders kitabının incelenmesi ile sınırlandırılmıştır.

Kitapların tamamı, resimleri ile birlikte baştan sona incelenerek değerlendirilmiştir. Şu an okutulmakta olan Medya Okuryazarlığı Ders Kitabı'na Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi üzerinden ulaşılmıştır.

İncelenen kitapların üniteleri birbirlerinden farklılık göstermektedir. Kitapların üniteleri şu şekildedir:

Tablo 1. İncelenen Kitaplar ve Ünite İsimleri

İncelenen Kitap İsmi	Kitabın İçerdiği Ünite İsimleri
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (MEB-2014)	Eğlencem Medya, Medyaya Soru Soruyorum, Önce Bir Düşüneyim, Benim Medyam,
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (MEB-2019)	Çevrem Medya, Benim Medyam, Medyaya Soru Soruyorum, Eğlence Kaynağı Olarak Medya, Önce Bir Düşüneyim
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı (2008)	İletişime Giriş, Kitle İletişimi, Medya, Televizyon, Aile Çocuk ve Televizyon, Radyo, Gazete ve Dergi, İnternet (Sanal Dünya)
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı (Sobil yay.- 2009)	İletişime Giriş, Kitle İletişimi, Medya, Televizyon, Aile Çocuk ve Televizyon, Radyo, Gazete ve Dergi, İnternet (Sanal Dünya)
İlköğretim Medya Okuryazarlığı Kitabı (Işıldak yay. - 2008)	İletişime Giriş, Kitle İletişimi, Medya, Televizyon, Aile Çocuk ve Televizyon, Radyo, Gazete ve Dergi, Genel Ağ (İnternet, Sanal Dünya)

Seçmeli olarak verilen Medya Okuryazarlığı Dersinin, öğrenme alanları, kazanım sayıları ve ders saatleri ise aşağıdaki tabloda gösterilmektedir (MEB 2018:12):

Tablo 2. MEB Medya Okuryazarlığı Dersi Tasarımı

Öğrenme Alanı No	Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)
1	Birey, Toplum ve Medya	4	15	21
2	Katılım Oranı Olarak Medya	4	15	21
3	Bilgi Kaynağı Olarak Medya	4	15	21
4	Eğlence Kaynağı Olarak Medya	4	14	19
5	İkna Aracı Olarak Medya	4	13	18
Genel Toplam		20	72	100

4. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Araştırmanın ilk bölümünde, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve kapsamına yer verilirken, ikinci bölümünde medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığının tarihsel gelişimi, temel ilkeleri, medya okuryazarlığı becerisinin avantajları, medya okuryazarı olmanın önemi açıklanmıştır. Ardından, anaakım yaklaşımların medya okuryazarlığına bakış açısı ve eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımında medya okuryazarlığının anlamı açıklanmış, medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise, araştırmanın yöntemi, veri toplama teknikleri ve verilerin analizine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, 5 ayrı medya okuryazarlığı ders kitabının içerik analizine yer verilmiş ve değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmanın son bölümünde ise genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Bir araştırma yapılırken, hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgili olmaktadır. Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: Eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb. (Bogdan ve Biklen 1982:2).

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. MEDYA OKURYAZARLIĞI ve MEDYA OKURYAZARLIĞINDA PERSPEKTİFLER

1.1. Medya Okuryazarlığı

Geleneksel ve toplumsal süreçlerin yaygın ve belirleyici olduğu dönemlerde, sadece okuryazar olmak yeterli bir nitelik olarak görülürken, günümüz teknolojisindeki gelişmişlik düzeyi ve yeni olanaklar, farklı okuryazarlık biçimlerini gündeme getirmiştir. Bu okuryazarlık türlerinden en geniş kapsamlılarından biri medya okuryazarlığıdır. Medya okuryazarlığı; bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, sosyal medya okuryazarlığı gibi alt içeriklere sahiptir ve bireylerin medya araçlarını kullanabilmesini, bu araçlar aracılığıyla iletilen enformasyonu doğru şekilde değerlendirebilmesini, seçici olabilmesini ve karşılaştığı enformasyona karşı eleştirel bir yaklaşım kazanabilmesini ön planda tutmaktadır (Aydoğdu 2017:1245). Yani pasif izleyici değil, bilinçli bir aktif katılımcı olmak, medya okuryazarı olmanın en temel özelliklerindendir. Okuryazarlık ve medya okuryazarlığı arasındaki fark şu şekilde de açıklanabilir: "Okuryazarlık, değişik biçimlerdeki iletilere erişmek, bunları çözümlmek, değerlendirmek ve iletme yeteneği" olarak tanımlanırken, medya okuryazarlığı; 'yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren yapılardaki (internet, televizyon vb.) mesajlara ulaşma, bunları çözümlme, değerlendirme ve iletme yeteneği' olarak tanımlanmaktadır (Treske 2007:25).

Hobbs, günümüzde medya teknolojilerinin gelişmesiyle medya okuryazarlığı konusunun daha fazla önem kazandığını ifade etmektedir. Önceleri insanlar birkaç gazete ve birkaç kanal arasında seçim yaparlarken, bugün imkânlar çok daha fazladır. Bu imkânlar bilgi akışını düzenleyebilmek ve ondan fayda sağlayabilmek için medya okuryazarlığına ihtiyaç duymaktadır (Hobbs 1997).

Üzerinde uzlaşmış bir medya okuryazarlığı tanımı olmamakla birlikte, literatür incelendiğinde birçok medya okuryazarlığı tanımıyla karşılaşmak mümkündür. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Medya okuryazarlığının geleneksel tanımı, yazılı basının medya olarak ortaya çıktığı ilk andan itibaren, medya mesajlarını çözme, anlama ve onunla iletişim kurabilme olarak anlaşılmıştır. Medya okuryazarlığı, bize her gün medya tarafından sunulan bilgilendirici, eğlendirici mesajları analiz etme ve süzme yeteneği kazandırır (Söylemez 2012:315).

Şimşek ve Türkoğlu ise medya okuryazarlığını; *medya ile karşı karşıya kaldığımız zaman medya mesajlarını daha iyi anlayabilmek için kullandığımız bir perspektif* olarak tanımlamaktadırlar (Şimşek ve Türkoğlu 2016:101). Medya okuryazarlığı, çeşitli formlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümüleme, değerlendirme; yine medya aracılığıyla mesaj yaratma ve iletme süreci olarak da tanımlanmaktadır. Böylelikle bireylerin medya karşısında daha aktif ve sorgulayıcı bir konuma yerleşecekleri; bunun da demokrasinin ön koşullarından olan bilinçli yurttaşlık için bir fırsat yaratabileceği ön görülmektedir (Şimşek ve Türkoğlu 2016:209) .

Medya okuryazarlığı ile ilgili bir başka tanım ise şu şekildedir; medya okuryazarlığı kendimizi medyaya maruz bıraktığımız ve maruz kaldığımız içerikleri analiz edebildiğimiz bir perspektiftir. Bu bakış açısı bilgi yapıları ile kurulmaktadır. Bilgi yapılarını kurmak için aletlere ve ham materyallere ihtiyaç vardır. Aletler (tool), insani becerilerdir. Ham materyaller ise, medyadan ve gerçek dünyadan edinilen bilgilerdir (Potter 2005:5).

Medya okuryazarlığı, aynı zamanda çeşitli bağlamlarda iletilere erişmek, bu iletileri çözümlemek, değerlendirmek ve yeni iletiler yaratma yeteneği kazanabilmek olarak da tanımlanmaktadır. Bu tanım her ne kadar dinamik bir öğrenmeye işaret etse de, yine de medya okuryazarlığını beceri temelli kurmaktadır (Christ & Potter, 1998: 5-15). Kurt ve Kürüm de medya okuryazarlığının, kişilerin medya kullanımında eleştirel olabilmeleri için bazı düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiği fikrine dayandığını ifade etmektedir. Bu beceriler; problem çözme, verileri kullanabilmek, sorgulama yapabilmek ve ikna gibi becerilerdir fakat en önemlisi eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme, "neden?" sorusuna cevap arayan bir düşünme becerisidir (Kurt ve Kürüm 2010: 21).

Bu noktada bir ayrıntı dikkat çekmektedir. Livingstone'a göre, sadece beceri temelli medya okuryazarlığı, medyanın tarihsel ve kültürel olanaklarını göz ardı

etmektedir. Dolayısıyla da Livingstone, böyle bir tanımlamanın bilgiye dayalı düzenlemeler yerine, kişisel yeteneklere öncelik verdiğini iddia etmektedir. O'na göre medya okuryazarlığı ideolojik ve politiktir. Bu kavramın en genel tanımının içindeki, "ulaşım", "çözümleme" ve "değerlendirme" kavramları bu bağlam içinde ele alınıp değerlendirilmelidir (Livingstone, 2004: 2-14).

Değişen zamanla birlikte okuryazarlıkların tanımının değişmesi de kaçınılmazdır. Bu anlamda Kellner ve Share okuryazarlıkların, sosyal ve kültürel değişime, hegemonik kurumları kontrol eden seçkinlerin çıkarlarına ve yeni teknolojilerin ortaya çıkmasına tepki olarak gelişip değiştiklerini ifade etmektedirler (Kellner & Share 2007:5).

Bu tanımlardan en çok dikkat çeken ise, medya okuryazarlığının "yeni beşeri bilimler" olarak tanımlanmasıdır (Hobbs 2011). Fakat bizim burada asıl konumuz olan medya okuryazarlığı eğitimi çerçevesinde, somut olarak bu kavram şöyle açıklanabilir: Medya üzerinden sunulan fotoğraf, görüntü, yazı (gazete, dergi yazı türleri), film (sinema yapımları, çizgi film, reklam filmi tanıtım filmi vb.), ikonlar gibi çok çeşitli form ve formatlardaki medya mesajları (materyaller) bu eğitimin konusunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin medya üzerinden sunulan tüm materyallerin hazırlanış süreçlerini ve amaçlarını tanıyıp seçicilikle, eleştirel bir gözle tüketmesi medyayı 'okuma'sı; kendi çevresinden topladığı bilgileri alternatif bir format ve ortamda sunması, imkân varsa yayınlanması ise, 'yazma' olarak kabul edilmektedir. "Medya okuryazarlığı" bunları yapabilme yetisidir (Bilici 2014: 29).

Bir bireyin medya okuryazarı olabilmesi ise, yalnızca medyanın teknik yönlerini bilmesiyle gerçekleşmez; bireyin aynı zamanda medyanın yapısal özelliklerini de (mülkiyet, ideolojik konum, kültürel bakış vb.) bilmesi gerekmektedir. Çünkü, medya okuryazarı bir birey pasif izleyici değil, aktif katılımcıdır (Erdem 2018:22).

Burada verilen medya okuryazarlığı tanımlarından anlaşılacağı üzere medya okuryazarlığının kapsamı içerisinde 4 temel bileşen vardır. Bunlar bilgiye erişim, erişilen iletileri çözümleyebilme, çözümlenen iletileri birçok açıdan değerlendirebilme ve farklı iletişim kanal, araç, tekniklerini kullanarak kişilerin kendi iletilerini oluşturabilme/üretebilme alanlarındaki yeterlilikleridir (Şahin 2014:7). Zaten günümüzde medya kullanıcısı olmak, bireyleri kendi iletilerini oluşturmaya, kendi medyalarını yaratmaya, aktif medya katılımcısı olmaya yönlendirmektedir.

Potter, mevcut tanımların orta noktalarından yola çıkarak medya okuryazarlığı çalışmalarında fikir birliğinin olduğu dört temel tema olduğunu ileri sürmüştür. Bu temalar şunlardır: 1. Kitlesele medya bireyler üzerinde geniş çaplı olumsuz etkiler bırakma potansiyeline sahiptir. 2. Medya okuryazarlığının amacı insanların potansiyel olumsuz etkilerden korunmalarına yardımcı olmaktır. 3. Medya okuryazarlığı geliştirilmelidir. 4. Medya okuryazarlığı çok boyutludur (Erdem 2018:16).

Bununla birlikte, herkes tarafından kabul edilen ve bütün medya okuryazarlığı yaklaşımlarına uygulanan ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler ise şunlardır:

- Tüm medya mesajları yapılandırılmıştır.
- Yapılandırılan medya mesajları kendi kuralları olan yaratıcı bir dil kullanır.
- Farklı kişiler aynı medya mesajlarını başka türlü tecrübe edebilirler.
- Medya temelde kazanç hedefler.
- Medya içeriklerine değer yargıları ve bakış açıları yerleştirilmiştir (Thoman 2003).

Silverblatt ise medya okuryazarlığının 5 temel prensibini şu şekilde sıralar:

1. Medyanın toplum üzerinde etkili olduğunu kavramak,
 2. Medyayı kültürü anlamakta bir kaynak olarak görmek,
 3. Kitle iletişimi mekanizmalarını anlamak,
 4. Medya mesajlarının analiz ve tartışılması için stratejiler geliştirmek ve
 5. Bütün bunların sonucunda medya içeriğini yorum ve algı yetisinin artması.
- (Silverblatt, 2001:2-3).

Medya okuryazarlığının temelinde tüm mesajların inşa edilmesi, eğitim ve bilginin sosyal yapısının bu anlayış ile başladığında eleştirel sorgulamayı gerekli kılışı vardır. 21. yüzyıl okullarının, öğrencilere çevrelerindeki dünyayla eleştirel bir dayanışma içinde görüşlerini ifade edebilmeleri için, medyayı analiz etme ve kullanma yetkisi vererek, öğretme yöntemlerini değiştirmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla da okuryazarlık eğitiminin yeni iletişim tarzlarını ve eleştirel analitik süreçleri içerecek şekilde baştan sona değişmesi gerekmektedir (Kellner & Share 2007: 19).

Tüm bu açıklamalardan yola çıkılarak; medya okuryazarlığı görsel, işitsel medya ve çoklu medyanın büyük çeşitlilik gösteren formlardaki iletilerine ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlandığına göre; bu kavram eleştirel çözümleme sürecini ve kişinin kendi iletilerini basılı, işitsel, görsel, çoklu medyayla yaratmayı öğrenmesini kapsamaktadır. Bu becerilerin ise okul ortamında ve kitle iletişim metinleri kullanılarak öğrenilmesi ve söz konusu becerilerin okul dışında da yaşama geçirilmesi önemlidir (Sezer, 2019:63-65). Zaten medya okuryazarlığı öğretiminde başarının en temel göstergelerinden biri, öğretmenin yer almadığı ortamlarda da öğrencilerin medya metinlerine karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir tutum sergilemeleridir (Şahin 2014:245). Tez boyunca benimsenen medya okuryazarlığı tanımı ise şu şekildedir; medya okuryazarlığı medya ürünlerine eleştirel gözle bakabilmeyi, medya içeriklerine yerleştirilmiş olan ilk anlamları değil, bütün anlamları görüp bunları doğru bir şekilde yorumlayabilmeyi sağlayan, dolayısıyla da bireylerin medya tarafından kullanılan değil, medyayı kullananlar olmalarını sağlayan bir beceridir.

1.1.1. Medya Okuryazarlığının Tarihsel Gelişimi

Günümüzde, öğrencilerin çoğunun medya araçlarını gerek ebeveynlerinden gerekse öğretmenlerinden daha iyi kullanabildikleri aşikârdır. Çok küçük yaşlardan itibaren tabletlerle, telefonlarla, bilgisayarlarla iç içe yaşayan çocukların, eskiden olduğu gibi bilgisayarın nasıl kullanılacağını öğreten, Bilgisayar Dersi'nden çok, bu teknolojiyle, bu yazılı ve görsel medyayla doğru anlamları nasıl bulacakları ve bu medya araçlarını doğru şekilde nasıl okumaları gerektiğini kendilerine öğretecek olan "Medya Okuryazarlığı" becerisini kazanmaya ve dolayısıyla da işlevsel bir medya okuryazarlığı dersine ihtiyaçları vardır. Jolls ve Thoman da, öğretmenlerin öğrencilere bilgi depolamalarına ihtiyaç kalmadığını, onların zamanın değişmesi ile birlikte "sahnedeki bilge kişi" olmak yerine, öğrencileri destekleyen bir pozisyonda bulunmaları gerektiğini ifade etmektedirler (Jolls & Thoman 2008:12).

Medya okuryazarlığının gördüğü ilgi son 30 yıl içinde artmıştır. Fakat medya okuryazarı olma fikri, kitle iletişim araçlarının zararlı etkilerinin olabileceği ve bu etkilerin azaltılabileceği görüşünden çıkmıştır. Pek çok toplum, Medya Okuryazarlığı Eğitimi'ne 1930'lu senelerde başlamıştır (Sezer 2019:72). 1930'lu ve 1940'lı senelerde

medyanın etkileri ile ilgili yapılan alışmalar, Kanadalı araştırmacı Harold Laswell'in 'hipodermik iğne' teorisi nclğnde gerçekleştirilmekteydi (Sezer 2019:74).

1970'li senelerde ise Amerika'da kitle iletişim çalışmaları odak noktasını izleyicilere yönlendirmeye başlamıştı (Sezer 2019:74). Burada hâkim olan görüş, önceki dönemden farklıdır. Bu dönemde hâkim olan düşünce, medya içeriklerinin bireyler üzerinde kesin şekilde kontrolüne ve etkisine karşı çıkmakta, etkin/aktif izleyici anlayışını tartışmaktaydı. Yani; medya organları karşısında savunmasız, pasif, etkilenmeye açık izleyiciler olmak yerine; medyanın insanlar üzerinde etkileri olduğunu kabul eden ve insanların bu etkiyle nasıl baş edeceklerini araştıran dolayısıyla da aktif bir medya kullanıcısı olmanın gerektiği fikri gündeme gelmişti.

Türkoğlu, 1970'li yılların medyanın eğitimin bir parçası olarak kullanıldığı; sınıfta gazete ve dergilerin okutulduğu, birlikte TV izlenildiği, okul radyolarında yayınların yapıldığı, okul gazetesinin çıkarıldığı yıllar olduğunu ifade etmektedir. Fakat, 1980'li yılların sonlarıyla birlikte medyada yaşanan küreselleşme, vatandaşların medyanın olumsuz etkilerine karşı korunmaları gerektiği fikrini getirmiştir. Uluslararası kurum ve kuruluşlar birçok farklı projede medya okuryazarlığı eğitiminin önemi tartışmaya başlamış; yazılı ve görsel bütün medya kaynaklarının oluşturduğu mesajlarla bezenmiş olan bir dünyada, aktif bir vatandaş olarak yaşayabilmek için yeni ve zengin iletişim yeteneklerine ihtiyaç olduğu fikri savunulmaya başlanmıştı (Türkoğlu ve şimşek 2016:95).

Medya okuryazarlığı eğitimi 1980'li yıllara gelene kadar ki süreçte Avrupa lkelerinde yaygınlaşmıştır. 1980 lerden sonra, ABD ve Kanada gibi bu eğitimin yaygın olarak verilmekte olduğu ülkelerde, 'medya okuryazarlığı' ders programlarına dhil edilmişti (Sezer 2019:75).

1982 senesinde medya okuryazarlığı eğitiminin bir ihtiyaç olduğunu ileri süren bir bildiri yayımlayan UNESCO, 1960'lı yıllardan itibaren medya okuryazarlığı konusunu gündemine almaktaydı. Bu bildiride medya içeriklerine karşı eleştirelliği geliştirme konusunda, ebeveynlerin, öğretmenlerin, medya çalışanlarının ve karar vericilerin sorumlulukları ne çıkarılmaktaydı. Ayrıca bu bildiriyle, karar vericilere gerçekleştirmeleri gereken şu görevler için çağrıda bulunulmaktaydı:

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

-Medyayı kullanan bireyler arasında eleştirelliğin gelişmesini sağlayacak bilgi, yetenek ve davranışları geliştirmek hedefiyle, okul öncesinden üniversiteye ve yetişkin eğitimine kadar, detaylı medya eğitim programlarını başlatmak ve desteklemek. İdeal olarak bu programlar medya içeriklerinin çözümlenmesini, medyanın yaratıcı ifade aracı olarak kullanılmasını içerir.

- Bilgilerini ve medyayla ilgili anlayışlarını geliştirmek amacıyla öğrencilere yönelik programlar düzenlemek; onları uygun öğretme yöntemleri ile zenginleştirmek.

-Medya eğitiminin faydasını arttırmak amacıyla psikoloji, sosyoloji ve iletişim bilimleri alanlarında araştırma ve geliştirme etkinliklerini teşvik etmek.

-UNESCO'nun da öngördüğü ve kararlaştırılan medya eğitiminde uluslararası iş birliğini teşvik etmeyi amaçlayan eylemleri desteklemek ve güçlendirmek (Binark ve Bek 2010:52).

UNESCO 1990 senesinde Fransa'da "Medya Eğitiminde Yeni Eğilimler" isimli bir konferansı destekledi ve 2000 yılında Avusturya'nın Viyana kentinde konuyla ilgili uzmanları bir araya getirdi. Ayrıca çocuklar ve medya ile ilgili araştırma ağlarının gelişimini 1997 yılında Paris' de, 2000 yılında Sydney' de düzenlediği konferanslarla ve 'International Clearinghouse on Children and Violence' çalışmasıyla destekledi. İngiltere'de Len Masterman'ın The Media Education Revolution (1995) ve Francois Mariet ile Avrupa Konseyi için ortak hazırladıkları Media Education in 1990s Europe (1994) çalışmaları medya okuryazarlığı ile ilgili tartışmalara yön verdi (Binark ve Bek 2010:53).

Günümüzde ise, sahip olunan kültürün 'endüstriyel çağdan', 'bilgi çağına' geçmesi de, medya okuryazarlığının 21. yy için ne derece önemli olduğunu göstermektedir (Jolls & Thoman 2008:12). Jolls, 19. ve 20. yüzyılda öğrenim ile 20. yüzyılda öğrenimi şu şekilde karşılaştırmıştır (Jolls & Thoman 2008:13):

Tablo 3. 19. ve 20. Yüzyılda Öğrenim İle 21. Yüzyılda Öğrenimin Karşılaştırılması

19. ve 20. yüzyılda öğrenim	21. yüzyılda öğrenim
Bilgiye ve habere özellikle basılmış materyaller yoluyla sınırlı ulaşım	Bilgi ve habere artan bir şekilde internet yoluyla sınırsız ulaşım
Gerçek hayatta kullanılıp kullanılmayacağı önemli olmayan içerik bilgisine dayalı öğrenme	İşlem becerisine dayalı ömür boyu devam eden öğrenme
İçerik bilgisine hâkim olmayı amaçlar (Örneğin edebiyat,tarih,fen vb.)	Öğrenme becerisiyle (Erişim-Analiz-Değerlendirme-Yaratma) problem çözmeyi amaçlar
Öğrencilerin bilgi ve gerçeklere öğretmenlerinin "beslemesiyle" ulaşması	Öğretmenlerin keşfetmeye yönelik araştırma temelli yaklaşımlar kullanması
Basılmış araçlar temelli bilgi analizi	Çeşitli medya araçları temelli bilgi analizi
Düşünceleri ifade etmek için kalem,kâğıt ve sözcükler kullanılması	Düşünceleri ifade etmek için güçlü medya teknolojilerinin kullanılması
Sınıfla sınırlı öğrenme ve sunuş	Bütün dünyayı kapsayan öğrenme ve sunuş
Ders kitaplarına ve tek bir kaynağa dayalı öğrenme	Birçok kaynaktan görsel ve elektronik olarak gerçek zamanlı ve gerçek dünyadan öğrenme
Bireysel temelde kavramsal öğrenme	Gruba dayalı proje temelli öğrenme
İçerik bilgisinin yaş temelli ve sıkı bir şekilde"basamaklandırılarak" verilmesi	İçerik bilgisinin kişisel bazda esnek olarak verilmesi
Sınav ve ödevlerde üst seviyede olma	Çeşitli medya araçlarında üst seviyede olma
Öğretmen merkezli eğitim ve öğretim	Öğretmenin sınırlarını çizdiği ve rehber olduğu eğitim ve öğretim
Öğretmenin değerlendirdiği ve notlandırdığı proje ve ödevler	Öğrencilerin ölçütlerini kendi belirlediği ve değerlendirdiği proje ve ödevler
Devlet tarafından her alan için hazırlanan ders kitaplarıyla sorumluluk almadan çok az değişiklik yapılarak yapılan öğretim	Devletin koyduğu standartlar etrafında sorumluluk alınarak yapılan öğretim

Günümüzde medyanın etki, kapsam ve yönlendirme (ya da manipülasyon) gibi özelliklerinden ötürü ilk olarak çocukların ve gençlerin üzerinde çok önemli bir kontrol gücüne sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Medyanın bu kontrol gücünün olumsuz sonuçlara sebep olmaması için de "medya konusunda eğitim-öğretim" ya da "medyanın" ele alınması anlamına gelen medya okuryazarlığı önem kazanmaktadır (İnal 2016:19). Tabii bundan medyanın sadece çocuklar ve gençler üzerinde etkisinin olduğu sonucu çıkarılmamalıdır. Medya her yaştan kullanıcıyı farklı seviyelerde etkilemektedir ve medya okuryazarlığı becerisi aslında her yaştan insana kazandırılmalıdır. Fakat, çocukların yetişkinlere göre etkiye daha açık olmasından ötürü, öncelik çocukların ve gençlerin bilinçlendirilmesine verilmiştir.

1.1.2. Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri

Medya okuryazarlığının temel ilkeleri bazı kaynaklar da beş, bazılarının da ise daha fazla sayıda verilmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimcileri ile alanın savunucularının fikirleriyle ortaya konulmuştur bu ilkeler şunlardır:

1) Tüm medya yapıtları bir kurgudur. (Bu mesajı kim oluşturdu? Mesajın bakış açısı nedir?) (Şahin 2014:20).

Medya dünyayı yansıtıyor gibi görünse de, aslında medyada sunulan gerçeklik kurgulanmıştır. Bu kurgu multimedya araçlarıyla ve özenle hazırlanmaktadır. Teknolojideki gelişmelerle birlikte, karmaşıklık da artmaktadır. Bu da medya içeriklerinin birleşim çizgisinin görünmez olmasına yol açmaktadır. Böylelikle, medya gerçekliğin kurgulanmış hali veya sağduyuyu manipüle eden bir araç olarak görülememektedir. Bu yüzden de her bireyin sorumluluğu, gündelik yaşantılarında, özensizce sunulan medya içeriklerinin birleşim çizgilerini görünür hale getirmektir (Frechette, 2002:26-29). Sezer de bu konuda benzer fikirdedir. Sezer medyanın gerçekleri yansıtmadığını, özel hedefleri olan ürünler sunduğunu söylemektedir. Sunulan ürünlerin başarıya ulaşması doğalmış gibi görünmelerinden kaynaklanmaktadır. Konuyla ilgili pek çok karar mekanizması olmasına rağmen, bu karar mekanizmaları, kurgu olmalarına rağmen kurgu gibi görünmeyen bu ürünlerin neden bu şekilde sunulduklarıyla ilgilenmemektedir. Kendisi kurgusal olan medyanın ürünleri, insanların zihinlerinde gerçek bir kavramı oluşturmaktadır. Bireyler tecrübelerine dayanan bir gerçeklik algısına sahiptirler. Bu algı bireylere doğruyu yalandan ayırt edebileceği inancını vermektedir. Fakat gerçekte olan ise, medyanın her gün insanların gerçeklik algılarını yapılandırmasıdır (Sezer, 2019:63-65).

Jolls ve Thoman ise, "bu mesaj kim tarafından yaratıldı?" sorusunun tüm medya ile ilgili iki temel görüşle başladığını söylemektedirler: Kurgulanmışlık ve tercihler. Birinci temel görüş yani 'kurgulanmışlık'; tüm medya içeriklerinin "gerçek" gibi göründükleri halde, "doğal" olmayan özelliklerinin fark edilmesinde detaya inme imkânı vermektedir. İkinci temel görüş ise, medya içeriklerinin oluşturulma aşamalarındaki tercihlerdir. Buradaki kasıt, medyanın bazı kelimeleri ağızdan çıktığı gibi aktarırken, diğer bazılarını kurguladığı; bir resim sunarken, diğer resimleri göz ardı edip hiç

sunmadığı; bir hikâyeyi belirli bir şekilde sonlandırırken, diğer sonları seyirciye hiç yansıtmadığıdır (Jolls & Thoman 2008:70).

2) Medya gerçekliği yansıtmaz, oluşturur. (Mesaj, insanların hangi tutum ve davranışlarını pekiştirmektedir?) (Şahin 2014:20).

Medya gerçekliği gündelik hayatların içine kurmaktadır. Bireylerin düşünceleri, değerleri ve inançları, maddi koşullara ve hayattaki konumlanmalarına göre şekil almaktadır. Diğer kurumsal ve sosyokültürel yapılar gibi medya da dünyanın işleyişiyle ilgili perspektifler, kanaatler ve açıklamalar vermektedir. Tüm formları içinde medyayı tüketirken çok fazla zaman harcamalarından dolayı, medyanın gerçekliği paketlemedeki rolü dikkatli biçimde incelemeyi gerektirmektedir (Frechette, 2002: 26-29). Yani, medya üzerinden sunulan mesajların, kişilerde hangi tutum ve davranışları oluşturmaya ya da pekiştirmeye yol açmak üzere kurgulandığına, eleştirel gözle bakabilmek bir gerekliliktir.

3) İzleyici/okuyucu kendi anlamını oluşturur. (Başka insanlar bu mesajı sizden farklı olarak nasıl anlayabilirler?) (Şahin 2014:20).

İzleyici, medyadaki anlamı müzakere etmektedir. Medya gerçekliği kurarken, aynı gerçeklik medyada yansıtılan bir gerçeklik olarak görülmemekte ya da ilişkilendirilmemektedir. Her birey, medyayı tüketmesine ve ona bağlanmasına rağmen herkes aynı deneyim ya da yorumlara sahip olamamaktadır. Eğitim düzeyi, toplumsal cinsiyet, yaş, ırk, etnisite ve farklılığından dolayı bireysel haz, arzu ve korkular medya mesajlarının anlaşılmasını etkilemektedir. Toplumsal cinsiyet ve kuşak farklılıkları, bu metinlerin sunduğu deneyim, değer ve inanç sistemlerine bağlı olarak müzik türleri, pembe diziler, bilgisayar oyunları ve filmlerin değişken haz ve yorumlarına yol açabilmektedir. Basitçe söyleyişle, anlam, çoklu biçimlerde müzakere edilmektedir (Frechette, 2002:26-29). Yani, aynı gönderiyi alan farklı kullanıcılardan, kullanıcı sayısı kadar anlam oluşabilir. Çünkü herkesin algı düzeyi farklı olduğu gibi, yorumlama şekilleri de farklıdır, bu durumda öznelliğe sebep olmaktadır.

"Bu iletiyi öteki bireyler benim anladığım halinden nasıl farklı anlamış olabilirler?" sorusu aynı zamanda iki önemli fikri kapsamaktadır. Öncelikle, bireysel farklılıklar medya iletilerinin farklı yorumlanmalarına sebep olmaktadır; daha sonrasında ise, bireysel benzerlikler genel algılar ortaya çıkarmaktadır (Jolls & Thoman 2008:101). Birden fazla yorum, değişik kültürler için saygı, azınlıklar için onaylanma ve çok kültürlü

bir dünyada artan bir biçimde eleştirel beceri ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Bu soruyu sınıf ortamında açıklamaya çalışmak, bir öğretmen için yalnızca öğrencilerine farklı görüşlere açık olmalarını öğretmek anlamına gelmemekte, aynı zamanda aynı medya iletisinin aynı biçimde algılanamayacağını da hatırlatmaktadır. Medya okuryazarlığının hedefi, öğretmenin kendi doğrusunu öğrencilerine aktarması değil, öğrencilere medyanın yapısına göre düşünüp, ardından da görüşlerini kanıtlarla sunmalarına yardımcı olabilmektir (Jolls & Thoman 2008:102).

4) Medyanın ticari çağrışımları vardır. (Bu mesaj niçin gönderildi? Veya medyanın ticari amacı, eldeki mesajın içeriğini nasıl etkilemiş olabilir?)(Jolls & Thoman 2008:102).

Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçlarındaki mâli sigorta ile onun ortaya çıkan içerik, teknik ve dağıtım arasındaki içsel ilişkilerin farkında olunması ve anlaşılmasını gerektirmekte/içermektedir. Kitle iletişim araçları, kazanç peşindeki iş dünyasının parçasıdır ve son derece politiktir. Örneğin TV endüstrisinde tüm programlar değerlendirmenin bir aracı olarak, izleyici reytinglerini kullanılmaktadır. Bu reyting oluşumunda izleyici sayısı, izleyicinin demografik bileşimi, reklamcılar açısından verili bir şovun ya da iletişim aracının faydalarını belirlemede hayatidir. O halde medya okuryazarlığı, izleyicilerin pazarlanabilir gruplara nasıl bölündüğünü ve program içeriğinden kâr etmeye çalışan reklamcılara nasıl satıldığını, medyanın şirket mülkiyetinin etkisini, güçlü tekellerin elindeki medyanın, hem üretimini hem de dağıtımını anlamayı gerekli kılmaktadır (Frechette, 2002:26-29).

Medyada harcanılan paranın miktarı, bireylerin kitle iletişim pazarları açısından değerlerini belirlemektedir. Kitle iletişiminin ticari kısmı ise, mülkiyetle bağlantılıdır. Şöyle düşünülebilir; eğer bir şirket, kayıt şirketi, sinema ve yayınevine sahipse; üretimde olduğu kadar dağıtımda da güç sahibidir (Aufderheide& Firestone1993). Zaten birçok medya ürününün ticari özellikte ve kâr elde etmeye yönelik hazırlandığı unutulmamalıdır. Medya varlığını sürdürebilmek için para kazanmak zorundadır. Medyanın kodlarını analiz ederken, sorulması gereken sorular şunlardır: Bunun parası kim tarafından ödendi? Bu medya ürününün altında yatan ekonomik yapı nedir? Yapımcı, yazar ya da direktör konuyu belirlediğinde ve yapıma geçtiğinde onun tercihlerini mali baskılar nasıl etkilemektedir?

Jolls ve Thoman, dünya medyasının genelinin maddi kazançlar için kurulduğunu ve bugün ticari bir iş olarak varlık göstermeye devam ettiklerini söylemektedirler. Gazeteler ve dergiler, sayfa düzenlemesinde öncelikle reklamları yerleştirmekte, reklamlardan geriye arta kalan boş yerleri de haberler için kullanmaktadırlar. Benzer biçimde televizyon programlarının büyük bir kısmı da reklamlardan meydana gelmektedir. Birçok kişinin bilmediği şey şudur ki; ticari medyanın aslında yapmayı amaçladığı şey, reklamını yaptığı ürün değildir, aynı zamanda izleyicide reklamlara satılmaktadır (Jolls & Thoman 2008:12).

5) Medya farklı ideolojiler ve değerler barındırmaktadır. (Bu iletide sunulan ya da göz ardı edilen hayat tarzları, değerler ve bakış açıları nelerdir?) (Şahin 2014:20).

Medya ideolojiler ve değerlerle ilgili mesajlar içermektedir: Medya ideolojik malzemelerin dağıtıcısıdır ve bundan ötürü başkaları üzerinde değer ve inanç sistemlerini uygulamaktadır. Medya, mevcut sosyal yapıyı pekiştiren inanç sistemlerini desteklemektedir. Egemen sosyal yapılar içinde yaygın olan fikirler -iş dünyası, hükümet, okul, din- medyada güçlendirilmektedir. Belli hayat biçimleri medyada örtük biçimde geliştirilmektedir (Aufderheide & Firestone 1993:62). Temizlik ürünleriyle ilgili çekilen reklam filmlerinin çoğunda kadın oyunculara yer verilmesi bu duruma bir örnektir. Belli yaşam biçimleri ise 'istenmeyen' olarak sunulabilmektedir. Tüm bunlar dizilerde, reklam filmlerinde, kliplerde vb. üstü örtük ya da açıkça sunulmaktadır. Öyle ki, kişi eleştirel bakış açısına sahip olmadığı zaman, açıkça sunulan bu mesajları görmesi oldukça zor bir hale gelmektedir. Sürekli aynı mesajı veren içerikleri izleyen bireyler, ilk başta kendi inançlarına ve değerlerine aykırı olduğu için rahatsızlık hissetseler de, bir süre sonra aynı içeriğe alışmakta ve normal kabul etmeyi öğrenmektedirler.

Bir medya iletisinin içeriğine bakıldığında, medyanın değer yargısız olmadığı ve hiç bir zaman değer yargısız olmayacağı hatırlanmalıdır. Medya içerikleri kimin, neyin önemli, kimin, neyin önemsiz olduğuna dair üstü örtük mesajlar taşımaktadır. Medya mesajlarının hepsi kurgulanmış olduğundan, bazı tercihleri barındırmak zorundadır. Yani medya içeriğini hazırlayan kişinin, daha doğrusu onu kurgulayan kişinin değerlerini ve fikirlerini barındırmak zorundadır. İncelemeye tabii tutulduğunda, dizi ve filmlere kıyasla objektif olduğu/olması gerektiği düşünülen haberlerin bile, neyin önce yayınlanacağı, hangi içeriğin ne uzunlukta olacağı, ne kadar gündemde tutulacağı gibi değerleri içerdiği

görülmektedir. Aslında burada asıl önemli olan, medya içeriklerine gizlenmiş olarak verilen değer yargılarının farkında olmak değildir. Asıl önemli olan medyanın sürekli güçlendirerek, mevcut topluma/sosyal yapıya vermeye çalıştığı, kabul ettirdiği değer yargılarının farkında olabilmektir. Jolls ve Thoman, bu durumun bir çok kişinin şikayetlerini yansıttığını ifade etmektedirler. Bu şikayetler şunlardır: (1) Çok popüler olmayan ya da yeni olan düşüncelerin yayımlanabilmesi epey zordur, özellikle bu yeni fikirler toplum tarafından benimsenmiş ve yerleşmiş fikirlerle zıtlık içeriyorsa; (2) Fikirler zıtlık içermese bile eski kabuller, önyargıları beraberinde getirdiği için, dünyayı anlayabilme kabiliyetimizi sınırlandıracaklardır (Jolls & Thoman 2008:115).

Sezer de, medyanın örtük değer ve bakış açılarına sahip olduğunu ifade etmektedir. Sezer, ayrıca öğrencilerin akıllarının "tamamen tarafsız" gibi muhtemel olmayan kavramlarla karıştırılmaması gerektiğini söylemektedir. Örneğin, gazeteciler tarafsız olmayı isteseler bile; aslında gazetecilik, zorunlu tercihler ve bu tercihlerle insanlara sunulan değerler, fikirler, yaşam stilleri gibi iletişimin içindeki kavramlardan oluşmaktadır. Bunu daha iyi anlayabilmek için, öğrenciler iki farklı grubun haberlerde verilmiş fotoğraflarını ve bu fotoğrafların farklı sunum şekillerini karşılaştırarak gözden kaçırılan örtük değerleri fark edebilirler. Medya içerikleri eğer bu şekilde incelenip değerlendirilmeden, verili oldukları şekilde alınırlarsa, bu durum, dönüşü zor olan önyargıların oluşumuna sebep olabilmektedir (Sezer, 2019:63-65). Medya okuryazarı bir kişinin, medyanın ideolojik mesajlar ve değerler içerdiğinin her zaman bilincinde olması gerekmektedir. Ayrıca medya okuryazarı bir birey, her şeyin yanlı olarak sunulmasından şikayet etmek yerine; önyargıları, varsayımları ve değerleri araştırması gerekmektedir (Sezer, 2019:63-65).

6) Medya sosyal ve politik içeriklidir. (Bu mesajın politik boyutu nedir?) (Şahin 2014:20).

Medya okuryazarlığı, medyadan kaynaklanan sosyal ve politik etkilerin geniş alanının farkındalığını sağlamaktadır. Örneğin TV izleme, etkileşimsel aile etkinliklerinin yerine, etkin olmayan ve yalıtılmış medya tüketimini koyarak aile yaşamının yapısını doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte medya, boş zaman kullanımını da doğrudan etkilemektedir. İnsanlar her gün saatlerce TV izlemekte, sosyal medyada saatler harcamaktadırlar. Bununla birlikte, medya başkalarına karşı bazı

ideolojileri meşrulaştırıp, pekiştirmekte ayrıca, yapılan tüketim tercihlerine göre bireyleri gruplandırmaktadır. Yani medya, bireylerin popüler kültürle ilişkilerini tanımlamakla kalmamakta, fakat insanların yaşlılarıyla olan ilişkileri içinde kim oldukları konusunda bilgi vermektedir (Aufderheide& Firestone1993). Gezilen yerlerin popüler mekânlar olmasına özen gösterilmesi, içeceklerin içinde bulunulan zamanın popüler içeceğinin olmasına dikkat edilmesi,giyilen giysilerin günün modasına uygun olması ve en nihayetinde bütün bunların bir arada olduğu fotoğrafları bireylerin kendi kişisel medya hesapları üzerinden beğeniye sunmaları, onların sosyal gruplar içerisindeki yerlerini belirlediği gibi, gençlerin medyada gördükleri bu popüler detaylara daha çok yönelmesine sebep olmaktadır. Üretilen içeriklerde, sosyal statü veya 'kitle beğenisi' kazanabilmek için eline aldığı kitapla sadece fotoğrafını çekene kadar ilgilenen, ve 'okuyor' imajı vermeye çalışan insanların medya üzerindeki kurgularının farkına varmak ya da gençlerin medya üzerindeki kurguları fark edebilmesini sağlamak, daha sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirilebilmesi için de ilk adımı oluşturabilir.

7) Biçim ve içerik birbiriyle ilişkilidir. (Bu mesajda dikkatimi çekmek için kullanılan yaratıcı yöntemler nelerdir?) (Şahin 2014:20).

Medyada biçim ve içerik yakından ilişkilidir. Her iletişim aracının (medium) kendine özgü bir estetik formu vardır (Frechette, 2002:26-29). Örneğin instagramda çeşitli filtreler mevcutken, whatsapp uygulamasında daha etkili ifadeler de bulunabilmek için sunulmuş olan emojiler bulunmaktadır.Sezer de, her medya aracının kendine has özellikleri olduğunu ifade etmektedir. Kişiler önemli bir olayı gazetede okuyarak, televizyonda izleyerek, radyoda dinleyerek, sosyal medyadan takip ederek çok farklı deneyimlere sahip olabilmektedirler (Sezer 2019:66).

1.1.3. Medya Okuryazarlığı Becerisinin Yararları

Medyanın günümüzde bireyler, özellikle de çocuklar üzerindeki etkileri çok büyüktür. Medyanın etkilerini kontrol edebilmek için medya okuryazarlığı kavramının üzerinde durulması gerekmektedir. Medya okuryazarlığı becerisi kazanan çocuklar, medyayı doğru yorumlamayı öğrenecekler, eleştirel bir bakış açısı geliştirecekler, medya mesajlarını daha doğru biçimde yorumlayacaklar ve medyanın zararlı etkilerinden daha az etkilenmiş olacaklardır (Şimşek ve Türkoğlu 2016:100).

Medya okuryazarı olmanın kişiye sağladığı avantajları şu şekilde sıralamak mümkündür: Medya okuryazarı bir birey, medya içeriklerini doğru okumayı öğrendiği zaman yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerinin farkında olan, medyada gördüğü her şeyi akıl süzgecinden geçirebilecek bir bilinç kazanır; televizyon, video, sinema, reklam, internet vb. medya ortamlarındaki iletilere erişerek bunları analiz etme, yorumlama ve iletme becerisi kazanır; her türlü medya içeriğine karşı eleştirel bakış açısına sahip olur; iletilerin oluşturulmasına ve çözümlenmesine yönelik cevap aramaktan soru sormaya doğru bir değişimi gündeme getirir; bilinçli bir medya okuryazarı olur; sosyal hayata daha aktif ve yapıcı biçimde katılır; kamu ve özel yayıncılığın daha iyi yerlere gelmesi konusunda duyarlılık oluşturulmasına katkıda bulunur (Arslan 2014:76).

İnal bunlara ek olarak, medya okuryazarı olan bireyin okuma-yazma ile elde edilen beceri, bilgi ve bilincin sağladığı olanaklarla aktif katılımcı yurttaş rolünü ve statüsünü kazanarak siyasal alanda daha çok ve etkin bulunmasını sağladığını ifade etmektedir (İnal 2016:32).

Jolls ve Thoman ise, medya okuryazarı olmanın bireye kazandırdıklarını şöyle sıralamaktadırlar: Fikirlerini sorumlu bir biçimde üretebilmek ve bilgiyi yönetebilmek amacıyla küresel medya kültürünün güçlü araçlarını kullanan bireyler haline gelerek,akıllı bir medya kullanıcısı haline gelirler; medya okuryazarlığı öğrencilerin medya kültürünü öğrenmesi için zengin bir ortam oluşturmada öğrencilerin merakını uyandırır; öğrenci ve öğretmenlere eleştirel düşünme için benzer bir yaklaşım ortamı sunar ve bu benimsendiğinde hayatları için ikinci doğal bir ortam meydana getirilmiş olur; bütün disiplinlere uygulanan genel bir kelime hazinesi oluşturarak, bütün konu alanlarını kapsayan bir ortam oluşmasına imkan verir; öğrencilerin geniş medya formunda -hatta uluslar arası alanda- iletişim kurma ve düşüncelerini açıklama yetenek ve yeterliliklerini arttırır; öğrenciler içerik bilgisi yerine yöntem becerisine odaklanarak her hangi bir medya aracında yer alan herhangi bir iletiyi çözümleyebilme ve medya tarafından ele geçirilmiş bir dünyada yaşamlarını daha güçlü bir biçimde devam ettirebilme becerisini kazanırlar; medya okuryazarlığı öğrenciyi, farklı araçlar ve tekniklerle başarılı bir konuşma becerisi elde etme konusunda teşvik eder. Bu durum ise, toplumsal tartışmalara katılmak ve katkıda bulunmak için gereken karşılıklı anlayış ve vatandaşlık bilincini yerleştirir. Bu durumdan sadece birey olarak öğrenciler değil, aynı zamanda toplumda yarar sağlamaktadır (Jolls & Thoman 2008:59).

1.1.4. Medya Okuryazarı Olmanın Önemi

Medya, artık hayatın önemli bir parçası haline gelmiş durumdadır. İnsanlar yemek yerken, uyurken ya da diğer insanlarla konuşurken bile medya araçlarıyla bir arada bulunmaktadır. Medyanın her yerde olması ve hemen tüm konularda enformasyon sunması nedeniyle medya okuryazarlığı her bireyin sahip olması gereken bir beceri haline gelmiş durumdadır. İnal, medya okuryazarlığının hedefinin, bireylerin kitle iletişim konusunda aktif katılımcılar olmalarını sağlamak ve güçlü kitle iletişimcilerinin piyonları olmayarak, insanların kendi anlamlarını kendilerinin oluşturmalarını sağlamak olduğunu ifade etmektedir (İnal 2016:50). Kitle iletişimcilerin piyonları olmamak ise, kurgulanmış içeriklerin farkına varmakla sağlanabilir. Tek başına bu nokta bile, medya okuryazarı olmanın ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Medya okuryazarlığının önemini başka bir boyutuyla ele almak da mümkündür. Literatürde, medya araçları yoluyla paylaşılan içeriklerin önemli ölçüde kurgulanmış olduğu, ticari, ideolojik ve politik boyutları, davranış ve değerleri dayatan ya da yönlendiren bir güç haline geldiği, özellikle de gençlerin medya araçları yoluyla sunulan içeriklerle bilinçli bir biçimde eğitilerek konumlandırıldığı yönündeki açıklamalar göz önüne alındığı zaman, medya okuryazarı olmanın öneminin yaşamsal olduğunu ifade etmektedir (Erdem 2018:1).

Medya okuryazarı olmanın önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır. Sezer, medya okuryazarlığı eğitimi gören kişilerin ifade tarzlarının geliştiğini, eleştirel düşünmeyi öğrenerek etkili iletişimciler ve aktif birer vatandaş olabildiklerini, ayrıca medyada sunulan dünya ile gerçekte yaşanan dünyayı birbirinden ayırt edebildiklerini söylemektedir. Bu sebepler, medya okuryazarlığı eğitimlerinin neden daha çok yapılması gerektiğini ve insanların karşı karşıya kaldıkları medya enformasyonuna karşı neden daha eleştirel düşünceleri gerektiğini açıklamaktadır (Sezer 2019:132). Burada Sezer'in bahsettiği yaşanan gerçeklik ile medyada sunulan gerçekliğin ayırt edilebilmesi konusunda İnal, bu ikisi arasındaki farkın insanlara erken yaşlarda öğretilmesi zaman, medyanın insanlar üzerindeki zararlı etkilerinin de daha kolaylıkla azaltılabileceğini ifade etmektedir (İnal 2016:174).

Medya okuryazarı olmanın önemini maddeler halinde şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Demokratikleşme sürecinde medyanın etkisi: Medya kültüründe bireylerin demokrasiyi özümseyebilmeleri iki temel beceriye sahip olmaları ile sağlanabilmektedir. Bunlardan birincisi, eleştirel düşünme becerisidir. Diğeri ise, kendini ifade edebilme becerisidir. Medya okuryazarlığı bu iki temel beceriyi insanlara kazandırarak, onların toplumsal tartışmalara katılabilen, seçim sürecinde kendi kararlarını verebilen bireyler olmalarını sağlamaktadır (Jolls & Thoman 2008:15).

Altun da, medya okuryazarlığı eğitiminin demokratikleşme sürecine katkısına değinmektedir. Altun, eğitimin hedeflerinden birinin demokratik ve sorumlu vatandaşlar yetiştirebilmek olduğunu ifade etmektedir. Sorumlu vatandaşlık ise sadece oy kullanmak anlamına gelmemektedir. Bilinçli seçimler yapabilmek de bu sorumluluklar içerisinde yer almaktadır. İşte medya okuryazarlığı da, insanların bu seçimleri yaparken doğru kararlar verebilmeleri için gerekli olan eleştirel düşünme becerisini onlara kazandırmaktadır (Altun 2010:2). Yani, insanların medyayı bilinçli okuyabilmelerine imkân veren medya okuryazarlığı, bireylerin kendilerini özgür bir biçimde anlatabilmeleri, sosyal yaşama daha aktif ve yapıcı katılabilmeleri ve medyanın daha iyiye götürülmesi ile ilgili düzenlemeleri destekleyebilecek bilinç oluşturma bakımından önemlidir (Arslan 2010:72).

2. Medyanın çok fazla kullanılması ve medya tarafından toplumun sömürülmesi: Televizyon içerikleri, dinlenen ya da maruz kalınan müzikler, radyo, gazete haberleri, dergiler, afişler, internet hatta giyilen giysiler üzerindeki yazılı ve görsel iletiler göz önüne alındığında, eskiden insanların bir senede karşılaştığı medya iletileriyle, günümüz insanının neredeyse bir günde karşılaştığını söylemek mümkündür. İşte medya okuryazarlığı bu imaj karmaşasında, bireylerin hayatlarını güvenli bir biçimde sürdürebilmeleri için gerekli olan becerileri onlara kazandırmaktadır (Jolls & Thoman 2008:15). Gündelik yaşamda, insanların istemeseler bile bir çok uyarıcıyla karşı karşıya kaldıkları aşikârdır. Zaten medya okuryazarlığının günümüzde bu kadar önem taşımasının sebebi;tercih edilen ya da maruz kalınan medya içeriklerindeki mesajların giderek artış göstermesidir (İnal 2016:49). Gündelik hayatta görmek zorunda kalınan reklam panoları, bireylere kendi istekleri dışında ve belki de çoğu zaman farkına bile varmadıkları anlarda bir çok mesajı aşılamaktadır. Televizyonda film izlerken aralarda

verilen reklamlar da aynı şekilde bir sürü mesaj içermektedirler. Bunlar ve bunlar gibi pek çok uyarıcı kişilerin gündelik hayatlarında yer almaktadır. Bu kadar uyarıcıyla her an ve her yerde karşı karşıya kalındığı düşünülünce, bilinçli bir seçiciliğin yapılamadığı durumlarda, bilinçli bir medya okuryazarı olabilmenin önemi anlaşılmaktadır.

Bilici de, medya doygunu dünyada öğrencilerin medya dilini öğrenmelerinin, hem şu an karşılaştıkları hem de okul eğitimleri bittikten sonra karşılaşacakları medya iletilerini doğru anlayabilmeleri açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Medya okuryazarı olmak, öğrencileri onları bekleyen gelecek hayatlarına hazırlamaktadır. Medya iletilerine karşı eleştirel bir bakış açısı kazanabilmek, onlardan etkilenmemek adına da önemlidir (Bilici 2014:31).

3. Medyanın düşünce, davranış ve inançlarımızı biçimlendirme etkisi: Medyanın dünyayı algılayışımız ve davranışlarımız üzerinde etkileri olduğu şüphesizdir. Medya okuryazarlığı bu etkinin farkına varmamızı sağlayarak, medya bağımlılığından kurtulmamızı sağlamaktadır (Jolls & Thoman 2008:15).

4. Görsel iletişim ve bilgilendirmenin öneminin artması: Her ne kadar okullarda hala basılı kaynakların etkisi büyük olsa da, gündelik yaşamda görsellik daha ön plandadır. Büyük ilan panoları ve internet siteleri bu duruma örnektir. Bu sebeple yazılı medyayı okumak kadar, görsel ağırlıklı içerikleri doğru okuyabilmek de bir ihtiyaç haline gelmiştir. Yaşanılan dünyanın birden çok medya türünü içerdiğini unutmamamız gerekmektedir (Jolls & Thoman 2008:15). Bir çok sosyal medya uygulaması, tamamen görsellik üzerinden içerik paylaşımına dayanmaktadır. Bunun yanı sıra dinlediğimiz şarkılar da çoğu zaman belli değerleri aşılama, belli mesajları vermeye yöneliktir. Bu durumda, yazılı medya türleri dışında da, genel manada 'medya okuryazarı' olmayı öğrenmek bir gerekliliktir.

Medya endüstrisi; kitap, gazete, dergi, film, radyo, televizyon bilgisayar, CD, kaset, fotoğraf, video, ilan tahtaları, internet gibi araçlarla her gün daha da genişlemektedir. Yani, yeni iletişim ortamları süreklilik halinde oluşup, çoğunluğun talebiyle gelişmektedir. Bu durum ise, medyadan öğrenme bilincini, başka bir deyişle medya okuryazarlığını geliştirme zorunluluğunu doğurmaktadır (Şimşek ve Türkoğlu 2016:92). Medya endüstrisindeki gelişim ve iletişim teknolojilerinin giderek artan bir hızda yayılması, günümüzde medyayı, yeni medyayı ve özellikle sosyal medyayı daha

güçlü kılmıştır. Medya, bireylerin hayat tarzlarını, eğlence anlayışlarını ve değerlerini değiştirerek, gündelik yaşamda söz sahibi konuma gelmiştir. Medya ayrıca siyasal veya toplumsal değişim dönemlerinde de, bilgilendirme, yönlendirme ve eğitime gibi işlevlere sahip olduğu için önemli bir role sahiptir (Freire 1998). Medyanın öneminin artması, medya okuryazarı olmanın da önemini arttırmaktadır.

5. Bilginin toplumdaki önemi ve yaşam boyu öğrenme ihtiyacı: Gelişen teknoloji ve artan bilgi miktarı ile birlikte özellikle internet yaşamın her alanında yer almaya başlamıştır. İnternetin zaman ve mekândan bağımsız olarak aranılan bilgiye hızlıca ulaşılmasını sağlaması, kullanımının artmasındaki önemli sebeplerden biridir. Küçük Durur, internetin -tıpkı diğer medya araçları gibi- doğru kullanılmadığı takdirde özellikle çocukların ve gençlerin gereken bilgiyi bulmalarını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Kullanıcıların aradıkları bilgiyi doğru şekilde bulmaları ve kullanabilmeleri için yeterli donanımına sahip olmaları gerekmektedir (Küçük Durur 2016:271).

Öte yandan, sadece bilgiye ulaşabilmek ve bunu doğru şekilde kullanabilmek yeterli değildir. Gün geçtikçe büyüyen medya endüstrisi bağımsız ve farklı fikirleri sunmakta sorunlarla karşılaşmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimi ise, öğretmen ve öğrencilerin bilginin kaynağına ulaşma, bu bilgilerin kimlerin çıkarlarına hizmet ettiğini fark edebilme ve farklı fikirlere ulaşmalarında yol göstermektedir (Jolls & Thoman 2008:15). Hangi çıkar gruplarına hizmet ettiği bilinen içeriklerin, değerlendirilip yorumlanırken bu bilgiler doğrultusunda değerlendirilmesi, sağlıklı bir okuma yapabilmek için önemlidir. Bireylerin, doğru bilgi kaynaklarına erişebilme, karşılaştıkları bilgilere eleştirel olarak yaklaşabilme, analiz edebilme, medya içeriklerinin siyasal, ticari ya da farklı amaçlarla oluşturulduğunu anlama gibi becerilere sahip olmamaları, farkında olmaksızın yönlendirilecekleri anlamına gelmektedir (Erdem 2018:1). Bilici, bu bilgilerin ağırlıklı olarak iletişim fakültelerinde verilen eğitimler ile sınırlı kaldığını ve medya alanında çalışacak kişilere donanım sağlamak amacıyla verildiğini ifade etmektedir. Fakat Medya okuryazarlığı eğitimi çocukları, gençleri ve yetişkinleri, kısacası tüm insanları kapsamalı, her bireyin medya okuryazarı olması önemlidir (Bilici 2014:305).

1.2. Ana Akım Kuramlar Bağlamında Medya Okuryazarlığı

Önceki başlıklarda da ifade edildiği gibi medya okuryazarlığının tüm dünyada yaygınlaşmasına karşın, medya okuryazarlığının ne anlama geldiği, neyi hedeflediği konusunda tam bir fikir birliği bulunmamaktadır. Devlet kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin, medya kuruluşlarının çok farklı medya okuryazarlığı anlayışları olabilmektedir. Örneğin devlet, daha çok koruyucu ve kollayıcı medya okuryazarlığı anlayışı sürdürürken, kimi sivil toplum örgütleri, medyanın sorumsuz ve sömürgeci yayın anlayışına karşı bir bilinç ya da farkındalık oluşturmak için eleştirel bir medya okuryazarlığını çözüm olarak görebilmektedir. Medya kuruluşlarının kendileri ise, olaya daha ticari bakıp manipülatif ve propagandist davranabilmektedirler (İnal 2016:24).

Bununla birlikte temelde medya okuryazarlığı yaklaşımlarını sınıflarken konuyu bir eğitim sorunu olarak ele alan ve daha çok medyanın olumsuz etkilerinden korunmayı hedefleyen A.B.D.merkezli 'korumacı yaklaşım' ve konuyu ideolojik ve politik bir sorun olarak gören 'eleştirel yaklaşım' olmak üzere iki temel yaklaşım üzerinde durulduğu görülmektedir (Uysal 2016:32).

Wilson ve Duncan ise (2008), medya okuryazarlığı eğitiminde dört yaklaşımdan söz etmektedir. Bunlar; *medya aracı tabanlı yaklaşım*, *tematik yaklaşım*, *medya çalışmaları ünitesi* ve *medya çalışmalarını diğer derslerle entegre etme* yaklaşımıdır. Medya aracı tabanlı yaklaşımda televizyon gibi belirli bir medya aracının özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri tarihsel ve sosyal bağlamda ele alınmaktadır. Tematik yaklaşımda cinsiyet temsili gibi belirli bir temanın farklı medya ortam ve araçlarında nasıl iletilindiği, üretildiği ve muhatapları nasıl etkilediği incelenmektedir. Üçüncü yaklaşımda ise anadil dersi gibi bir derste medya çalışmaları bağımsız bir ünite olarak sunulmaktadır ve öğretmenler seçmiş oldukları temayı iki üç hafta boyunca işlemektedirler. (Erdem 2018: 26). Tezin bu bölümünde, kısa bir giriş niteliğinde ifade edilen özellik ve yaklaşımlara ek olarak literatürdeki belirgin bazı medya okuryazarlığı yaklaşımlarına değinilmeye çalışılacaktır.

1.2.1. Etki Yaklaşımı

Etki araştırmaları yaklaşımı uzun bir tarih içerisinde ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımların temel konusu, medyanın etkileridir. Medyanın hangi formu olursa olsun, -

drama, kitap, müzik, sinema, televizyon- fark etmez, bu medya formunun ortaya çıkışından itibaren, medyaya maruz kalan bireyler üzerinde bıraktığı etkilerle ilgili bir muhasebe her zaman var olmuştur (İnal 2016:87). Radyonun insanlar üzerindeki etkisi, televizyonun insanlar üzerindeki etkisi, günümüzde ise ağırlıklı olarak sosyal medyanın insanlar üzerindeki etkisi gibi.

Denis McQuail, etki araştırmalarını dört döneme ayırmıştır:

- İlk Dönem – güçlü etkiler,
- İkinci dönem – sınırlı etkiler,
- Üçüncü dönem – yeniden güçlü etkiler,
- Dördüncü dönem – etkinin tartışılması (McQuail & Windahl 2005).

Zaten, kitle iletişim araçlarının etkileriyle ilgili ilk araştırmalar, Kuzey Amerika'da başlamıştır. 1930'lar ve 1940'ların başlarındaki çalışmalar Harold Lasswell'in ortaya attığı hipodermik iğne teorisinin egemenliği altında devam ettirilmişti (İnceoğlu 2007:22). Bu görüş, “hipodermik iğne”, “sihirli mermi” gibi adlar altında kavramsallaştırılmıştı ve bu anlayışa göre medyanın izleyiciler üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır (Sezer 2019:233). Bu teori, medya kullanıcılarını savunmasız olarak görürken, medyanın kullanıcılarına iletiler enjekte ettiğini iddia etmekteydi (Sezer 2019:74). Medyanın kişilerin davranışları üzerinde doğrudan gözlemlenebilir davranış değişikliklerine yol açabildiği düşüncesinin hâkim olduğu bu dönem "Güçlü Etkiler Dönemi" olarak adlandırılmaktadır.

Hıdırlıoğlu da, sanayileşmenin sonucunda yaşanan kırsal alanlardan kentsel alanlara göç hareketleriyle meydana gelen yeni toplumsal yapıdaki ilişkilerden bahsetmektedir. Bu yeni yapıda, Tönnies'in kavramsallaştırdığı şekliyle, cemaatin yerini cemiyet almaya başlamıştır. Böylelikle cemaat yapısındaki yüz yüze iletişimin yerine, cemiyetteki ikincil ilişkiler iletişimde daha belirleyici olmaya başlamıştır. Cemiyette, kitle iletişimi yoğunluklu olarak, kitle iletişim araçları üzerinden belirlenmeye başlanmıştı, dolayısıyla da modern iletişim araçları kişilerin davranışları üzerinde belirleyici rol oynamaktaydı (Hıdırlıoğlu 2020:50).

Yaylagül, güçlü etkiler dönemindeki kitle iletişim araçlarının hedeflerinin ve etkilerinin toplumsal aşamalardan ayrıştırılarak incelenmeye çalışıldığını ifade

etmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar, iletişimin siyasi, ideolojik, kültürel ilişkilerini araştırmada saf dışı bırakmışlardır. Yani iletişim süreçleri makro yaklaşımla değil, mikro yaklaşımla incelenmiştir. Bunun sebebi ise, araştırmaların temel amacının sayısal verilerin peşinde olması olarak gösterilmektedir. Çalışmalar bazı kurumlarca maddi olarak desteklenmekte, karşılığında ise hangi medya tekniklerinin istenilen etkiyi sağladığı bilgisi elde edilmekteydi. Böylelikle de toplumda oluşturulmak istenilen etkilere göre içerik üretimi sağlanabilmekteydi (Yaylagül, 2017:36-37).

1940'lı, 1960'lı yıllar arası ise "Sınırlı Etkiler Dönemi" olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde medya etkilerinin uzun dönemde kişilerin ya da grupların sosyo- demografik özelliklerine göre değişebileceği fikri mevcuttur (Tüfekçioğlu 2017:44). RobbGrieco ve Hobbs da, Amerikan kültüründe televizyonun yükselişinin, ebeveynler, öğretmenler ve vatandaşlar arasında televizyonun çocuklar ve gençler üzerindeki etkisi konusunda endişeye yol açtığını ifade etmektedirler. Politikacılar ve düşünce liderleri; ailenin boş zamanlarını, mal ve hizmet tüketimini ve siyaseti değiştiren bu yeni eğlence biçimi hakkında çelişkili fikirler sunmaktaydılar. Medya şiddetine ilişkin ilk kongrede, medya mesajlarındaki zararlı etkiler, medya kullanımının olumsuz sonuçları, medya ve bilgi üzerindeki sağlamlaştırılmış kontrol ve medyadaki sınırlı, klişeleşmiş ve çeşitli medya araçlarındaki yanıltıcı temsiller konusunda farkındalık oluşturulmaya ve bunlara karşı önlem alınmaya başlanmıştı (RobbGrieco & Hobbs 2013:7).

Medyanın etkilerinin sınırlı olduğu, 1959senesinde Elihu Katz'un "Kullanımlar ve Doyumlar" yaklaşımı ön plana çıkmaktaydı. Bu yaklaşıma göre, izleyiciler medyayı kendi tercihleriyle, belirli ihtiyaçlarını doyuma erdirmek için kullanmaktadırlar (Sezer 2019: 233). Kullanımlar ve Doyumlar yaklaşımı, medya kullanıcılarını aktif bireyler olarak kabul etmektedir. Büyükbaykal, medya okuryazarlığının da bu yaklaşımla aynı şekilde ele alınabileceğini belirtmektedir. Aktif kullanıcılar medya içeriklerini daha eleştirel şekilde analiz edebilmektedirler, dolayısıyla kullanıcılar medyadan kendi ilgilerini çeken içerikleri alarak, kullanabilmektedirler. Etki kuramlarındaki bilinçsiz kitle burada söz konusu bulunmamaktadır (Büyükbaykal 2018:7).

İnal ise, medyanın etkileriyle ilgili soruların, öncelikle baskın etkilere yönelik olduğunu fakat zamanla negatif etkilere, popüler kültür ve yüksek sanatın etkilerine ve propaganda etkilerine yöneldiğini ifade etmektedir (İnal 2016:83).

Bu etkiler içerisinde en çok, medyanın insanları şiddete yönlendirme etkisi ön plana çıkmıştır. Medyada verilen şiddetin insanları etkilediği görüşü hakim görüş haline gelmişti. Sınırlı etkiler paradigması çerçevesinde, şiddete eğitimi olmayan insanların, medyanın sebep olduğu şiddetten daha az etkilendikleri düşünülmekteydi. Ama, 1960'lı yıllarda yaşanan şiddet hareketleriyle, bu konuda farklı fikirler oluşmaya başlamıştı. İnsanlar medyanın diğer etkileriyle birlikte şiddet etkisinin de, hangi şartlarda ortaya çıktığını tartışmaya başlamışlardı (Baran 2006: 89). 1970'lerden 1980 lere kadar geçen bu dönem "Yeniden Etkiler Dönemi" dir. Bu dönemde medya etkilerinin uzun bir süreçte ortaya çıkacağı düşüncesi bulunmaktaydı (Tüfekçioğlu 2017:44).

19. ve 20. yy.larda ise siyaset bilimi, psikoloji, sosyal psikoloji gibi bilimlerin esas hedefi kitleleri kontrol etmek olmuştur. Kitleler yıkıcı güçlere sahiptir ve 20. yy. da gelişim gösteren kitle iletişim araçlarının, kitlelerin yönlendirilmesi ve yönetilmesi konusunda önemli derecede etkileri bulunmaktadır. Bu görüşü, Lippmann'ın bireylerin fikirleri üzerinde kitle iletişim araçlarının etkilerinin olduğu görüşü ve Laswell'in kitle iletişim araçlarının kamuoyunu etkilediği tezleri desteklemektedir (Hıdırlıoğlu 2020:57).

Lasswell Modeli (1948)

Lippmann 1922'de "Kamuoyu" (Public Opinion) isimli kitabını yazarak, modern iletişim araştırmalarının başlamasında öncü olmuştur. Kitabın ismi "Kamuoyu" olsa da konusu ağırlıklı olarak kitle iletişim araçlarıdır. Lippmann bu kitabıyla belirli bir araştırma geleneğine öncü olmuştur. Lippmann, insanların gerçeklikleri ile kitle iletişim araçlarının verdiği gerçekliğin örüntülerinden bahsetmekte ve bu manada kitle iletişim araçlarının büyük bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Yani Lippmann, bireylerin algılarında basının ve haberlerin büyük bir rolünün olduğunu söylemektedir. Lippmann bu teorisini 1922 de ortaya atmıştır ve pek çok araştırmacıya bu konuda yol açmaktadır (Özçetin, 2018:87-91). Lippmann'ın açtığı yoldan devam eden önemli isimlerden biri de Lasswell'dir.

Lasswell Birinci Dünya Savaşı tecrübesinden yola çıkıp, iletişim araçlarının iktidarlara destek sağlamada ne kadar önemli olduklarını görerek, propagandanın modern demokrasinin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiştir. Lasswell'in modeli dönemin egemen yaklaşımı olan davranışsalcılığın bir örneğini temsil etmektedir (Timisi 2011:44). Fakat burada Sezer'in dikkat çektiği nokta önemlidir. Sezer, liberal- çoğulcu

yaklaşımların etki konusunu davranışlarda gelen değişiklikler olarak yorumladığını ifade etmektedir. Fakat davranışlarda meydana gelen bu değişikliklere odaklanırken, tepkiyi şekillendiren unsurların gözden kaçırılması olasıdır (Sezer 2019:233).

Lasswell geliştirdiği modelde, iletişimi ikna süreci olarak yorumlamaktadır. Uyarıcı olarak mesaj, izleyici üzerinde etkide bulunarak ikna etmeyi hedeflemektedir. Uyarıcı- tepki kavramsal bakış açısı üzerinden de "hipodermik şırınga" kavramını geliştirmiştir (Timisi 2011:44). Böylelikle, kitle iletişim araçlarının kitleleri yönlendirmedeki gücü ve etkisi göz önünde bulundurularak geliştirilen ilk model hipodermik iğne¹ modeli olmuştur (Hıdırlıoğlu 2020:57).

Erdoğan ve Alemdar böylesi bir etkiden bahsederken, hasta bireye iğne yapıldığında ilacın hastalıklı bölgeyi tedavi etme etkisi yapabildiği gibi, medya araçları üzerinden bireylere gönderilen iletilerinde alıcı üzerinde, kaynağın istediği etkiyi oluşturabileceğini ifade etmektedirler. Böylelikle, kaynak medya tüketicilerine istediği davranışları ve tutumları empoze edebilmektedir. Bu model, psikolojik harp, siyasi kampanyalar ve propaganda süreçlerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Erdoğan ve Alemdar 2002:53).

Fiske, Lasswell'in modelinin 'Shannon ve Weaver'in' özgün modelinin bir versiyonu olduğunu ifade etmektedir. İletişim, iletilerin aktarımıdır ve anlam yerine 'etki' sorunu gündemdedir. Süreçteki öğelerin bir tanesinin bile değişmesi etkiyi değiştirmektedir. Çoğu kitle iletişim araştırması da bu modeli izlemiştir (Fiske 2017:109).

Lasswell'in modelinde iletişim sosyolojik bir olgudur. Çünkü Lasswell bir anlamda, iletişimin toplumsal nitelikteki yapısını ve işleyişini çözümlemeye çalışmaktadır. Lasswell, formülüyle açıklamaya çalıştığı iletişim sürecinin bütün canlılar için benzer olduğunu söylemektedir. Yani iletişimi sınıflandırmaz. Herbert Spencer gibi Lasswell'de toplumu biyolojik organizmalara benzetmektedir. Bu yüzden de modelinde açıkladığı iletişimsel süreci farklı düzeylere göre tanımlamaktadır (Güngör 2013:57).

Lasswell'e göre hangi biçimde ve düzeyde olursa olsun (aracılı, aracısız, bireysel, toplumsal vs.) iletişimin temel işleyişi şu beşli formülle analiz edilebilmektedir (Güngör 2015:43):

¹Uyarıcı-tepki/Sihirli mermi / Şırınga Modeli

Tablo 4. İletişimin Temel İşleyişi

Kim?	Kaynak ve gönderici analizi
Ne?	İleti, içerik analizi
Hangi Kanaldan?	Araç, kanal analizi
Kime?	Alıcı, izleyici, kitle analizi
Hangi etkiyle söyler?	Etki analizi

Polat, Lasswell Modeli'ndeki "Kim" sorusunun, iletiyi gönderenin toplumsal ve kişisel özelliklerini, güvenilirliğini temsil ettiğini ifade etmektedir. "Ne" sorusu, analiz sürecinin en önemli kısımlarından biridir. İleti ile ilgili içerik çözümlemesini içermektedir. Önceleri iletinin sınıflandırılması ile ilgili çalışılmış, daha sonrasında ise, iletinin anlattıklarından çok ima ettiklerine yoğunlaşmıştır. Diğer taraftan 1970 lerde haber ve ideoloji kavramlarının ön plana çıkmasıyla, haberlerin içeriklerinin incelenmesi üzerinde çalışmalar başlamıştır. Modeldeki "kanal" ile ilgili araştırmalar, tasnif etmeyi içermektedir. Araç sayısı, üretim, dağıtım gibi sayısal veriler, istatistikler burada önemlidir. Özellikle basın yayının ilerlemesiyle, kanalın çok önemli etkilere sahip olduğu da kabul edilmeye başlanmıştır. "Etki" ögesi ele alınırken, Lasswell'in modelinde izleyicilerin pasif olarak görülmektedirler. Etkinin nasıl sağlanacağı özellikle 1940 ve 50'li yıllarda yoğun olarak çalışılmıştır. Etki, Lasswell modelindeki en önemli öğedir (Polat 2016:57).

Maigret ise, Lasswell'in edilgen izleyicilerin karşı karşıya kaldığı etkiyi tanımlamak için şırınga ya da “derialtı iğne” (“hypodermic needle”) kavramlarını, kitle medyası alanının sınırlarını belirlemek için “mass communication” kavramlarını, son olarak da 1948’de bu alanın alt dallarını (üreticilerin incelenmesinden iletilerin etkisine) tanımlayan ünlü “soru izlence” (kim kime hangi kanalla ne diyor hangi etkilerle) formülünü bulduğunu ifade etmektedir (Maigret 2014:79).

1.2.1.1. Medyanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri

İçinde bulunduğumuz dönemde, teknolojiye gelişmelerle birlikte medya araçları yaşamın her alanında aktif şekilde yer almaktadır. Televizyon neredeyse tüm evlerde bulunmakta, internet yine aynı şekilde birçok evde bulunmakta ve artık kişisel

bilgisayarların sayısı da eskiye nazaran gittikçe artmaktadır. Öyle ki bu çoğu zaman bir lüks olmaktan çıkıp ihtiyaç haline gelmektedir. Çalışan bir insan evinde internete ve kişisel bir bilgisayara ihtiyaç duymakta, aynı şekilde okula giden bir öğrenci pek çok ödevi ve araştırmaları için yine bilgisayara ihtiyaç duymaktadır. Bu da çocukları kitle iletişim araçlarının aktif birer kullanıcısı haline getirmektedir. Sezgin' e göre de çocuklar iletişim çağında medya tüketicisi haline gelmişlerdir (Sezgin 2013:26).

Kitle iletişim araçları içerisinde özellikle televizyon, insanları günlük hayatın sıradan zorluklarından uzak tutmakta, onları kendilerine ait olmayan gündem konularıyla oyalamaktadır. İnsanlar pasif konumda televizyon ekranlarına bakarken, kafa yormaya ihtiyaç duymamakta, görsel ve işitsel olarak etki altına alınmaktadır. Çoğu insan için, izleme anında gerçek dünya ile televizyondaki dünya yer değiştirmektedir. Gerçek hayatta yapılamayan, yasak olan, ayıp olan, tehlikeli olan ne varsa televizyondan izlenilerek kişide 'yaşanıyormuş hissi' uyandırmaktadır. Dolayısıyla da televizyon bireylerin gerçekle bağlarını koparabilecek özelliklere sahip olduğu bilinmektedir (Çakır 2010). Bireyler bu şekilde hem sorunlarından uzaklaşmakta hem de rutin hayatlarına farklılık katmaktadırlar (Işık 2007).

Medyanın bireyler üzerindeki etkileri reddedilemez olmakla birlikte bu etkiler birçok unsura göre değişmektedir. Kişi medya konusunda bilinçli ise, medya araçlarını ne amaçla kullandığının farkında ise, karşılaştığı her içeriğe hemen güvenmiyorsa, medyanın kişinin üzerindeki etkisi azalabilmektedir. Bu da araçlarının etkisinin eğitimle azaltılabileceğini göstermektedir. Bu eğitim özellikle farkındalık ve eleştirelilik bilincini kazandırmaya yönelik olmalıdır. Çünkü en temeldeki sorun, medyadan etkilenilen her an bu durumun farkında olunamayabileceğidir. Bu farkındalık Ertürk ve Gül'e göre, özellikle çocuklarda yaşları itibarıyla de oldukça düşük seviyededir. Çocuklar değerlendirmelerini yetişkinler gibi yapamamaktadırlar (Ertürk ve Akkor 2006:22). Tecrübelerinin az oluşu, gerçek ve kurguyu ayırt etmede deneyimsiz olmaları gibi bir çok faktör bu konuda etkindir. Dolayısıyla da televizyon ve diğer bütün medya araçlarının çocuklar üzerinde azımsanamayacak etkileri mevcuttur.

Çocuklar televizyonu en çok 11-13 yaşlarında izlemekte, bu yaşlar ise 6. ve 7. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Bu dönem aynı zamanda ergenliğin başlangıcıdır (Yetim ve Yetim, 2008:89-114). Ergenlik dönemi ileriki yaşlar için oldukça kritik ve

önemli bir geçiş dönemidir. Bu yüzden de çocukların bu dönemde etkilendikleri her şey çok büyük önem taşımaktadır. Elden, çocukların medyadan kültürel değerleri, cinsiyet rollerini öğrenebileceklerini belirtmektedir (Elden 2003). Kişiliğin henüz tam oturmadığı ergenlik döneminde bu değerleri medyadan öğrenmek, daha doğrusu bilinçsizce ve eleştirel olmayan bir gözle medya kullanıcısı olup, yönlendirmelere kanıp medyadan öğrenmek beraberinde birçok tehlikeyi getirebilmektedir.

Medya araçlarının etkileriyle ilgili yapılmış olan birçok çalışma da medyanın olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Ertürk ve Gül, televizyonun çocukların dünyayı tanımasında hazır bir ürün olduğunu, aynı zamanda bu hazır ürünün kişisel deneyimleri azalttığını söylemektedir (Ertürk ve Gül 2006:2). Çocuklar eğer eleştirel medya okuryazarlığı becerilerine sahip değillerse, hayatı kendilerine sunulan bu hazır ürünle, medyanın gözüyle görmeye başlamaktadırlar. Bununla birlikte Büyükbaykal; televizyon, internet, telefon gibi medya araçlarıyla çok fazla vakit geçiren çocuklarda ders çalışma konusunda isteksiz olma, çoğunlukla kitap okumaktan uzak durma, kendini düzgün şekilde ifade edememe, gerçek hayattan kopuk ve çoğunlukla şiddet eğilimli olma gibi birçok olumsuz ihtimalin yüksek olduğunu belirtmektedir (Büyükbaykal 2007:35). Postman; dikkat süresinin çocuklarda kısa olduğunu, ileriki yaşlarda bu sürenin diğer faktörlerle birlikte artış gösterebildiğini söylemektedir. Televizyonda ortalama 3,5 saniyede bir görüntü değişmekte, ekran geçişleri çok hızlı gerçekleşmektedir. Bu durum çocuklarda dikkat dağınıklığı oluşması ihtimalini beraberinde getirmektedir (Postman 2010). Bu etkilerinin dışında medyanın aile değerlerini deforme etme, dili doğru ve düzgün kullanmada olumsuz örnek teşkil etme, argoya ve küfre yer vererek bunların kullanımını arttırma, dini inançları yozlaştırma gibi olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Şahin, 2014:56-57). Medyanın sunduğu kurgusal dünyaya çok fazla maruz kalan çocuklar, kendi hayatlarına dair farkına varmadan kurgusal beklentilere girebilmektedirler. Gerçeklerden kopup, hayal dünyasında yaşamaya başlayabilmekte, medyada gördükleri lüks yaşamları, mutlak güzellikleri, yorulmadan çalışmadan para kazanan insanları gördükçe beklentilerini bu yöne çevrilebilmekte, fakat neticede bu beklentiler karşılanmadığında, kendilerinde eksiklikler görüp, benlik problemleri yaşayabilmektedirler (Şahin 2014:211).

Televizyonun tarihinin eski olması itibariyle televizyonla ilgili yapılmış çalışmalar oldukça fazla olsa da günümüzde internette televizyondan geri kalmamaktadır.

Özellikle çocuklar interneti televizyona oranla daha fazla tercih etmektedirler. Kutoğlu, interneti çocukların bilinçli bir şekilde kullanmayı öğrenmek için eğitime ihtiyaç duydukları bir medya aracı olarak tanımlamaktadır. Çünkü bilinçsiz internet kullanımı çocukları aslında kullanmamaları gereken pornografi ve şiddet içeren sayfalara yönlendirebilmektedir (Kutoğlu 2006:67). Ayrıca internet herkesin kullanımına açık olduğu için suiistimal edilmesi de kolaylaşmaktadır. Bununla birlikte çocuklar için uygun olmayan sitelerin kullanımı ahlaki zedelenmelere sebebiyet verebilmektedir (RTÜK 2007: 101). Ayrıca internet dünya genelinde iletişim sağlayabildiği için etkileri de bu anlamda farklılaşmaktadır. Örneğin günümüzde artık dünyanın hemen her yerinde çocuklar internet erişimini kolaylıkla sağlayabilmektedirler. Bu sebeple de, çoğunlukla aynı medya içerikleriyle karşılaşmaktadırlar. Aynı içeriğe maruz kalma ise, çocukların aynı ideolojik aygıtlar tarafından oluşturulan aynı kültürel değerlerden etkilenmelerine yol açmaktadır. Böylesi etkilenmelerle, dıştan kontrol edilmeler toplumsal yapılara zarar verebilmektedir (Cesur ve Paker 2007:112).

Medyanın dünya genelinde böyle önemli etkileri bulunurken, medyayı kendi amaçları doğrultusunda, kullanmak isteyenler de artmaktadır. Reklam sektöründe bulunanlar bu duruma örnek teşkil etmektedir. Reklamların diğer bütün medya içeriklerinde olduğu gibi yine öncelikli etkisi çocuklar üzerine olmaktadır. Çelebi' ye göre reklam sektörü çocukları müşteriler olarak görmektedir. Dolayısıyla da çocukları tüketim konusunda özendirilmektedirler. Çocuklar reklamlarda gördükleri ürün kendilerinin kullanabileceği bir ürün olmasa bile, eğer eğlenceli olduğunu düşünüyorlarsa, almaya özenmektedirler (Çelebi 2014:478). Gençler ise genellikle yeni ürünleri reklamlar aracılığıyla takip edip, bu ürünlerle popüler kültürden ve "imaj sahibi" olmaktan geri kalmamaya özen göstermektedirler (Uğur 2011:102). Bu sebeplerden dolayı, eleştirel medya okuryazarı olabilmek, bilinçli tüketici olmak konusunda da büyük önem taşımaktadır. Çünkü çoğunlukla reklamlar aldatıcı, özendirici, satın almaya teşvik edici ve ürünleri olduğu gibi göstermeyen içerikler barındırmaktadırlar. Ayrıca gençleri yönlendirmeye çalışan, sağlıklı olmadığı halde fastfood tarzı beslenmeye teşvik eden, yüksek miktarda yağ ve tuz içeren hazır paketlenmiş ürünleri onlara pazarlamaya çalışan, asla ama asla bireylerin sağlığını düşünmeyen fakat bir çok pazarlama stratejisi içeren reklamları bütün özellikleri ve yanıltıcı özelliklerinden soyutlayarak görebilmek eleştirel medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmak gerekmektedir.

Medyanın bütün bu sayılan etkilerinin yanında; yalnızlaşma, gerçek arkadaşlar edinmede zorluk yaşama, obezite, duruş bozukluğu gibi sağlık problemlerine yol açma, zaman israfı yaratma, okuma alışkanlığını azaltma, gibi daha bir çok olumsuz etkileri vardır. Fakat tabiidir ki, medyanın bütün etkileri olumsuz değildir. Ertürk ve Gül, medya araçlarının kendini ifade etme becerilerini geliştirdiğini, müzik zevki oluşmasına katkı sağladığını, yaratıcılığı arttırma ve dünyayı tanıma gibi olumlu etkilerinin olduğunu söylemektedirler (Ertürk ve Gül 2006). Mutlu, medyanın bu olumlu etkileriyle birlikte özellikle televizyonun, geri kalmış ülkelerin modernleşme çabalarını tetikleyici olarak da olumlu bir başka etkiye daha sahip olduğunu ifade etmektedir (Mutlu 2008).

Medyanın bu ve buna benzer olumlu etkilerinden yararlanabilmek, olumsuz etkilerinden de uzak durabilmek iki şekilde gerçekleşebilmektedir. Birincisi; medya içeriklerinin bu amaçlarla ve doğru bir şekilde hazırlanmasıdır. Doğru içerikler doğru davranışları pekiştirebilmektedir. Eğitim programlarıyla çocukların bilgilenmeleri konusunda birçok fayda sağlanabilmektedir. Bilinçli bir şekilde ve iyi amaçlar doğrultusunda hazırlanmış programlar, birçok yönden olumlu katkı sağlayabilmektedirler. İkincisi ise, eleştirel medya okuryazarı olma şartıdır. Çünkü bu durumda medyadan olumlu ya da olumsuz etkilenmeyi belirleyecek olan faktör, programları hazırlayanların insafından çok, medya kullanıcılarının eleştirel becerileri olmaktadır. Bu duruma örnek olarak, medyanın oluşturduğu profillerin gençler üzerindeki etkileri gösterilebilir. Bu etkiler genelde, aynı ürünleri satın alma, aynı davranışlarda bulunma, aynı konuşma tarzına sahip olma gibi, o gün popüler olan profile benzemeye çalışma şeklinde gözlenmektedir. Bu durum beraberinde medyanın gençleri istediği gibi şekillendirebilmesine yol açabilmektedir. Oysaki eleştirel medya okuryazarı bir genç, medya içeriklerini izlerken bilinçli bir farkındalık ile bunların sadece kurgusal profiller olduğunu ve gerçek hayattan kopuk imajlara sahip olduklarını fark edebileceklerdir. Aslında bu durum sadece gençler ve çocuklar için geçerli değildir. Mesela Ertürk ve Gül, çocukların aileleri ve çevrelerinin etkisiyle toplumsallaşma süreci yaşarken, diğer yandan medyanın etkisiyle de kafa karışıklığı yaşadıklarını söylemektedirler. Medyanın sunduğu dünyayla çevresindeki dünya çoğu zaman farklıdır, bu durum çocuğu ikileme düşürebilmektedir (Ertürk ve Gül 2006: 38). Böyle bir durumda ailenin de eleştirel medya okuryazarlığı becerilerine sahip olması önem kazanmaktadır.

Aileler çocuklarının okuldan aldıkları eğitimi pekiştirerek, eleştirel becerilerini geliştirip, onları bahsi geçen çelişkili durumlardan en sağlıklı şekilde uzak tutabilmektedirler.

Bütün bu bilgilerle birlikte unutulmaması gereken nokta, medyanın kendi çıkarlarını düşündüğü gerçeğidir. Bu yüzden de her şeyden önce medyanın çocuklara ne gibi olumsuz etkilerinin olabileceğinin farkına varılmalı, eleştirel bakış açısıyla medya içeriklerini okumanın önemi idrak edilmelidir. Bu amaçla medyanın çocuklar üzerindeki; psiko-sosyal, fiziksel, bilişsel, duygusal ve ahlaki gelişimleri üzerinde ne gibi etkileri olabileceği teker teker ele alınmıştır.

1.2.1.1.1. Fiziksel Gelişim ile İlgili Etkileri

Medyanın bilinçsizce ve çok uzun süre kullanılması çocukları hem psikolojik hem de fiziksel olarak olumsuz etkilemektedir (Kuzu 2011:12). Medya araçlarının uzun süre kullanılması, fiziksel aktivitelerin yapılmaması, televizyon karşısında pasif konumda, hareketsiz pozisyonda saatlerin geçirilmesi, gelişimleri devam eden çocuklar üzerinde kemik gelişimini olumsuz etkileme gibi bir çok sağlık problemine yol açmaktadır (Hekim 2016:66). Bu etkilerden bir diğeri ise yeme-içme bozukluklarıdır. Özellikle reklamlar aracılığıyla çocukları çeşitli ürünleri tüketmeye özendirme ve satın alma isteklerini çok kolay yönlendirmek mümkündür. Bu ürünler genelde satış teknikleriyle hazırlanmış, beraberinde obezite gibi sağlık sorunlarını getiren ürünler olmaktadır. Obezite de, çocukların sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmeleri ile ilgili etkilere sahiptir. Ayrıca uzun süre televizyon izlemek veya diğer sosyal medya araçları ile vakit geçirmek, uyku problemlerine sebep olmakta, uyku problemleri de çocukların derslerde gereken şekilde algılarının açık olmasını engellemekte, ders performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Brown ve Bobkowski, medya araçlarının çocuklarda saldırganlık, cinsiyet rolleri, obezite, madde kullanımı vb. sorunlara yol açtığını, bu sorunları çözebilmenin yolunun ise, bilinçli medya okuryazarı olmaktan geçtiğini ifade etmektedirler (Brown & Bobkowski 2011).

1.2.1.1.2. Duygusal Gelişim ile İlgili Etkileri

Eskiden eğitimciler çocuğu en çok etkileyen faktörleri; aile, okul ve öğretmen olarak sıralarken, günümüzde buna 'medya' da eklenmiştir. Özellikle de eskiye oranla

hem ulaşılabilirliğinin kolaylaşması hem de çocukların erişimlerinin artması sebebiyle, medyanın çocuklar üzerindeki etkilerinin giderek arttığı gözlenmeye başlanmıştır. Bu etkilerden biri de çocukların duygusal gelişimleri üzerinedir.

Sosyal anlamda yeterli olabilmenin temeli, duyguları tanıyabilmek ve onları doğru yorumlayabilmektir. Çocukların da yetişkin kişilerin de, diğer bireylerle sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmeleri için bu duygusal becerilere ihtiyaç vardır (Halberstaadt, Denham & Dunsmore 2001:79). Duygusal becerilerin gelişimini önemli ölçüde etkileyen faktörlerden biri medyadır. Medya araçlarının duygusal anlamdaki etkileri çoğunlukla, heyecan, korku ve kaygı duygularını barındırmaktadır (Ertürk, 2011:49-88). Çocuklar, ekrandan herhangi bir şey izlerken, hızlı akış içerisinde hızlı duygu geçişleriyle karşılaşmaktadırlar. Bu hızlı akış ve duygu geçişleri çocukları içinde bulundukları yaş dönemlerine göre farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Mesela küçük çocuklar daha çok fiziksel hareketlerden, büyük çocuklar ise duygusal öğelerden daha fazla etkilenebilmektedirler (Timisi, 2011:80-81). Calvert ve Kotler' in yapmış oldukları bir çalışma, yaşı büyük olan çocukların 'duygusal' olarak değerlendirdikleri içeriklerden, 'bilgilendirici' içeriklere oranla daha fazla şey öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Calvert & Kotler 2003). Çocukların yaşları küçüldükçe, televizyonda gördüklerini kendi hayatlarında gördüklerine benzettikleri, bu içerikleri en az oynadıkları oyunlar kadar gerçekçi buldukları, bu sebeple de gerçek ile kurgu arasında ayırım yapamadıkları gözlenmiştir (Timisi, 2011:50-51). Ayrıca televizyonda kullanılan dramatik dil, çocukların televizyon içeriklerini masal gibi algılamasına yol açabilmektedir. Bu dil eğer, müzikle oyunlaştırılmış bir şekilde kullanılırsa, çocukları gerçeklikten uzaklaştırmakta veya bunun aksine yayınların şiddet içerikli verilmesi, çocukları saldırganlaştırmaktadır (Cheviron, 2011:171-172).

1.2.1.1.3. Ahlaki Gelişim ile İlgili Etkileri

Kişiliğin gelişmesinde en önemli faktörlerden olan ahlaki gelişim, sosyalleşme aşamasındaki çocukların, 'iyi' ve 'kötü' değerleri hakkında bilinç geliştirmesiyle başlamaktadır. Diğer bir deyişle ahlaki gelişim; küçük yaşlardan itibaren toplumun onayladığı davranışların öğrenilip, onlara göre davranılmasıdır. Çevreden gelen onaylama, takdir etme, kınama, ayıplama vb. gibi tepkilerle belirlenip şekillenen kişisel değerler, ahlaki davranışlara temel sağlamaktadır.

Ahlaki gelişim ile ilgili birçok farklı görüş mevcuttur. Literatürde ahlaki gelişimle ilgili en temel çalışmalar, Piaget ve Kohlberg' in çalışmalarıdır. Piaget ve Kohlberg ahlaki akıl yürütme ve nihayetinde buna uygun karar verebilme süreçleriyle ilgilenmişlerdir. Çocuklar büyüdükçe ahlaki karar verme süreçlerinin nasıl değiştiğini, bu süreçte nelerin etken olduğunu tespit etmek amaçlı çalışmalar yapmışlardır (Kabadayı ve Aladağ, 2010:881). Piaget, ahlaki gelişimin aşama aşama ilerlediğini, hiyerarşik bir sıralamayla geliştiğini ifade etmektedir. Ona göre, ahlaksal gelişim bilişsel temellerle anlaşılabilir (Erden ve Akman 1995:106). Her insan kendine özgü bir ahlaki sistem geliştirmektedir. Ahlaki gelişim üzerine önemli çalışmaları olan bir diğer isim olan Kohlberg ise, ahlaki gelişimde adalet kavramını temel almaktadır. Kohlberg 'in yaklaşımında ahlak gelişimi üç dönemde incelenmektedir.

1. Gelenek-öncesi düzey (çocuklar ahlakı ceza ve ödüle göre değerlendirmektedir)

2. Geleneksel düzey (çocuklar ahlakı yaptırım ve kurallara göre değerlendirmektedir)

3. Gelenek sonrası düzey (çocuklar ahlaki düşüncelerinde evrensel ahlak ilkelerini dikkate alırlar) (Kohlberg'ten aktaran: MEB, 2011:14).

Bu dönemlerden 'gelenek sonrası' dönem, 13 yaşından daha büyük olan bireyleri içermektedir. Bu dönem çocuğun kişiliğinin oluştuğu dönem olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla da bu dönem içerisinde bulunan çocuk, hangi tutum ve davranışların doğru, hangilerinin yanlış olduğunu bilecek kapasitededir (Kutoğlu 2006:92). Fakat göz ardı edilmemesi gereken nokta, ahlak, erdem ve değer konularında medyanın önemli etkileri olduğudur. Ahlaki değerler ve medya konularıyla ilgili çalışmalar sınırlıdır ve Wilson'un belirttiği gibi "Araştırmacılar genelde medyanın çocukların davranışlarını nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Ama onlar çocukların medyadan öğrendikleri ahlaki derslere çok az önem vermektedirler" (Wilson 2008). Bununla birlikte, ne yazık ki, çocuklar medyada ahlaki açıdan olumsuzluklar barındıran içeriklerle karşılaştıklarında veya bu içeriklere çok fazla maruz kaldıklarında, eğer medya kullanımını 'doğru şekilde' yapmıyorlarsa iyi- kötü, doğru-yanlış ayrımları medyaya göre şekillenebilir. Bu düşüncüyü kanıtlayan bir çok çalışma mevcuttur. Bunlardan bir tanesi, Elma ve arkadaşlarının yaptığı çalışmadır;

Elma ve arkadaşları, medya okuryazarlığı dersinin verildiği pilot okullarda yöneticiler, veliler, öğrenciler ile medyanın işleyişi hakkında 2006-2007 yıllarında yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Medyanın uyması gereken temel etik ilkeler ölçeği geliştirmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda, medyanın tahmin edilenden de fazla güce sahip olduğu, gündelik hayatları etkilediği, her anlamda yaşamı yönlendirdiği sonucuna varmışlardır. Medyanın bu büyük gücünün anlaşılabilmesi ve etkilerinin incelenebilmesi için izleyicilerin medyayı eleştirel bir şekilde analiz edebilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, çalışmada öğrencilerin, "medyanın işleyişi ve etik ilkeler açısından sorunlar yaşandığını, medyanın bu ilkelere kısmen ya da nadiren uygun davrandığını" dile getirdikleri belirtilmiştir. (Elma vd. 2010:1409).

Karaca, Pekiyan ve Güney'in 2007 senesinde yaptıkları çalışma da benzer sonuçları içermektedir. Çalışmada 4-13 yaş arasındaki çocukların ebeveynleriyle yapılan görüşmeler ile reklamların çocukları ahlaki açıdan nasıl etkilediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Ailelerin reklamlarla ilgili sahip olduğu düşünceler arasında ahlaki gelişimle ilgili olan şu sonuçlar oldukça önemlidir: Reklamlar, "Ahlâki gelişime zarar verir (% 66.7), saldırgan, sinirli vb. özelliklere özendirir (% 65.7), TV reklamlarının içerikleri etik açıdan uygun değildir (% 63.8)" (Karaca, Pekiyan ve Güney, 2007:233-250).

Krcmar ve Valkenberg'in de televizyonda verilen şiddet içerikli programların çocukların ahlaki gelişimini etkileyip etkilemediğini tespit etmek için yaptığı çalışmalar oldukça önemlidir. Bu çalışmalardan bir tanesi, çocukların televizyonda şiddet içerikli yayınları izlemeleriyle, şiddeti 'haklı' görme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. 6-12 yaş arasındaki çocuklara yapılan bir ankette konuyla ilgili sorular sorulmuş, 'haklı şiddet': geçerli sebeplerle şiddete başvurulması; 'haksız şiddet' ise rastgele sebeplerden dolayı şiddete başvurmak olarak, örneklerle çocuklara sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda, televizyonda şiddet içerikli yayınları daha fazla izleyen çocukların, diğer çocuklara oranla, haklı şiddeti ahlaki bulma oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Krcmar & Valkenberg 1999:608-634).

Yine çocukların ahlaki gelişimleri üzerinde televizyonun etkilerini inceleyen bir başka çalışma kapsamında, 121 çocuk üç farklı gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan birincisine, tartışmanın fiziksel şiddetle sonuçlandığı bir çizgi film izlettirilirken, ikinci

gruba tartışmanın olduğu fakat sonrasında fiziksel şiddetin olmadığı bir çizgi film izlettirilmiştir. Son grup olan kontrol grubuna ise, hiçbir şey izlettirilmemiştir. Ardından çocuklara şiddet içerikli dört hikaye anlatılmış ve yorumlamaları istenilmiştir. Araştırmanın devamında, çocuklara, çocukların şiddet içeren ikilemlerle ilgili yargılarını ve bu yargılara ilişkin akıl yürütmelerini gelişimsel bir bakış açısıyla değerlendiren "Kişilerarası Şiddetin Ahlaki Yorumları (MIIV)" ölçeği uygulanmış. Şiddet sonunu gören çocukların, sonraki şiddet olaylarını daha doğru olarak yargıladıkları ve cevaplarını açıklarken daha az gelişmiş ahlaki muhakeme stratejileri kullandıkları tespit edilmiş. Bu durumun yaşa veya empati kurmaya göre değişkenlik göstermediği tespit edilmiş. Sonuç olarak da izlediği çizgi filmin sonu fiziksel şiddetle biten gruptaki çocukların, şiddeti ahlaki olarak daha çok benimsemiş oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla yapılan çalışma, şiddet içerikli programları izleyen çocukların, ahlaki değerlendirmelerinin çok kısa sürede değişebileceğini ortaya koymaktadır (Krcmar & Curtis 2003:78).

Bütün bunların ışığında, medya derslerinin verimli kullanılmasının ne kadar büyük öneme sahip olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin ahlaki gelişimlerine olumlu katkılarda bulunmak adına, gazete ve televizyon haber içeriklerini sınıf ortamında tartışmaya açıp, öğrencilerin katılımını sağlamalı, onların ahlaki değerlerini medya manipülasyonu altında kendilerine empoze edilen şekilde edinmelerini önlemelidirler. Bu anlamda öğrencilerin eleştirel bir gözle medya içeriklerini değerlendirmeleri, ahlaki gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi için oldukça önemlidir.

1.2.1.1.4. Bilişsel Gelişim ile İlgili Etkileri

“Biliş” terimi dünyayı kavrama ve öğrenmeyi kapsayan zihinsel etkinlikleri ifade etmektedir. Dil gelişimi, problem çözme, yaratıcılık ve okuma-yazma becerileri bilişsel gelişim ile ilgilidir (Ertürk, 2011:49-88). Bireylerin çevrelerinde olup biten şeyleri anlamlandırdığı bu bilişsel gelişim; "bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelmesi süreci" olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu 1997:39). Medya araçlarının, çocukların bu bilişsel gelişim aşamasında kazandıkları değerler ve inançlar üzerindeki etkileri büyük olmaktadır (Ertürk, 2011:49-88). Bu nedenle de bilişsel gelişim ile medya arasındaki ilişki oldukça önem taşımaktadır. Medyanın çocukların bilişsel gelişim süreçlerindeki

etkisinin büyük olması çocukların hayal dünyalarının gelişmesiyle doğrudan ilgilidir. Çocukların ihtiyaçları bebeklik döneminde anneleri aracılığıyla temin edilmekte, ancak büyüdükçe imgelem etkinliği gerçekleştirmeyi öğrenen çocuk, gerçekliği inşa etmeyi de öğrenmeye başlamaktadır. Bu bağlamda, televizyon izlemenin, çocukların hayal dünyalarını olumsuz yönde etkilediğine dair görüşler söz konusu olmaktadır. Bu görüşlere göre; çocuk televizyon karşısında çok hızlı bir şekilde çok fazla sese ve görüntüye maruz kalır, gerçekliği inşa edebilmesi için ihtiyacı olan süre ise bu nedenle sağlanamaz. Bu şekilde çocuk, kendi hayal dünyasını kurgulayamaz, başkaları tarafından kurgulanmış içeriklere saplı kalmaktadır. Bu da televizyona bağımlılık geliştirme, konuşmada güçlük, odaklanmada sorun yaşama, gerçek ile kurguyu ayırt edememe gibi birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Cheviron, 2011:195-198). Turam da, medyada hazır olarak servis edilen bilgilerin çocukların düşünme ve hayal kurma becerilerini olumsuz yönde etkilediğini söylemektedir (Turam 1996:47). Zaman zaman 'çocuk bakıcısı' olarak kullanılan televizyonun, çocukların aslında oyunla geçirmeleri gereken zaman yerine tercih ediliyor oluşu beraberinde bir çok sorun getirmektedir. Çünkü, çocukların zihinsel gelişiminde, oyun oynamanın bir çok faydası bulunmaktadır. Çocuk oyun oynarken, hayal dünyasını geliştirir, duygularına duygu ile karşılık bulur. Fakat televizyondan bu geri dönüşleri alması mümkün değildir. Mesela korktuğu bir içerikle karşılaştığı zaman, çocuğun o anda ihtiyacı olan güvende hissetme isteği televizyon tarafından karşılanamadığından, ya da sorduğu bir soruya cevap alamadığından çeşitli yetersizliklerle birlikte sorun alanları oluşmaktadır (Cheviron, 2011:199-201). Bu sorunlardan kaçmak için yasaklayıcı bir tutum sergilemek istenilen çözümü sağlamamaktadır.

Çocukların zihinsel gelişimleriyle ilgili çalışmalar yapan önemli isimlerin başında; Piaget ve Vygotsky gelmektedir. Piaget'in yaklaşımına göre, ülkemizde ilköğretim 6,7,8. sınıflarında okuyan öğrenciler, soyut işlemler döneminde bulunmaktadırlar. Soyut düşünme becerilerinin gelişmesi için çocuklara, analiz, sentez, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek üzere etkinlikler yaptırılması gerekmektedir (Senemoğlu 1997). Bu dönem, ülkemizde medya okuryazarlığı dersinin verildiği döneme denk düşmektedir. Medya okuryazarlığı dersinin eleştirel yaklaşımla verilmesi de; analiz etme, değerlendirme, sentez yapabilme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve uygulamalar yapmayı temel almaktadır.

Vygotsky'e göre, çocukların öğrendikleri her şey sosyal çevreleriyle bağlantılıdır. Çocuklar ailelerinden, yaşatlarından, etraflarındaki sosyal çevrelerini oluşturan bireylerden öğrenirler. Öğrendikleri her şey çocukların tutumlarına, davranışlarına, düşüncelerine kaynaklık etmektedir. Dolayısıyla çocuğun bilişsel gelişimi, içinde bulunduğu kültüre göre şekil almaktadır (Selçuk 2005). Yaşanılan teknoloji çağında, sosyal çevre fiziki sınırlarla değil, teknolojinin izin verdiği sınırlarla çizilmektedir. Yani çocuklar sadece kendi mahallelerindeki ya da okullarındaki arkadaşlarıyla değil aynı zamanda internet ortamından edindikleri arkadaşlarıyla da oyunlar oynayabilmekte, sohbet edip fikir alışverişi yapabilmektedir. Dolayısıyla medya aracılığıyla sosyal çevre sınırları değişmiş ve bilişsel gelişime etki eden faktörler de fiziki sınırları aşmış, medyanın çizdiği sınırlara göre şekil alır hale gelmiştir.

Çocukluk dönemi, diğer birçok şeyi öğrenmeyle birlikte, çocuğun dikkatini toplamayı, dikkati üzerinde kontrol sahibi olmayı da öğrenmesi gereken bir dönemdir. Fakat izler kitlesini pasif konuma getiren televizyonlar için bu durum pek mümkün olamamakta, televizyon çocuğun dikkatini çekerek, bu yeteneğinin gelişmesine engel teşkil etmektedir (DeGaetano 2010). Televizyon ekranlarındaki hız; görüntü ve sesin aynı anda verilmesi, çocukların görsel ve işitsel hafızalarına doğrudan etki ederek, hayal dünyalarının gelişmesi için onlara alan bırakmamaktadır. Hayal dünyası gelişmeyen çocuk ise sadece kendisine verilenlerle, gördükleri ve duyduklarından etkilendiği kadarıyla ve eleştirel bakış açısından yoksun bir şekilde büyümektedir (Arslan 2010:66). Ekranlardaki bu hızlı akışın sebep olduğu bir diğer sorun ise, iletilerin her zaman çok açık bir şekilde verilmiyor oluşudur. Riger, bazı iletilerin gizlenerek verildiğini belirtmektedir. 25 kare yöntemiyle hazırlanan içeriklerdeki iletiler o an anlamlandırılmasa bile, bilinçaltımıza kaydolmakta ve daha sonraki zamanlarda bu iletiler etkilerini göstermektedir. Bu yöntem genellikle reklam sektöründe kullanılmakta ve etkisi en çok çocuklarda görülmektedir (Rigel 2000: 114).

Her ne kadar tarihsel olarak daha eski olması nedeniyle, medya araçlarından en çok televizyonun etkisiyle ilgili çalışmalara rastlanılsa da, günümüzde bu etki özellikle sosyal medya boyutuyla göze çarpmaktadır. Medyanın çocuklar üzerindeki bu bilişsel etkilerini en aza indirmek, onlara kaliteli bir medya okuryazarlığı dersi vermekle mümkün olabilmektedir. Çocuklar ve gençler medya araçlarını sadece bilgi edinmek için değil, her alanda kullanmaktadırlar. Bu durum, onların dünyaya bakış açılarını şekillendirmektedir.

Çocukların zihinleri yetişkinlere göre daha taze ve etkiye daha açık olduğu için medya eğitiminin erken yaşlarda doğru şekilde verilmesi oldukça önem taşımaktadır. Medya okuryazarı olmayan, medyaya eleştirel gözle bakmayı öğrenmeyen çocuklar, sağlıklı olmayan bir dünya algısına, onlara empoze edilmiş fikirlere, başkalarının gözleriyle olaylara bakmaya adeta sürüklenmektedirler.

1.2.1.1.5. Şiddet ve Saldırgan Davranış

Şiddet dar anlamıyla, kişinin fiziksel bütünlüğüne yapılan saldırı olarak tanımlanırken, geniş anlamda ise; hem fiziksel hem de psikolojik olarak kişiye yapılan tüm saldırıları kapsamaktadır (RTÜK, 2004:39-40). Yani şiddet sadece öldürmek, yaralamak ya da dövmek anlamına gelmemekte; etkileri doğrudan gözlenemese bile bireyler üzerindeki her tür baskı mekanizması anlamına gelmektedir (Rathe 2010:183).

Günümüzde hemen her medya aracında şiddete rastlayabilmekteyiz. Sanal zorbalık, internet dolandırıcılıkları, özel hayatın ihlal edilmesi vb. daha bir çok suç bireylere psikolojik açıdan zarar veren şiddet unsurları içermektedir. Zorlu 'da değişen teknoloji kullanımı ve medya araçlarındaki gelişmelerle birlikte, şiddet unsurlarının artık çocuk oyunlarından, çizgi filmlere kadar hemen her şeyin içinde yer almaya başladığını belirtmektedir (Zorlu 2016:14). Çocuklar şiddeti en çok uygulayan ve en çok şiddet uygulanan kesim içerisinde yer almaktadır. Çünkü onlar şiddet uygularken çoğunlukla güçlerinin ve sebep oldukları acının bilincinde değildirler. Kendilerine uygulanan şiddetin ise nedenlerini yorumlayamamaktadırlar (Dinçer ve Yılmazkol 2009:196). Şiddete en çok maruz kalan diğer kesim ise yaşlılar ve kadınlardır. Fakat, bu gruplar içinde maruz kaldıkları şiddetin izlerini ileriki yaşlarında da taşımaları bakımından çocuklar, oldukça hassas bir kesimi oluşturmaktadırlar (Polat 2001:3).

Şiddet küçük yaşlardan itibaren aileden, çevreden yada medyadan öğrenilebilmektedir. Fakat günümüzde çocuklar en çok medya araçlarıyla saatlerini doldurmakta, tekrar tekrar verilen şiddet görüntüleriyle medyadan öğrenmektedirler, bu da büyük bir tehlike yaratmaktadır (Akşit 2004:19). Şiddet ile ilgili yapılan çalışmalarda, çocukların şiddet davranışlarını taklit ettikleri, medyada ne kadar çok şiddet unsuru barındıran içeriğe maruz kalırlarsa, o kadar çok saldırgan davranış geliştirdikleri tespit edilmiştir. Çünkü şiddet, sadece yetişkinler için hazırlanan içeriklerde değil, çocuklar için

hazırlanan çizgi filmlerde bile yer almaktadır (Çaplı 2002:196). Hemen her alana yayılmış olan şiddet unsurlarına en çok televizyonda rastlanmaktadır (Erdoğan ve Alemdar 1990). Televizyon medya araçları arasında en kolay ulaşılabilenidir. Çocuklar ve gençler zamanlarının çok büyük bir kısmını ekrandan izleyerek geçirmektedirler. Medya araçlarıyla sunulan şiddet içerikli programlar, diziler, filmler giderek daha da çoğalmaktadır. Şiddetin çocuklar arasında artmaya başlaması da, iki faktör arasındaki ilişkiyi sorgulatmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar, medya araçlarıyla verilen şiddetin, çocukların davranışlarında belirgin derecede etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Alptekin 2013).

Medyada sunulan şiddet her zaman doğrudan verilmeyebilmektedir. Şiddet zaman zaman komedi içerikleriyle bir arada verilerek basitleştirilmekte, izleyenleri duyarsızlaştırmaktadır (Zorlu 2016:20). Şiddetin medyada böylesine çok verilmesi, hayatın olağan akışının bir parçasıymış gibi sunulması ve böylelikle sıradanlaştırılması bir çok tehlikeyi barındırmaktadır (Kuruoğlu 2001:4). Medya ve şiddet arasındaki ilişkiye dair yapılan araştırmalar ağırlıklı olarak, duyarsızlaştırmayla ilgilidir. Şiddeti, günlük yaşamın akışı içinde yaşanmasını normalmiş gibi gösteren içerikler, bu içeriklerle birçok kez karşılaşan kişiler tarafından, bir müddet sonra gerçekten 'normal' olduğu fikrine yaklaştırmaktadır. Ayrıca bu kişiler duyarsızlaşmayla birlikte, şiddetin seviyesinin arttığını da fark edemeyecek duruma gelebilmektedirler. Bu içerikleri izlerken rahatsızlık duymamakla birlikte, kendilerinin de şiddete başvurma eğilimleri günden güne artarak devam etmektedir. Hatta bu bireyler sosyal hayatta karşılaştıkları şiddet olaylarına karşı daha hoşgörülü hale gelebilmektedirler (Yavuzer 2014).

Yapılan araştırmalar şiddet barındıran içerikleri çok fazla izleyen kişilerin bu durumdan dört şekilde etkileneceklerini belirtmektedir; şiddet ve saldırgan davranış geliştirme, dışarıdaki dünyadan korkma ve sürekli bir tedirginlik hali, şiddeti sıradan görüp konuya duyarsızlaşma, son olarak ise şiddet içeriklerine karşı bağımlılık geliştirme (Zorlu 2016:17). Dışarıdaki dünyadan korkma sürekli bir tedirginlik içinde olma durumu, çocukların kendi yaşlarında deneyimlemeleri gereken şeyler yerine, büyüklerin yaşamlarındaki sorunlara maruz kalmalarından, bunları izleyip görmelerinden kaynaklanmaktadır. Çocuklarda bu durum kendilerinin de şiddete uğrayacakları korkusunun yerleşmesine, böylelikle huzursuz olmalarına, dünyayı kötü ve korkulması gereken bir yer olarak görmelerine, bu tehlikelerden kendilerini korumak zorunda

oldukları fikirlerine kadar çeşitlilik göstermektedir (Kızmaz, 2006:47-70). Bu durumun giderek artması da, çocuğun dünyanın yaşanılabilir bir yer olmadığı fikrine kapılmasına, toplumdan kendini soyutlamasına ve giderek asosyal bir yaşama yaklaşmasına yol açmaktadır. Bu şekilde toplumdan uzaklaşan bir çocuğun tekrar sosyal hayata kazandırılması zor olduğu kadar önemlidir de.

Medya ve şiddet arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çok çalışma mevcuttur. Televizyon ve şiddet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ise 1946 senesinde başlamış, 1972 senesinde aradaki ilişki kabul edilmiştir (Rigel 2008). 2003 senesinde yapılan bir çalışma, şiddet içerikli yayınları izleyen çocukların 15 yıl sonra takipleri yapıldığında izledikleri şiddet görüntülerinin davranışları üzerinde etkilerinin olduğunu göstermektedir. Özellikle çocukluk döneminde izlenenlerin bireyler üzerinde daha büyük etkileri olmaktadır. Çünkü bu dönemdeki çocuklar model olarak öğrenmektedirler (RTÜK 2005). Başbakanlık Araştırma Kurumu da benzer bir görüş bildirmektedir. Şöyle ki; bir insan eğer bebeklik ve çocukluk yaşlarında istismara uğramışsa, şiddet görmüşse, ileriki dönemlerinde kendisi de bu davranışları göstermektedir (Başbakanlık Araştırma Kurumu 1998:11). Model olarak öğrenme çocukları etkilediği gibi yetişkinleri de etkileyebilmektedir. İyi model almanın olumlu etkileri olduğu gibi; şiddeti, zorbalığı model almanın getireceği olumsuzlukların farkında olmak da son derece önemlidir. Yüksel, bu konuya şöyle bir örnek vermektedir; bir gazetede yayınlanan bir intihar fotoğrafı, 17-18 yaşlarındaki bir genç tarafından model alınır, genç aynı şekilde intihar eder ve olay yerinde bu fotoğraf bulunur (Yüksel, 2010:244-245).

Şiddet konusunda yapılan araştırmalardan bir diğeri, 2005 senesinde Türk Eğitim-Sen'in şiddet konusunda öğrencilerin düşüncelerini tespit etmek için yaptığı araştırmadır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin saygısızlığı, yalan söylemeyi, iftira ve aşağılamayı sözel şiddet; kavgayı, darp etmeyi ise fiziksel şiddet kategorisinde gördükleri tespit edilmiştir (Deveci vd., 2008:351-368). Ardından 2006 senesinde RTÜK'ün yaptığı çalışmada, öğrencilerin televizyonda, 'açık saçık ve çıplaklık içeren görüntüler', 'kavga şiddet görüntüleri', 'insanların üzüldükleri görüntüler' görmekten hoşnut olmadıkları, rahatsızlık duydukları sonucuna varılmıştır.

Bunların yanı sıra medya aracılığıyla verilen şiddetin önemli bir başka etkisi daha vardır. O da şiddeti meşru göstermesidir. Şiddeti uygulayan kişi, verilen içerikte eğer 'iyi'

olarak gösterilen, haksızlığa uğramış olan, mağdur durumdaki kişi ise onun uyguladığı şiddet "haklı" ve "meşru" gibi verilmekte; eğer şiddeti uygulayan kişi zorba ve "kötü" olarak sunulmuş bir karakter ise şiddet suç olarak verilmektedir (Özer 2005'ten aktaran: Ertürk ve Gül 2006:38). Bu durumu çocuklar için hazırlanmış çizgi filmlerde (Temel Reis gibi) çok sık görülebilmekte, yetişkinler için çekilmekte olan günümüz dizilerinde de bu duruma oldukça fazla rastlanılabilmektedir.

Şiddetin şu ana kadar sayıların dışında bir diğer türü de "cinsel şiddettir". Özellikle televizyon ve internet ortamında verilen cinsellik barındıran içerikler, çocukların bu konularla vaktinden önce tanışmasına yol açmaktadır. Bazen üstü kapalı şekilde, bazense alâlen verilen bu içerikler, çocukların ailelerinden aldığı cinsel eğitimle çoğunlukla uyuşmamakta, bu durumda çocukları çelişkilere düşürmektedir. Yapılan bir çok çalışma, çocukların cinsel rollerle ilgili kalıp yargılara sahip olmalarında, önyargı oluşturmalarında, kötü alışkanlıklar geliştirmelerinde televizyonun oldukça etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (RTÜK 2005).

Günümüzde çocuklar televizyon, internet, telefon ve diğer birçok iletişim aracından gün içerisinde çok fazla şiddet içerikli mesajlar almaktadırlar. Tabii ki şiddetin artmasında ya da uygulanmasında tek sorumlu televizyon veya diğer medya araçları değildir. Burada aile yapısı, eğitim, medya okuryazarlık durumu oldukça önemli faktörlerdir. Ebeveynler şiddet içerikli programların kaldırılmasını, yasaklanmasını talep etseler bile günümüzde çocukların istedikleri içeriklere ulaşmaları bir internet bağlantısının varlığı ile çok kolay sağlanabilmektedir. Tabii ki çocuklara yönelik hazırlanan yayınlarda kullanılan dile, verilen mesajlara çok daha fazla dikkat edilmesi istenilen ve beklenen bir durumdur fakat sadece talep etmek tek başına bir çözüm getirememektedir. Dolayısıyla kısıtlama ya da yasaklama asla bir çözüm olarak uygulanmamalıdır. Bu noktada önemli olan, çocuklara gördüklerini doğru yorumlayabilme, eleştirel yaklaşım sorgulayabilme, gerçeğe kurgu arasındaki ayrımı yapabilme gibi becerilerin kazandırılmasıdır. Bu da medya okuryazarlığı dersleriyle sağlanabilmektedir. Bu şekilde çocuklar medya içerikleri karşısında savunmasız ve etkiye açık olmaktan çıkarılmış olmaktadır. Bu durum medya okuryazarlığının eleştirel bakış açısı ve becerilerle verilmesinin öneminin günden güne daha da arttığına önemli bir göstergedir. Artık sorun eskiden olduğu gibi 'bilgiye ulaşmak' değil, çok kolaylıkla ulaşılabilen bilginin eleştirel süzgeçten geçirilebilmesidir (Özad 2006).

1.2.2. Aşılamacı Yaklaşım

Aşılamacı yaklaşıma göre, medya araçları toplumu şekillendirebilmekte ve onlara istediği görüşü kabul ettirebilmektedir. Medya araçlarıyla insanlara verilmek istenilen fikirler, şıngıradan verilir gibi çok çabuk etkisini gösterecek şekilde aktarılabilir. (Taşkıran, 2007:96-97). Bu durumla karşılaşanlar sadece verilen iletileri almaktan sorumludurlar. Verilen mesajları almamak gibi bir seçenekleri bulunmamaktadır. Alınan bu mesaj içerikleri ise bir süre sonra, kişilerin hayat tarzlarına, fikirlerine, her hareketlerine ve dolayısıyla tüm hayatlarına etki etmeye başlamaktadır. Bu sebeple, medya araçlarının kişilere de toplumlara da empoze etmek istediği tüm mesajlar, bu şekilde kitle iletişim araçları kullanılarak empoze edilebilmektedir.

Aşılama yapma fikri ilk önce, 1933'te yazılmış olan 'Eleştirel Farkındalık Eğitimi' isimli kitapta, derslerde medya araçlarının kullanılması yoluyla önerilmiştir. Bu yaklaşımın 'aşılama' ismini almasının sebebi, medyayı tehlikeli bir mikrop gibi görüp, ondan aşılana korunaileceğine olan inançtan kaynaklanmaktadır (Coşan 2019: 52). 1950' lerde ve 1960'lı senelerde ise, medya araçlarının izler kitle üzerine çok etkili mesajlar yazabileceği fikri yaygındı. Bu sebeple izleyiciler 'tabula rasa' lar olarak görülmekteydi. Zamanın o günkü şartlarında, çocukları korumak için de, medyanın kötü özelliklerinden korunabilmek için de, medyayla ilgili eğitimde aşılama model öne çıkmaktaydı (Thoman 1990:2). Dolayısıyla medya araçlarını bu şekilde tehlikeli gören iletişimciler ve eğitimciler medya eğitiminin ilk olarak aşılama yaklaşımıyla verilmesi gerektiğini düşünmüşlerdi.

Baran (2006) ise, 19. yüzyılın ikinci yarısı ve 20. yy ilk yarısında kitle medyasındaki ilerlemelerin hızlanmasıyla, ülke iktidarlarının statükonun yıkılması endişesine girdiklerini ifade etmektedir. Bu dönemde suç oranlarının da artmasıyla, kitle iletişim araçları da bir çok bakımdan suçlanmaya başlanmıştı. Bu suçlamalardan birkaçı; dil becerilerini bozmak, düşük beğeniler ve kalitesiz medya içerikleri üretmekti. Bu sebeplerden ötürü de medyanın kontrol edilmesi gerekliliği fikri ön plana çıkmaktaydı. Buradan ortaya çıkan bakış açısı, kitle toplumu kuramı olmuştu. Kurama göre, sıradan bireyler medya karşısında savunmasızdı ve medya sosyal düzene zarar vermektedir. Bu kuramı savunan insanlar ise, vatandaşların kuramcılar gibi kaliteli beğenilere sahip olmadıklarını savunmaktaydılar.

Bilici, içerikleri açısından, aşılama yaklaşımının da korumacı yaklaşımın içinde değerlendirilebileceğini ifade etmektedir (Coşan 2019:52).Fakat özellikle medyayı 'korunulması gereken bir mikrop' olarak görme fikrinden dolayı, aşılamacı yaklaşımın yerini korumacı yaklaşıma bıraktığı da söylenebilmektedir (Bilici 2011:50).Medya içerisinde çeşitli manipölasyonlar barındırmaktadır. Aşılama yaklaşımı bu manipölasyonlara karşı bir koruma görevi görmektedir (Coşan 2019:52). Bu durum şu şekilde de değerlendirilebilir; eğer medya eğitimi verilen çocukların, ebeveynleri veya öğretmenleri, önyargılı davranıp, çocuklara/öğrencilere medyanın zararlı etkilerinden bahsedip, yasakçı bir anlayışı benimserlerse, buna gelenekselci veya korumacı yaklaşım denilebilmektedir (Koçak, 2019: 32-33).Zaten korumacı yaklaşımı benimsemiş olanlar, medya patronlarının kâr elde etmek için bireylere verdikleri zararları hesaplamaşızın yayın yaptıkları fikrine sahiptirler. Bu aşamada medya okuryazarlığı büyük görev yüklenmektedir. Sorumluluktan uzak hazırlanmış bu yayınlardan, insanları koruyan 'aşı' görevi (Dolanbay, 2018:59-61).Burada bile iki yaklaşımın ne kadar iç içe olduğunu görmek mümkündür. Yine de iki yaklaşım arasında şöyle bir detay daha mevcuttur. Korumacı yaklaşımda medyanın kötü etkilerinden korunma çabası, aşılamacı yaklaşımdan farklı olarak, genellikle medyayı kısıtlama şeklinde sağlanmaya çalışılmaktadır. Aşılamacı yaklaşımda ise, medya içerikleri belli miktarlarda, kontrollü şekilde verilerek, öğrencinin medyaya zaten maruz kalıp bu zararlı etkileri tanıyarak bağışıklık kazanması hedeflenmektedir (Kaplan, 2017:54-55).

Bu yaklaşımları benimseyenler medyadaki içeriklerin çoğunu 'kötü', 'zararlı' olarak kabul etmektedirler. Bu sebeple de, medya eğitimiyle zararlı olan bu içeriklerden öğrencileri koruyarak, onlara faydalı olunacağı fikrine sahiptirler. Bu yaklaşımlarda öğrenciye eleştirel bakış açısı kazandırmadan, ona sadece medyanın zararlı özellikleri anlatılarak, ya da öğrencileri medyadan uzak tutmaya çalışılarak bir eğitim verilmek amaçlanmaktadır. Bu bakış açısı ise en temelde medya okuryazarlığı anlayışına ters düşmektedir. Çünkü medya okuryazarı olmak demek, medyadan kaçmak, uzak durmak, korkmak anlamına gelmemektedir. Medya okuryazarlığı ancak medyaya karşı eleştirel bir bakış açısına sahip olarak sağlanabilmektedir (Şahin, 2014:15-19). Yani medyadan kaçmak yerine, onun hayatın bir parçası olduğu ve onun olumsuz etkilerinden sadece bilinçli bir okuryazarlıkla korunabileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu da medyayı aktif kullanımı ve medya derslerinde aktif öğrenci katılımını gerektirmektedir.

Aşılamacı yaklaşımda ise öğrenciye söz verilmez, öğrencinin aktif katılımı sağlanmaz. Sınıfta hakimiyet öğretmendedir. Öğretmen öğrenciye bilgileri aktarır. Freire bunu 'klasik aktarmacı model' şeklinde isimlendirmiştir. "Bu modele göre:Öğretmen öğretir, öğrenci öğrenir; öğretmen her şeyi bilendir, öğrenci hiçbir şey bilmez; öğretmen düşünür, öğrenci adına da düşünür; öğretmen konuşur, öğrenci dinler; öğretmen disipline eder ve öğrenci disipline olur; öğretmen seçer ve karar verir, seçimlerini uygularken öğrenci bunları takip eder; öğretmen ders izlencesinin içeriğini seçer ve içerik hakkında kendisine danışılmayan öğrenci bunu uygular; öğretmen hem bilgi hem de profesyonellik otoritesini/yetkisini öğrenci üzerinde uygular/kullanır, böylece öğrencinin özgürlüğünü kısıtlar; öğrenme sürecinde öğretmen özne iken öğrenciler bu süreçte nesne konumundadır. " (Binark ve Bek 2010:23).

Medya mesajlarını bu şekilde aktarmacı ve korumacı perspektifin hâkim olduğu bir modelle değerlendirmek oldukça yanıltır. Buckingham da benzer görüşe sahiptir. Buckingham'a göre; geçmişteki eğitimciler, medya araçları konusunda öğrencileri korumayı hedeflemişlerdi fakat yaşadığımız teknoloji çağında esas olan öğrenciye ihtiyaç duyduğu donanımı kazandırmak olmalıdır. Bu yaklaşımlar da bunu sağlayamadıkları için eleştirilmektedirler (Ertürk ve Akkor 2006:48). Bununla birlikte, her ne kadar tıbbi bir yöntem olarak aşılama yöntemi verimli sonuçlar verse de, söz konusu toplumsal eğitim olduğu zaman aynı verimi sağlaması pek de mümkün olmamaktadır. Üstelik beklenilenin tam zıttı etkilerin doğması da olasıdır. Çünkü çocukların ve gençlerin yasaklanan, kötü olduğu peşinen söylenen şeylere karşı daha büyük bir merakla yaklaştıkları çok sık yaşanan bir durumdur (Kıran 2020:238).

Aşılamacı yaklaşımın hâkimiyetini kayda değer bir şekilde azaltan faktör, okullara yeni nesil öğretmenlerin gelmesidir (Masterman 1993:7). 1960'larda aşılamacı yaklaşımın hâkimiyetinin azalmasına rağmen,1960'ları takip eden senelerde bile devam eden bazı etkileri bulunmaktadır. Bu etkilerden birini, reklamlarla yapılan medya derslerinde görebilmek mümkündür. Reklamlarla ilgili yapılan derslerde öğrencilere, genellikle reklamlara karşıt bilgiler sunulmaktadır. Fakat bunun yerine, reklamların hazırlanma süreci, çalışma prensipleri, rolleri hakkında bilgiler verilmesi, bunlar hakkında uygulamalar yapılması çok daha başarılı sonuçlar doğurabilmektedir (Masterman 1993:7).

1.2.3. Güçlendirmeci Yaklaşım

Güçlendirme yaklaşımı; korumacı ve aşılamacı yaklaşımlara tepki olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımda öncelikle kabul edilen görüş, medya iletilerinden uzak durabilmenin olası olmadığıdır. Güçlendirme yaklaşımında, medya mesajlarının bireylere etkileri anlatılarak, onların medya karşısında pasif ve korunmasız olmalarını önlemek amaçlanmaktadır (Bilici 2014:48). Güçlendirme yaklaşımını savunanlara göre, öğrencilerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları medya mesajlarına karşı güçlü olmalarını sağlamak gerekmektedir. Bu da öğrencileri medyadan uzak tutarak veya medya kullanımını kısıtlayarak değil, örnek uygulamalarla onları bilgilendirerek gerçekleştirilebilir. Böylelikle öğrencilerin, hem bilinçli tüketiciler hem de medya araçlarını etkili bir şekilde kullanabilen üreticiler olmaları sağlanabilmektedir (Şahin 2014:25). Friesem, korumacı yaklaşımın insanları medyanın olumsuz etkilerinden korumaya çalıştığını, güçlendirme yaklaşımının da bu etkilerden korunabilmek için öğrencilere medya metinlerini ve araçlarını tam potansiyelleri ile kullanmalarını öğretmeyi amaçladığını ifade etmektedir (Friesem 2018:137). Dolayısıyla bu yaklaşım, 'medya karşısında' yer alan yaklaşımların aksine, medya kullanımının 'medya ile birlikte' ilerlemesinin daha sağlıklı olacağını fikrine dayanmaktadır. Bu da öğrencileri bilgilendirerek, bilinçlendirerek, böylelikle de güçlendirerek sağlanabilmektedir (Bilici 2014:29).

Bilici, güçlendirme yaklaşımının öneminden bahsetmektedir. Öğrencilerin medyanın gücünü öğrenmeleri ile birlikte, kendileri mesaj ürettikleri zaman bu güçten pay alacaklarını, özgüvenlerinin artacağını ifade etmektedir. Medya iletilerinin hazırlanma aşamaları, hangi aşamalardan geçtikleri öğrencilere öğretildiği zaman, öğrenciler medya karşısında güç sahibi olacaklardır. "Bireyi güçlendirmek, toplumu güçlendirmek demektir" Bu anlamda güçlendirmeci yaklaşım önem taşımaktadır (Bilici 2011:51-52).

Güçlendirme yaklaşımı, öğrencileri medyanın zararlı etkilerinden korumanın modern yolu olarak da bilinmektedir. Korumacı anlayıştan, güçlendirmeci anlayışa doğru bir kayma söz konusudur. Bunun sebebi de artık eskiye oranla daha ucuz ve daha küçük olan ve dolayısıyla kolay taşınır hale gelmiş olan medya araçlarından çocukları uzak tutmanın ya da onları sürekli denetlemenin mümkün olmamasıdır (Sezer, 2019:181-

182). Geleneksel medyanın hakim olduğu zamanlarda, korumacı yaklaşımla birlikte sansür uygulaması da kullanılmaktaydı. Artık bunun yerine zamanın gerekliliği olarak, gençlerin güçlendirilmesi gerekmektedir (Carlsson 2009:129). Tabii öğrencilerin medya karşısında güç sahibi olabilmeleri, aldıkları medya eğitimi ile mümkün olabilmektedir. Onlara, medya iletilerinin hazırlanma aşamaları, hangi amaçlarla o şekilde sunulduğu vb. gibi faktörler iyice öğretildiği zaman, medya karşısında güç elde etmeleri sağlanabilecektir (Çoşan 2019:53). Ayrıca öğrencilerin medyanın gücü hakkında da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Böylece bu güçten kendilerine pay alarak, kendilerine güvenlerini de arttıracaklardır (Bilici 2014:48).

Carlsson, koruma ile güçlendirme arasındaki dengenin önemine dikkat çekmektedir. Korunmaya muhtaç haldeki bireylerin korunmasının, kontrol edilmesi güç olan bireylerin ise medya karşısında güçlendirilmesinin gerektiğini, bu noktada korumacılığın yetersiz kaldığını ve böylelikle güçlendirmeci yaklaşımın ön plana çıktığını ifade etmektedir (Carlsson 2009:129).

Güçlendirme yaklaşımı dört alt bileşene ayrılmaktadır (RobbGrieco & Hobbs 2013: 8);

a- Araştırmaya Dayalı Öğrenme: Araştırma ve sorgulama yapmanın medya okuryazarlığının merkezinde olduğu düşüncesi.

b- Değerler Eğitimi: Şiddet, ırkçılık, cinsiyet ayrımı gibi konuların medyanın temel analiz konularından olması.

c- Sivil Katılım: Sivil katılım ile insanların demokratik bir toplumda olmanın gereği olarak, yönetim ve idarede söz haklarının olması, medya araçları üzerinden iletişim kurarak kendilerini ifade edebilmeleri, örgütlenebilmeleri amaçlanmaktadır.

d- Öz Yönetim: Bireylerin medyayla bu kadar iç içeyken onları medyanın zararlı etkilerinden korumanın mümkün olmadığını savunan güçlendirmeci yaklaşıma göre, bu noktada kişilerin bu özgürlüklerini kendilerinin kontrol edebilmeleri öz yönetim sahibi olmalarıyla mümkün olabilmektedir.

Eğitimciler ve akademisyenler medyanın yaşamımızdaki yerinin ne kadar büyük olduğunu bildikleri için, izler kitleyi yetkilendirmeci yaklaşıma yönlendirmişlerdir. John Dewey yetkilendirmeci yaklaşımın önde gelen isimlerindendir. John Dewey, medya

araçları karşısında aktif bir pozisyonla, insanların hayat kalitelerinin artacağını söylemektedir. Ayrıca, 1960 ve 1970'ler de Joseph Klapper da bu yaklaşıma katkılarda bulunmuştur. (Baran & Hill 2010:367). Güçlendirme yaklaşımını destekleyen diğer önemli isimler ise; Neil Postman ve Paulo Freire'dir. Onlara göre, insanlar fikirlerini medya araçlarıyla yaymalıdırlar. Bu şekilde de demokrasinin gerekliliklerinden olan 'katılımcılık' sağlanmış olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin hedefleri ve amaçları doğrultusunda kullandıkları medya araçlarını gerektiği zaman değiştirebilmelerini öğretmeyi, her vatandaşın medya araçlarına ulaşabilmesini ve kullanabilmesini sağlamak da hedeflenmektedir. Böylelikle insanlar gereken eğitimi aldıktan sonra, medya üreticileri haline de gelebileceklerdir(Hobbs & RobbGrieco 2013:8).Zaten günümüz medya kültüründe, insanların kendilerini dijital tehditlerden korurken, aynı zamanda kendi güçlerini arttırarak bilinçlenmeleri de, güçlendirmeci yaklaşımın neticesidir (Kotilainen 2009:144).

Güçlendirmeci yaklaşıma yöneltilen bazı eleştiriler de vardır. Bunlardan ilki, güçlendirmeci yaklaşımın, izler kitlenin ve medya kullanıcılarının ihtiyaçlarını ve sahip oldukları perspektifleri dikkate almakta sınırlı kaldığını savunmaktadır(Carlsson 2009:128). Eleştirilerden bir diğeri ise, güçlendirme yaklaşımının, uygulamaya çok fazla ağırlık vermesidir. Başarılı olabilmesi için önce öğrenciye konuyla ilgili her türlü teorik bilginin verilmesi, ardından uygulama, üretme aşamalarına geçilmesi gerekmektedir (Bilici, 2011:51-52). Tam bu noktada ise farklı bir eleştiri bulunmaktadır. Güçlendirmeci yaklaşımın medya araçlarını kullanarak, medya içerikleri üreterek medyanın daha iyi anlaşılabilceğini düşünmesi ve eğitimini buna göre yapması en doğru medya eğitimi olarak kabul edilse bile, medyanın içinde böylesine bulunup da medyaya eleştirel bir bakışla bakabilmenin güç olduğu fikri, eleştirileri beraberinde getirmektedir (Bilici 2014:43).

Güçlendirmeci yaklaşımın verimli olabilmesinde dersi veren öğretmen de oldukça önemlidir. Öğretmenin ders uygulamaları için seçeceği örnek materyaller, eğer günlük hayatta karşılaşılmayan, gerçekleri içermeyen kalitesiz örnekler olursa, dersin verimi de bu oranda düşmektedir. Çünkü bu durum öğrencilerin medya araçlarını yeterince iyi anlamamalarına neden olmaktadır. Bu sebeple de, öğretmenin güncel bilgileri sürekli takip etmesi, alanında yeterli bilgi ve donanımına sahip olması, sınıfa getireceği örneklerin

de uygun ve gerçekçi ürünler olmasına özen göstermesi gerekmektedir (Bilici, 2014:48-49).

1.2.4. Çözümlemeci Yaklaşım

Medya okuryazarlığı derslerindeki uygulamaların büyük kısmı çözümlemeci yaklaşım kapsamında bulunmaktadır. Aynı filmi izleyip beraber analizini yapmak, gazeteleri incelemek veya günümüzde daha popüler olan sosyal medya araçlarını değerlendirmek çözümlemeci yaklaşım içerisinde yer almaktadır (Bilici, 2011:54-55). Çözümlemeci yaklaşım medya derslerinde analitik düşünme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunurken, günlük yaşamdaki sorunları ele alma, öğrencilerin eğitimleri bittikten sonra da hayat boyu öğrenme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesine imkan sağlamaktadır (Bilici 2014:52).

Medya okuryazarlığı eğitiminde 'araştırmacılık süreçleri' büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu hem çözümlemeci becerileri hem de üreticiliği kapsamaktadır. Çözümleme becerisi, üretme ile bir araya geldiğinde, ders sadece teorik olmaktan çıkmakta, uygulama yaptırmaya yönelmektedir. Böylelikle öğrenciler bilgi düzeylerinin daha iyi farkına varıp, kendilerini daha iyi anlatabilme fırsatını yakalamış olmaktadırlar (Jolls & Thoman 2008:39).

Çözümlemeci yaklaşım ile yapılan medya derslerinde, öğretmen öğrencilere sınıfa gazete/dergi sayfaları getirmelerini söyleyip, ders esnasında öğrencilerle birlikte bunları analiz edebilmektedir. Yine aynı şekilde internet sayfalarının incelemesini yapmak da, çözümlemeci yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Mesela, öğrencilerin kullanmayı çok tercih ettikleri sosyal medya araçlarından birini seçip, onun içerdiği zararlı etkileri listelemek, öğrencilerle birlikte bunları yorumlamak, yine çözümlemeci yaklaşım kapsamındadır (Bilici, 2011:54-55). Ya da, öğrencilerin belli bir konu ile alakalı bütün gazete haberlerini bir araya getirip, analiz edip, gazetelerin tutumları, haberi hangi bakış açısıyla ele aldıkları, nasıl yorumladıkları ve nasıl yansıttıklarının değerlendirilmesi de yapılabilmektedir. Bu şekilde bir analiz sadece gazete haberleri için değil, tüm medya araçlarıyla ilgili de yapılabilmektedir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin gerek röportaj yaparak gerekse görüşmeler yaparak, gerçekleştirmeye çalıştıkları araştırmalar, onların soru sorma yeteneklerini geliştirmektedir.

Çözümlemeci yaklaşım, medya iletilerini analiz ederken, bu analiz sırasında, eğer varsa sorunlu kısımları bulmayı da içermektedir. Sonrasında ise, bulunan bu sorunlu kısımlar için çözüm önerileri oluşturmaktadır. Ayrıca çözümleyici yaklaşımda, öğrencilerle yapılan çalışmalar tek taraflı değildir. Öncelikle öğrenciler konu ile ilgili bilgilendirilmekte, onlara örneklerle açıklamalar yapılmakta, ardından öğrencilerden de örnekler vermeleri beklenilmektedir. Yani çalışmanın etkileşimli olması sağlanmaktadır. Bu şekilde standart bir çözümlemenin yapılmasıyla karşılıklı ders yapılmakta, öğrencide sınıftaki uygulamalar üzerinde kontrol sahibi olduğunu hissetmektedir (Fedorov 2008:175).

Medya eğitiminde çözümlemeci ve uygulamalı derslerle, medyaya eleştirel bakabilme yeteneği geliştirilebilmektedir. Medya eğitimi konularının öğretim programıyla bağdaştırılıp, öğrencilere uygulamalı şekilde verilmesi, medya eğitimi için doğru bir seçimdir (Brown 1998:52). Çözümlemeci yaklaşım, çocukları medyadan uzak tutmayı öneren diğer yaklaşımlardan farklı olarak, çocukların medya okuryazarlığı becerileri edinmelerini hedeflemektedir. Aynı zamanda çözümlemeci yaklaşım, medya ile birlikte yaşamayı ve medya içeriklerini çözümlemeyi öğretmektedir. Çözümleme yeteneği ilerledikçe öğrenciler, medya içeriklerini ekonomik, ideolojik arka planlarıyla değerlendirmeyi başarabileceklerdir (Thoman 1990:1). Bu şekilde de çözümlemeci yaklaşım medya eğitimi derslerinin, uygulama kısımlarının direğini oluşturmaktadır. Akademisyenler ve eğitimcilerin tamamına yakını, bu anlamda bu yaklaşımı benimsemektedirler. Ayrıca çözümlemeci yaklaşım sadece sınıfta verilen eğitimle kalmaz, yaşamdaki günlük problemleri de ele alarak, eğitim sonrası hayat boyu öğrenme sürecine de fayda sağlamaktadır (Bilici, 2011:54-55).

1.2.5. Eğlence Yaklaşımı

Medyanın eğlence anlayışı, medyadan memnun kalmakla ilgilidir. Medya mesajları hayat tarzlarımızla çok ilgiliymiş gibi görünmektedir. Bireysel olarak da, medya içeriklerinden keyif almak kişiye tatmin duygusu sağlamaktadır. Bu özelliğinden dolayı da, eğlence yaklaşımı gençler üzerinde çok daha fazla etkili olmaktadır (Kahne, Feezell & Lee 2010). Bu yaklaşıma kıyasla ve diğer bütün medya okuryazarlığı yaklaşımları içerisinde, aşılama yaklaşımı en az tatmin edici yaklaşım olarak kalmaktadır (Masterman, 1993:5-14).

RTÜK, 2007 senesinde medyanın eğlence anlayışını şöyle açıklamaktadır:

Medyanın en önemli işlevlerinden biri de insanları eğlendirerek, onların rahatlamasını ve daha mutlu olmalarını sağlamaktır. Gündelik hayatın rutin işleyişi içinde yorulan sıkılan insanlar, ciddi haberlerden çok, eğlendirici haber ya da programlarla “vakit geçirmeyi” tercih etmekte ve en önemli eğlence kaynağı da şüphe yok ki medyadır. Özellikle televizyon günümüzde yaygın kullanımını da göz önünde bulundurursak, tam anlamıyla bir eğlence merkezi olduğunu ileri sürmek yanlış olmaz. Televizyonda yapılan programlar kitlelere gündelik hayatın sıradan ve sıkıcı ortamından kaçış olanağı sağlamaktadır. Eğlence ihtiyacı, kitlelerin televizyona olan bağımlılığını arttırmış ve bu durumda televizyon yöneticileri de durmaksızın eğlendirici programları halka arz etme yoluna gitme yolunu tercih etmişlerdir. Özellikle müzik, mizah, drama ve spor kitlelere verdiği rahatlama ve kaçış duygusuyla televizyon yöneticilerinin en çok önem verdiği alanların başında gelmektedir. Aynı şekilde internet de, önemli bir eğlence kaynağı görünümündedir. (RTÜK 2007:27).

Dünyanın çoğu yerinde medya eğitime önem verilmektedir. Günümüz teknoloji çağında, medya okuryazarı olmanın gerekliliği hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu gerekliliğin sebebi ve medya eğitiminin tanımı farklılık gösterse de, medya eğitiminden beklenenler benzer olmaktadır. Esas olan, medyayla eleştirel bir tavırla ilgilenen, sorumlu, medya okuryazarı kişiler yetiştirebilmektir (Görmez, 2014:22-23). Bu yüzden de medya eğitimi sırasında, öğrencilere eğlence yaklaşımıyla bu dersi vermek hata olmamaktadır. Medyanın bağımlılık yapan özellikleri de göz önünde bulundurularak, öğrencilere zevkle geçirecekleri, zararlarının yanında faydalarının da öğretileceği dersler yapılmalıdır (Koçak 2019:34).

1.2.6. Yaratıcı Medya Yaklaşımı

Yaratıcı medya yaklaşımında esas olan yeni fikirlerle, etkileşimli dijital medyayı birleştirip, yeni ve farklı ürünler oluşturabilmektir. Yaşadığımız zamanda, "yazma" eylemi de bu biçimde şekillenmektedir. Yani sadece kâğıt ve kalemle değil, yazmak artık dijital ortamda gerçekleşmektedir. Öğrenciler sunum hazırlarken de, poster yaparken de aslında 'yazmış' olmaktadır. Çünkü bu eylemler de kâğıda yazı yazmak gibi bir disiplin istemekte, aynı zamanda da düşüncelerin komplike hale getirilmesi, kelimelerin seslerin taslağının oluşturulması, en sonunda düzenleme yapılması ve bunun sunulması gibi

yaratıcılık gerektirmektedirler. Pek çok sebepten ötürü öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak oluşturdukları bu ürünler, medya eğitiminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Görmez, 2014:22-23).

Thoman ve Jolls yaratıcı medya yaklaşımının medya okuryazarlığı dersinde takip edilmesini:"Çoklu zekâ kuramı uygulamalarını içermesi; öğrenmede aktiflik istemesi;motivasyonu ve öğrenmekten haz almayı artırması;alternatif sunumlar için yeni yollar üretmesi;sınıf dışındaki iletişim için yeni yollar oluşturmaları;kendini ifade etmeyi ve kendine güvenmeyi güçlendirmesi ve "gerçek dünyada" teorik kavramların pratik uygulamalarını önermesine" bağlamaktadır (Jolls & Thoman 2008:65).

Yaratıcı medya yaklaşımında hedeflenen, öğrencilerin medya ürünleri ortaya koyabilmesini sağlamaktır. Yaratıcı medya yaklaşımında öncelikle, bir medya ürünü hakkında çocuklara bilgiler vermektedir. Sonrasında, o medya ürünü ile ilgili yapılmış çalışmalar örnek olarak sunulmaktadır. En son olarak ise öğrencilerden yeni bir şeyler üretmeleri istenmektedir. Böylelikle öğrenciler ortaya yeni bir ürün çıkarmanın tadını alırlarken, aynı zamanda da medya karşısında daha bilinçli hale gelmiş olmaktadır (Koçak, 2019: 33-34). Üstelik öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varmaları da sağlanmış olmaktadır. Yeni bir ürün oluşturma konusunda aktif katılım sağlayan öğrenci, medya içeriklerini analiz ederken, özgün içerikler oluşturma konusunda da yeteneğini geliştirmiş olmaktadır (Görmez, 2014:22-23)

1.2.7. Yetkilendirmeci Yaklaşım

Yetkilendirmeci yaklaşımın temelleri yapısalcı öğrenme teorisine dayanmaktadır. Bu yaklaşımda gençler, hem tüketici hem de üretici pozisyonda bulunmaktadır. Yetkilendirmeci anlayışa göre, gençlerin ve çocukların sahip oldukları hem üretici hem de tüketici pozisyon, onların medyadan keyif almaları gerekliliğini de içinde barındırmaktadır (Hobbs 2011:422). Teknolojideki gelişmelerle birlikte, medyayla iç içe yaşanan mevcut durumda, medyayı gündelik yaşamların dışında tutmak olası değilken, medyayı 'kötü' ve uzak kalınması gereken bir araç olarak gören korumacı yaklaşımın da verimli olabilmesi mümkün değildir. Bu bakış açısıyla birlikte, aşılmacı ve korumacı anlayışların yerine 'yetkilendirmeci' yaklaşımın geçmeye başladığını görmek mümkündür (Tornerio & Varis 2010:40).

Yetkilendirmeci yaklaşım, demokratikleştirme yaklaşımı olarak da isimlendirilmektedir. Livingstone, yetkilendirme yaklaşımını, medyayı okumak için yeterince yetenekli olanlara önemli faydalar sunan, kültürel ve katılımcı bir fırsat olarak gördüğünü belirtmektedir (Livingstone2005:33). RobbGrieco ve Hobbs yetkilendirme yaklaşımının, öğrencilerin seslerini medya aracılığı ile duyurmayı, öğrencilerin medya dillerini anlamalarına ve manipüle etmelerine yardımcı olmayı, tüm vatandaşların medya kaynaklarına ve teknolojilerine erişimini sağlamayı amaçladığını ifade etmektedirler (RobbGrieco & Hobbs 2013:8).

Thoman, yetkilendirmeci yaklaşımların, 1980 ve 1990'ların sonlarına doğru ortaya çıktığını ifade etmektedir. Medyayla ilgili araştırma yapanlar, televizyon başta olmak üzere medya araçlarının toplum kültüründe artık iyice yer bulduğunu, istenmeyen zararlı etkilerden kaçmayı önermenin bir medya eğitimi olmadığını belirtmektedirler. Çünkü medya eğitimde esas olan, bireylerin karşılaştıkları medya iletilerini, eleştirel ve bilinçli bir bakış açısıyla değerlendirip analiz edebilmelerini sağlamaktır (Thoman 2003:2).

Bununla birlikte, medya alanında çalışan eğitimciler, medyanın çocukların yaşamlarında bu derece büyük bir yer kapladığını görmeleri sebebiyle, diyalogu esas alan bir yaklaşıma doğru düşüncelerini yönlendirmeye başlamışlardır. Bu anlayışta, öğrencilerin medyayı hangi şekilde kullandıklarını, hayatlarına nasıl yerleştirdiklerini anlamak esas alınmıştır. Bu anlayışa yönelmedeki bir diğer sebep ise, korumacı yaklaşımın sınıf dışında işlevsel olmadığının farkına varılması olmuştur (Bazalgette 2010:2). Yetkilendirmeci yaklaşım, korumacı yaklaşımın tersine, medya araçlarına olumlu işlevler yüklemektedir. Ayrıca, eğitim kurumlarını, teknoloji çağına uyum sağlamaya davet etmiş ve gençleri de yeni medya dilinin önderleri kabul etmiştir (Calvani vd., 2008:8).

1.2.8. Korumacı Yaklaşım

Medya okuryazarlığı derslerinde temel olarak kabul görmüş iki yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan biri 'korumacı yaklaşım' dır. Bu yaklaşım çocukları, medyanın olumsuz etkilerinden korumayı hedeflemektedir (Ülker, 2012:33-34).

Korumacı yaklaşım ilk olarak, televizyonun olumsuz etkilerinden korunmak için ortaya çıkmıştır. Amacı, insanları televizyonun yönlendirmelerinden, oluşturduğu bağımlılık duygusundan korumaktır. Bu konudaki ilk çalışmalar, Neil Postman tarafından yapılmıştır. Neil Postman, televizyonun olumsuz yönleriyle ilgili çalışmalarıyla bilinmektedir. 1960’lardan beri medyanın en başta da televizyonun negatif etkilerini ön plana çıkaran çalışmaların neticesinde, medya okuryazarlığının aktif bir biçimde uygulanması gerektiği fikri ortaya çıkmıştır. Bu senelerde medya okuryazarlığı araştırmaları ağırlıklı olarak ‘korumacı yaklaşım’ anlayışıyla devam ettirilmiştir (Kalan 2010:61). Bu bağlamda ortaya çıkmış olan anlayışa göre, medya eğitimi, medya iletilerinde verilen, şiddet, ayrımcılık, yönlendirme gibi çeşitli olumsuz etkilere karşı koruma görevinde olmalı ve bir çözüm olarak verilmelidir (Hobbs 2011:423). Çünkü, korumacı yaklaşımı savunanlara göre medya; kendi çıkarlarını düşünürken, izleyenlerde bıraktığı negatif etkilerini hiç düşünmemektedir. Buradaki esas hedef bireylerde bırakacağı negatif etkilere dikkat etmeksizin, patronların sağlayacağı kâr olmaktadır. Bu yüzden, korumacı anlayış, ailelere, öğretmenlere ve devlete öğrencileri “koruma” sorumluluğunu vermektedir (Uysal 2016:32). Coşan, verilen bu sorumluluk neticesinde, çocukların ulaşacağı medya içeriklerini, büyüklerinin seçmesi gerektiğini düşünmektedir (Coşan, 2019:52-53). Alagözlü' de bu konuda aynı doğrultuda fikirlere sahiptir. Alagözlü, korumacı yaklaşımın, kişileri medya karşısında savunmasız olarak kabul ettiğini, bundan ötürü insanların kendilerini medyanın olumsuz etkilerinden koruyacak bir yol göstericiye ihtiyaçları olduğunu söylemektedir. Kimi zaman aile bireyleri, kimi zaman öğretmenler bu yol gösterici rolünü üstlenebilirken; yol gösterilen bireye ne izleyip izlememesi gerektiğini söyleyebilmek ve gerekirse onun yerine seçim yapabilmektedirler (Alagözlü 2013:6).

Çünkü, medya eğitiminde korumacılık yaklaşımı, medya metinlerinin izleyiciler üzerinde doğrudan etkiye sahip olabileceği ve bu etkinin genellikle sorunlu olduğu fikrine dayanmaktadır (Elizaveta 2018:137). Leaning'e göre medya okuryazarlığına yönelik korumacı yaklaşım, medya korkusu ile desteklemektedir. Bu, teknolojinin kullanımında yeterli olmamaktan ziyade, teknolojiden ve kültürel etkisinden kaynaklanan bir korku olmaktadır. Bu nedenle, bilgi ve medya okuryazarlığının kökenlerinin teknoloji ile başa çıkma girişimlerinde olduğu da anlaşılabilmektedir (Leaning 2019:10).

Buckingham da, hem korumacı yaklaşımın, hem de aşılama yaklaşımının medyanın kullanıcıları üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği düşüncesine dayandığını ifade etmektedir. Bu olumsuz etkiler farklı şekillerde oluşabilmektedir. Mesela, medya toplumun değerlerini ve duyarlılık gösterdiği konuları değiştirip belirleyebilmekte veya tek bir bireyin refahını doğrudan etkileyebilmektedir. Bireyler ve toplum üzerindeki bu olumsuz etkileri giderebilmek için mevcut teknikler söz konusu olmaktadır (Buckingham 2003). Leaning, bu tekniklerin korumacı medya okuryazarlığı yaklaşımı ile sağlanabileceğini ve medya okuryazarı olan kişinin, medyanın olumsuz yönlerine aşılınmış ve korunmuş olacağını iddia etmektedir (Leaning 2019:9). Zaten genel olarak korumacı yaklaşımda, medyanın zararlı etkilerine karşı bireyleri korumak için çeşitli yöntemlerle medya kullanımı kısıtlanmakta ya da engellenmektedir (Kalan 2010).

Masterman da, medyanın; bireylerin yaşamlarını çok çeşitli yönlerden oldukça fazla etkilediğini belirtmektedir. Masterman, medya ticari veya farklı konulardaki çıkarları için izleyenleri yönlendirmekte, dilin kötü kullanılmasına sebep olmakta ve izleyicinin iyi niyetini sömürmekteyse veya medya kişilerin kültürlerine zarar veremekteyse, o zaman bu zarardan korunmak gerektiğini ifade etmektedir. Masterman, medyanın bir kültürel zarar olduğu düşünülecekse, medya eğitiminin bu zarardan korumak üzere hazırlanması gerektiğini belirtmektedir (Masterman 1993:6).

RobbGrieco ve Hobbs, medya okuryazarlığı eğitimindeki korumacı paradigmanın, medya okuryazarlığı kavramının başlangıcına kadar uzanan zengin bir geçmişe sahip olduğunu ifade etmektedirler. 1930'larda ve 40'larda, edebi analiz, dil bilim ve eğitim alanında yeni nesil yazarlar, aktivistler ve akademisyenler, dilin gerçekliği şekillendirme gücünü fark etmeye başlamışlardır (RobbGrieco & Hobbs 2013:7). Bahsedilen bu yıllarda, özellikle 1970 ve 1980'lerde insanlar medyanın olumsuz etkilerine karşı korunuyormuş gibi görünse de; diğer taraftan da medya araçlarıyla insanlara bazı ideolojiler dayatılmaktaydı (Buckingham & Sefton-Green 1994:129). Dayatılan bu ideolojilerin veya fikirlerin insanlara bu şekilde empoze edilebilmesinin sebeplerinden bir tanesi ve belki de en önemlisi, korumacı yaklaşımın, insanları medya iletileri karşısında bir çok yönden pasif duruma getirmesidir. Korumacı yaklaşım ile öğretilmek istenilenlerin, tam olarak istenilen amaçlara hizmet ettiğini söylemek mümkün değildir. Hobbs, bu yaklaşımla verilen medya okuryazarlığı derslerinde, öğretmenin verdiği bilgileri öğrencinin kayıt ettiğine dikkat çekmektedir (Hobbs 2004:126). Ama

medya okuryazarlığı eğitiminde genel olarak, uygulama yapılmayan, sadece öğretmenin anlatıp, öğrencinin kayıt ettiği derslerin başarıya ulaşmadığı artık bilinmektedir. Öte yandan korumacı yaklaşıma göre; yaşanan dönem değişse de, medya araçlarının olumsuz etkileri değişmemektedir. Örneğin, önceden televizyonda yayınlanan filmlerden öğrenilen şiddet, şimdilerde yerini video oyunlarına bırakmıştır. Çocuklar gördükleri olumsuz davranışları kendilerine model alarak öğrenmektedirler. Çünkü, çocuklar da gençler de etkilenmeye çok müsaitlerdir. Medya araçlarıyla verilen bu davranış kalıplarına karşı kendilerini koruyamayacak kadar savunmasızdırlar. Kendilerini savunamayan bu bireylerin, birçok kötü ve olumsuz yönleri olan medya araçlarından ve teknolojiden etkilenmemesi için onlara bu yönde bir eğitimin verilmesi gerekmektedir(Calvani vd. 2008:7). Üstelik bu yaklaşıma göre; medya içerikleri karşısında savunmasız olanlar sadece gençler ve çocuklar da değildir. Yaşlılar, kadınlar, engelliler de etkiye açık gruplar arasında görülmektedir (RobbGrieco & Hobbs 2012:7).

Hobbs, ebeveynlerin, çocuklarının medyadaki kalitesiz yayınlara erişimlerini kontrol edememeleri konusunda gün geçtikçe endişelerinin arttığını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu endişelerin en çok görüldüğü kurum okuldur. Okullarda medya okuryazarlığı koruyucu bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Okullarda çocuklara medya metinlerini yapı bozuma uğratmalarının öğretilmesiyle medyanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılabilceği düşünülmektedir. Özellikle ABD'de çoğu eleştirmen, halk sağlığı uzmanı ve akademisyen, çocuk ve gençlerin medyaya maruz kalmasını riskli bir durum olarak görmekte ve medya okuryazarlığını bir çözüm (koruyucu etmen) olarak sunmaktadır (Hobbs 2004:125).

Bacaksız, korumacı medya okuryazarlığı anlayışını ana akım liberal kurama dayandırmanın mümkün olduğunu ifade etmektedir. Ana akım liberal kuram, medyaya belirli ideallerin gerçekleştirilmesi (eğitme, bilgilendirme, kültürlenme, demokratikleştirme vb.) konusunda çok önemli bir görev vermektedir. Hakim liberal kurama göre medya içerikleri, toplumdaki çoğunluğu yansıtmaktadır. Çoğunluğu yansıtan bu güç, medya endüstrisinin kendisine ve bu endüstriyi kontrol edenlere değil, pazar mekanizmasına ve izleyicinin seçebilme ve akılcı tercihlerde bulunma gücüne atfeder. Bu yaklaşıma göre, eğer insanlar bir medya içeriğini izliyorlarsa onu beğeniyorlardır. Dolayısıyla medya endüstri de, insanların beğeneceği şekilde içerikler hazırlamaktadır. Yani, izleyiciler medya içeriğini tercihleriyle biçimlendirmekte ve

izleyicilerin özgür iradeleriyle bunlar arasında rasyonel tercihler yapılmaktadır (Bacaksız 2010:394). Bu yaklaşımlara göre, toplum ve medya karşılıklı ilişki içindedir. Medya içeriklerinin belirlenmesinde, toplumun beğenileri ve eğilimleri rol oynamaktadır. Böylelikle toplum medya içeriklerini belirlerken, medya içerikleri de toplumun mevcut durumunu yansıtan bir ayna görevi görmektedir (Bacaksız 2010:8).

Binark ve Bek'e göre de, çocukların tasvip edilmeyen medya içeriklerinden zarar görmemesi için tasarlanan medya eğitimi, muhafazakar bakış açısından gelmektedir. Öğrencilere bu anlayışla verilen medya okuryazarlığı eğitimi, belirli ve baskın ideolojinin eleştirilip, sorgulanmasına imkan vermemektedir (Binark ve Bek 2010:61).

Öte yandan, korumacı yaklaşım ana akım gelenek içinde oluşmuş olmasına rağmen, eleştirel yaklaşımın bazı özelliklerini taşımaktadır. Fakat, eleştirel yaklaşımın potansiyel gücünden ve medya üretimi konusunun önemini anlayabilmekten uzaktır. Eleştirel yaklaşım ise, medya etkilerini sosyo-tarihsel bağlamları içerisinde değerlendirirken, iktidar ve ideoloji arasındaki bağlantıları da çözümlemelerine dahil etmektedir (Uysal 2016:39).

Hobbs, "Medya okuryazarlığı eğitimi çocukları ve gençleri medyanın olumsuz etkilerinden korumayı amaçlamalı mıdır?" sorusuna cevap aramıştır. Medya okuryazarlığının, öğrencileri medyanın olumsuz etkilerinden koruyabileceğine dair görüşlerin, bir çok eğitimci ve akademisyen için sorunlu olduğunu ifade eden Hobbs şu tespiti yapmaktadır:

Sosyal bilim araştırmalarının, medya okuryazarlığı eğitiminin gençleri medyanın olumsuz etkilerinden koruduğunu göstermeleri mümkün olsun ya da olmasın, eğitimciler, pedagojik zemindeki koruma söylemine karşı çıkmaktadırlar. Bu görüşe göre, kendilerinin öğrenciyi koruduğunu düşünen ve eğitimcilerin ortaya koyduğu öğretim yöntemleri sınıfta etkili değildir. Medya okuryazarlığı becerileri, medya kültürünün karşısında konumlandırıldığında, öğretimin niteliği tehlikeye girmektedir. İlk ve orta öğretim ile üniversite düzeyindeki birçok öğretmen, öğrencilerin, medya etkisine yenik düşen kurbanlar oldukları ve popüler kültüre olan ilgilerinin ölçüsüzlüğünden ve kötülüğünden kurtarılmaları gerektiği fikrine tepkisiz kaldıklarını bulmuşlardır (Hobbs, 2004:125-126).

1.3. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Bağlamında Medya Okuryazarlığı

1.3.1. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı

Medya iletilerinden uzak durmanın çok zor olduğu günümüzde, medya içeriklerinin kimler tarafından hazırlandığını, iletilerde hangi dilin kullanıldığını, iletilerin kimlerin çıkarlarına hizmet ettiğini ve içeriklerdeki kurgu ve gerçekliği ayırt edebilmeyi öğrenmek oldukça önemlidir. Bu ise, bir beceri işidir. Bu beceri kişilere sadece medya okuryazarlığı dersiyle kazandırılabilir. Derslerin istenilen başarıya ulaşabilmesi, medya eğitiminin eleştirel bakış açısıyla verilmesiyle sağlanabilir. Bu şekilde öğrenciler medya mesajlarını daha doğru şekilde analiz edebilmektedirler. Öğrencilerin pasif konumda olduğu dersler yerine, eleştirel bilinç ile toplumsal meseleleri değerlendirebildikleri, fikirler ortaya atabildikleri öğrenci merkezli dersler beraberinde başarılı sonuçlar getirecektir.

Medya okuryazarlığı anlayışları, devlet kurumlarında, ailelerde, toplumsal örgütlerde farklılık gösterebilmektedir. Mesela devlet korumacı bir anlayış sürdürürken, toplumsal örgütler ise eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımını çare olarak görebilmektedirler. Medya kuruluşları ise, olayın ekonomik boyutunu düşünüp insanları medya araçlarıyla tüketime yönlendirmenin yollarını arayabilmektedirler. Günümüzde ise medyanın bir eğitim konusu olarak ele alınmasıyla, daha çok eleştirel yaklaşımın işlevsellik kazandığı söylemek mümkündür (İnal 2016: 24). Medyayı sorgulayıcı biçimde ele alan kişiler, medya içeriklerinin çoğu zaman gerçekleri yansıtmadığını, bu içeriklerin ekonomik çıkarla hazırlanmış olabileceklerini gözlemleyebilmektedirler. Medya içeriklerinin hepsi -hangi medya aracıyla verildiği fark etmeksizin- çeşitli mesajlar barındırmaktadırlar. Medyayı kullanan insanların, hangi içeriği hangi amaçla izlediklerinin ve verilen mesajların neler olduğunun farkına varmaları, ona göre bir tavır almalarını sağlamakta, böylelikle de medyadan kötü anlamda etkilenmeye karşı bireyler kendilerini korumuş olmaktadır. Bu ise eleştirel yaklaşımın medya kullanıcılarına sunabileceği bir avantajdır.

Ülker, insan hayatında bu kadar çok yer kaplayan medya araçlarının yasaklanmasının ya da onlardan kaçmanın önerilmesinin pek mantıklı olmadığını ifade etmektedir. Bu anlamda medya tüketicilerinin, içerikleri doğru analiz edebilecek bilgi ve

donanımına sahip olmaları önemli hale gelmektedir (Ülker, 2012:33-35). Medya içeriklerinin istenmeyen etkilerinden insanları korumak için geliştirilmiş olan korumacı anlayış, bu amaçla da yine insanları korumak için uygulanan 'sansürleme', 'yasaklama' uygulamalarının yerine, eleştirel bakış açısını savunan medya okuryazarlık uygulaması bu amaçlarla ortaya çıkmıştır (Ülker, 2012:33-35). Eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı, korumacı yaklaşım karşısında önemli bir alternatif olarak medya eğitiminde öğrencinin kendi düşünce, değer ve yorumlarına kendi öz düşünümsel aşamalarıyla erişmesine özellikle önem veren bir yaklaşımı temsil etmektedir. Eleştirel yaklaşımda kişiler, medya içeriklerini aldıkları eğitimle, sahip oldukları medya becerileriyle değerlendirebilmektedirler. Böylelikle giderek aktifleşen insanlar, kendi deneyimleriyle de karşılaştıkları iletileri analiz edebilmektedirler.

Jolls ve Thoman da, medya okuryazarlığının hedefinin, çocukları ve gençleri medyadan korumak olmadığını belirtmektedirler. Medyadan kaçmak artık sadece televizyonun fişini çekmek kadar kolay değildir. Çünkü medya kültürümüzü etkileyen bir etmen değildir, değişen zamanla birlikte medya bizim kültürümüz haline gelmiştir. Bu sebeple de medya okuryazarlığının amacı, öğrencileri eleştirel medya okuryazarları haline getirmek olmalıdır. Öğrenciler medyanın etkisinde kalmak yerine, medyadan gördükleri, okudukları ile ilgili doğru ve eleştirel sorular sormayı öğrenmelidirler (Jolls & Thoman 2008:33).

Bilici, eleştirel yaklaşımın hedefinin; siyasal, ekonomik ve kültürel zeminde medya içeriklerine karşı, eleştirel bilinç yaratmak olduğunu ifade etmektedir. Bu bilinç ile eleştirel yaklaşıma sahip bir öğrencinin, karşısına çıkan medya iletilerini eleştirilemez, analiz edilemez olarak görmek yerine, onların iddialarının ve sundukları bilgilerin de tartışılabilir, hatalı veya eksik olabilecekleri ihtimalini göz önünde bulundurması gerekmektedir (Bilici, 2011:52-54).

Karaboğa eleştirel yaklaşımın medyanın tarihsel aşamalarını, mevcut güç ilişkilerinin kökenlerini araştırdığını belirtmektedir. Geniş bir açıdan ele alındığı zaman ise eleştirel yaklaşım, kapitalist sistemin aşamalarını, medya sahipliği gibi konuları ele almaktadır. Üretim ilişkileri ve araçları, sahiplik yapıları, tüketim, toplumsal güç, gibi kavramlar da eleştirel medya okuryazarlığının anlamaya çalıştığı kavramlardandır (Karaboğa, 2017:10-13). Karaboğa gibi kapitalizme vurgu yapan Bostancı da, medya

kuruluşlarının, kapitalizmin yoğunluğunun giderek artmasıyla birlikte, kaynaklarının önemli bir kısmını reklam gelirlerine dayandırdıklarını ifade etmektedir. Kapitalizmin yeniden yapılandırılmasıyla medya tekelleşmekte, medya patronlarının yönlendirmelerine göre içerikler sunulmaktadır. Böylelikle insanların doğru ve tarafsız haberlere, içeriklere erişebilmeleri giderek zorlaşmaktadır. Medyanın bu olumsuz yönlerine karşı bir duruş sergileyip, bilinç oluşturabilmek bakımından, eleştirel medya okumaları yapmak zorunluluk haline gelmiştir (Bostancı 2016:101).

Bostancı'ya göre kitle iletişim araçları ile her türlü muhalif öğelerin edilgenleştirildiği, içeriklerin popülerleştirildiği günümüz medya arenasını bütünlüklü bir şekilde analiz edebilmenin yolu eleştirel analizler yapmaktan ve medya okuryazarlığının sorgulayıcı yönünü ön plana çıkarmaktan geçmektedir. (Bostancı 2016:185)

Eleştirel medya okuryazarlığının buraya kadar bahsedilen özelliklerinin yanı sıra birçok özelliği daha vardır. Silverblatt bunları şu şekilde açıklamaktadır:

1. İzleyicilerin medya içerikleriyle ilgili özgür fikirler sunabilmelerine olanak sağlayan eleştirel düşünme becerisi: Medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerisidir. Aynı zamanda bireylere; izlediklerine, okuduklarına, dinlediklerine karşı özgür karar verebilmeleri için medya içeriklerine karşı eleştirel bir mesafeye sahip olmalarını önermektedir.

2. Kitle iletişim sürecini anlama: Medya okuryazarı olabilmek, iletişim sürecinde bulunan içeriklerin üretim, bireylere ulaşım ve mesaj bağlamını anlamayı içermektedir.

3. Medyanın kişi ve toplum üzerindeki etkisine ilişkin farkındalık: Medyanın hem bireylerin, hem de tüm toplumların üzerinde inkar edilemeyecek güçleri bulunmaktadır. Sahip olduğu bu güç ile, bireylerin düşünme biçimlerinde bile büyük değişikliklere yol açmaktadır. Her şeyden önce bunun farkına varılması gerekmektedir.

4. Medya iletilerini inceleyecek ve tartışacak yöntemlerin bulunması: Medyanın bilinçli kullanıcıları olabilmek için insanlar, medya araçları yoluyla karşılaştıkları içerikleri çözümleyebilmelidirler.

5. Medya içeriğini, günümüzün kültürü ve bize ait bakış açısı sağlayan bir “metin” olarak fark etmek: Medyadaki içerikler içinde yaşanan zamanın değerlerini ve kültürünü gösteren bir perspektife sahiptirler. Bu anlamda bir bakış açısına sahip olmak önemlidir.

6. Medya içeriklerine yönelik daha fazla erişim, anlayış ve değerlendirmeyi geliştirmesi: Başarılı bir şekilde hazırlanmış bir medya içeriği, izleyenlerine keyif ve yarar sağlayabilmektedir. Medya okuryazarı olmak, medya içeriklerine karşı sadece olumsuz bir bakış açısı geliştirip, ondan zevk almaya yol açan bir durum değildir. Hatta aksine, eleştirel bir tutuma sahip olmak, medyadan keyif alıp ondan memnun kalmayı desteklemelidir.

7. Etkili ve sorumluluk taşıyan medya içerikleri üretebilme becerisi: Medya konusundaki uzmanlar, başarının sağlanabilmesi için üretimdeki beceri kadar, kitle iletişim sürecinin bilincinde olma konusunda da beceri sahibi olmalıdırlar(Silverblatt 2001).

Hobbs, medya okuryazarlığının tanımına, medya okuryazarı olmanın merkezinde yer alan "izlenilen, görülen ve okunanlarla ilgili olarak eleştirel sorular sorma" nın eklenmesinin gerektiğini, bunun tanımda en önemli faktör olduğunu ifade etmektedir (Hobbs 2004:136). Birçok diğer araştırmacı da, eleştirel yaklaşımın medya metinleri hakkında soru sormanın- "medya okuryazarlığı şemsiyesinin merkez kutbu" olduğu (Hobbs 1998:27) ve eleştirel sorgulamanın medya okuryazarlığının temelini oluşturduğu konusunda aynı görüşte bulunmaktadır.

Medya okuryazarlığı konusunda eleştirel bir yaklaşımla çalışan araştırmacıların başında, Douglas Kellner ve Jeff Share (2007), Cyndy Scheibe ve Faith Rogow (2008), Tessa Jolls ve Elizabeth Thoman (2004) gibi isimler gelmektedir. Bu araştırmacılar, medya eğitimi ve okuryazarlığının içeriği, konuları, gerekliliği ve medyadan hangi noktalarda doğru biçimde yararlanılabileceği, medya mesajlarının nasıl ele alınıp, nasıl yorumlanmaları gerektiğiyle ilgili çalışmalar yapmışlardır (Jolls & Thoman 2004).

Bu araştırmacılar içinde yer alan Kellner ve Share, eleştirel medya okuryazarlığı konusunda yaptıkları çalışmalarla oldukça önemli bir yere sahiptirler.Kellner ve Share, teknolojiye duyulan hayranlık ve bilgisayar okuryazarlığına olan ilginin, önemli bir halk desteği aldığını ancak bu yeni araçları analiz etmek için eleştirel- analitik bir çerçeveden yoksun olduğunu belirtmektedirler. Kellner ve Share, sanki teknoloji tarafsızmış gibi

teknolojik beceriler edinmeye odaklanma, eleştirel medya okuryazarlığı için mükemmel bir fırsat sunan büyük bir pedagojik boşluk bırakmıştır (Kellner & Share, 2007:3-23).

Kellner ve Share bir eleştirel medya okuryazarlığı türü önermektedirler. Diğer medya okuryazarlığı türlerinin çeşitli özelliklerini içeren bu model, diğerlerinden farklı olarak ideoloji eleştirisine cinsiyet, ırk ve cinselliğin önemli boyutlarının temsil politikalarını analiz etmeye odaklanmaktadır. Eleştirel bir medya okuryazarlığının, öğretmenlere ve öğrencilere iktidar, medya ve bilginin nasıl bağlantılı olduklarını keşiflerinde rehberlik etmek için birçok eğitimin göreceli ve apolitik kavramlarına meydan okuyan bir ideoloji, güç ve tahakküm anlayışı getirdiğini ifade etmektedirler (Kellner & Share 2007:8).

Kellner, medya okuryazarlığının, toplumsal cinsiyet, ırk, sınıfsal eşitsizlikler ve ayrımcılık üzerine temellenen bir toplumun eşitsizlik ve adaletsizliklerine karşı duyarlı kalmanın meydan okumalarına cevap vermesi gerektiğini söylemektedir. Kellner'a göre, bu alanda yapılan çalışmalar, ana akım medyanın mevcut adaletsizlikleri çoğaltmadaki payını ortaya koyduğu gibi aynı zamanda medya eğitimi ve alternatif medya üretiminin farklılıklara ve daha aktif bir demokrasiye dayalı çok kültürlülüğü geliştirebilme şekillerini göstermektedir (Kellner & Share 2007)

Uysal da, eleştirel medya okuryazarlığının; toplumsal cinsiyet, ırk, sınıf gibi konuların eleştirel açıdan ele alındığı çok perspektifli bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Eleştirel yaklaşım ana akım medya okuryazarlıklarına karşı bir eleştiri olarak kabul edilmekte, aynı zamanda demokratik sosyal katılımı savunmaktadır. Bunların yanında eleştirel yaklaşım, popüler kültürü ve hakim ideolojiyi eleştirmekte, sorgulamakta, karşıt fikirlerin oluşturulması gerekliliğinden bahsetmektedir (Uysal 2016:39).

Kellner ve Share, eğitimcilerin öğrencilere eleştirel medya okuryazarlığını öğrettiklerinde, genellikle medya sanatları etkinlikleri ile veya yerleşik medya okuryazarlığı hareketi tarzında medya metinlerinin basit bir şekilde çözülmesi ile başladıklarını ifade etmekte, eğitimcilerin bazen de izleyicilerin medya mesajlarını nasıl anlattıkları ile ilgili tartışmaları da eklediklerini ifade etmektedirler. Burada asıl önemli olan nokta, herkes sofistike medya prodüksiyonları yaratacak araçlara sahip olmasa da, analizleri daha anlamlı ve güçlendirici hale getirmek için proje tabanlı medya üretimi

yoluyla (bir metni yeniden yazmak veya resim çizmek kadar basit olsa bile) eleştirel medya okuryazarlığını öğretmek için uygulamalı bir pedagojiyi şiddetle tavsiye etmeleridir (Kellner & Share, 2007:3-23).

Kellner ve Share, eleştirel medya okuryazarlığının, medya-izleyiciler, bilgi-güç gibi ilişkileri sorguladığını söylemektedirler. Medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilere, medyada şeffaf halde görünmeyen iletilerin okumasını yapabilme becerisi kazandıracağını da ifade etmektedirler (Kellner & Share 2007). Eleştirel medya okuryazarlığını şu şekilde tanımlamaktadırlar:

Medya kodlarını ve kurallarını analiz etme becerilerini geliştirmeyi, kalıp yargıları, egemen değerleri ve ideolojileri eleştiren yetenekleri ve medya metinleri tarafından üretilen çoklu anlamları ve mesajları yorumlama yetkinlikleri içerir. Medya okuryazarlığı, insanlara medyanın etkileri ve kullanımı, medyayı akıllıca kullanarak alternatif medya oluşturmak için medya içeriklerini eleştirel olarak inceleme, ayrıştırma ve değerlendirme konularında yardımcı olur (Kellner & Share 2007:4).

Bacaksız, kişilerin daha aktif medya kullanıcıları oldukları eleştirel yaklaşımda; önyargılı temsilleri, yanlış içerikleri, değer içeren iletileri tespit edebilmek için sahip olunan medya becerilerini kullanarak, medya araçları üstünde daha bilinçli bir izleyici haline gelme sürecinin, medya okuryazarlığı süreci olarak adlandırıldığını ifade etmektedir (Bacaksız 2010:10).

Livingstone'a göre ise eleştirel okuryazarlık; yetenek kazandırmak yerine sorgulama yapmayı öğretmelidir. Geleneksel hiyerarşileri pekiştirmek yerine ise, daha fazla eleştirmeyi amaçlamalıdır. Livingstone eleştirel yaklaşımın zamanla daha da önem kazandığını ifade etmektedir. Çünkü çocuklar, eleştirel analiz yapabilmeye, sorgulama yapıp doğru sorular sorabilmeye eskiye oranla çok daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar(Livingstone 2005).

Bu noktada Robert Ferguson (1998)'ın eleştirel medya analizi ihtiyacını açıklamak için kullandığı buzdağı metaforu önem kazanmaktadır. Apolitik bir medya okuryazarlığı çerçevesi altında çalışan birçok eğitimci, öğrencilerine yalnızca sudan çıktığını gördükleri buzdağının açık ucunu analiz etmeleri için rehberlik etmektedirler. Ferguson, bunun bir sorun olduğunu öne sürer çünkü Ferguson'a göre, 'hemen görülmeyen büyük yığın, onlar

olmadan medya analizinin yüzeysel, mekanik olma riskini taşıdığı entelektüel, tarihsel ve analitik asıl temelidir ' (Ferguson 1998:2).

RobbGrieco ve Hobbs, tüm eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımlarının, dezavantajlı gruplara özel bir ilgi gösterdiğini ifade etmektedirler. Medya okuryazarlığı kolu, analiz ve üretim için medya okuryazarlığı eğitiminin tüm temel soruları ve temel kavramlarını kullanarak, 'Kim zarar görür, kim fayda sağlar ve kim dışarıda bırakılır?' sorularını sormaktadır. Bu şerit, öğrencilerin ideolojiyi anlamak, baskıcı iletişimlere ve temsillere direnmek ve medyayı sosyal değişim için kullanmak için medyadan anlam ve kültürün nasıl üretildiğini açığa çıkarmalarına yardımcı olmaktadır(RobbGrieco & Hobbs 2013:14). RobbGrieco ve Hobbs, bu nedenle eleştirel medya okuryazarlığının, okuryazarlığa yönelik ana akım yaklaşımların bir eleştirisini ve demokratik sosyal değişim için siyasi bir projeyi oluşturduğunu ifade etmektedirler. Bu, medya kültürü ve sınıf, ırk, cinsiyet, cinsellik ve iktidar konularını ele alan ve aynı zamanda alternatif karşı hegemonik medyanın üretimini teşvik eden kültürel endüstrilere ilişkin çok bakış açılı eleştirel bir araştırmayı içermektedir (Kellner & Share 2007:9).

Büyükbaykal da medyanın ideolojik işlevinden söz etmektedir. Medya, insanların algılarını yönlendirmekte, hazır bir bilinç sunmaktadır. Bu hazır bilinçten, eleştirel medya okuryazarı olarak kurtulmak mümkündür. Bu noktada Habermas'ın medya okuryazarlığına katkısından bahsetmek mümkündür. Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı'nda sistem dünyası ve yaşam dünyası arasındaki ilişkiler söz konusudur. Sistem dünyasında, akıl ve rasyonel ilişkiler bulunurken; yaşam dünyasında ise gündelik yaşamlarımızın temsili bulunmaktadır. Modernleşen yaşam dünyası, sistem dünyasının hakimiyetine girmiştir. Günümüzde yaşam dünyası, şekillendirilen bir alan haline gelmiştir. Böylelikle de insanların özgür düşünebilmeleri zorlaşmıştır. Habermas'a göre bunun çözümü, özgür düşünebilmeyi engelleyen faktörlerin önünü kesebilmektir. Dolayısıyla da eleştirel yaklaşımlarda, bireylerin gündelik yaşamlarında karşılarına çıkan her türlü bilgiyi, haberi, sorgulamaları, eleştirmeleri ve özgürleşebilmeleri adına önem taşımaktadır (Habermas 2001). Hall de, medyanın gündelik yaşam hakkındaki olaylar ile ilgili anlamlar üretmekte olduğunu, ürettiği bu anlamlarda ise gerçekliğin olduğu şekliyle aktarılmadığını ifade etmektedir. Medya olgu ve olayları kendince yeniden inşa ederek olduğundan farklı bir biçimde vermektedir. Bu yüzden de Hall'a göre medya, dünya

hakkındaki fikirlerimizin oluşumunda çok önemli bir etmendir. Bundan dolayı gerçeklik kırılmaya uğratılmakta ve çarpıtılabilmektedir (Hall, 2005:191-234).

Bize sunulan içeriklerde gerçekliğin ne kadarının çarpıtıldığını, ne kadarının gerçek ne kadarının kurgu olduğunu anlayabilmemiz için Karaduman, medya iletilerinin kimler için ve hangi amaçlarla üretildiğinin bilincinde olunması gerektiğini, bu iletilerdeki temsillerle karşılaşıldığında hangi yöntemlerle üretildiklerinin farkındalığının, eleştirel bakabilme becerisini geliştireceğini öne sürmektedir (Karaduman 2019:687).

Freire, "Ezilenlerin Pedagojisi" isimli kitabında, eğitimin tarafsız olmadığını kabul ederek, eğitimin mevcut neslin sisteme adapte olmalarını sağladığını belirtmektedir. Eleştirel pedagojik bir yaklaşımı benimseyerek, eğitimin; bireylerin gerçekliği eleştirel şekilde değerlendirip, dünyalarının değiştirilmesine nasıl katkı yapacağını fark ettikleri bir araç, aynı zamanda da özgürlüklerinin bir pratiği haline gelebileceğini ifade etmektedir(Freire 1998:16).

Kellner (1998) ise, eğitimcilerin çoğunun, eğitimin tarafsız olduğu görüşünden yola çıktıklarını, öğrencilere iktidarı sorgulamadan, ideolojiyi sorgulamadan, medyayı tarafsız bir şekilde açıklayabileceklerini varsaydıklarını söylemektedir. Fakat diğer medya okuryazarlığı yaklaşımlarından farklı olarak eleştirel yaklaşım, ırk, cinsiyet, sınıf gibi konularda da temsilleri ele almakta ve sorgulamaktadır. Bununla birlikte eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı alternatif medya içerikleri üretmeyi önemsemektedir (Kellner, 1998:103-122).

Lorayne ve Robertson, eleştirel medya okuryazarlığının "tam ve eşit sosyal katılıma götüren öğrenme koşulları oluşturma potansiyeli yaratan bir öğretme ve öğrenme ilişkisi " şeklinde olması gerektiğini belirterek(Robertson & Hughes 2011:41) öğrencilere kendi medya iletilerini oluşturma imkanı verilirse eleştirel medya anlayışlarının daha fazla gelişebileceğini öne sürmektedirler (Robertson & Hughes 2011:41). Ayrıca, eleştirel medya okuryazarlığının öğrencilerin bilinçli seçimler yapmalarında, medya iletilerinde gizli olarak verilen stereotipleri ve varsayımları fark edebilmelerinde yardımcı olduğunu da belirtmektedirler (Robertson & Hughes 2011:38).

Eleştirel medya okuryazarlığı, öğrencileri medya konusunda bilinçlendirmenin yanı sıra, birer birey olarak vatandaşları güçlendirme ve onları demokratik sosyal

katılımcılar haline getirme becerilerini geliştirmeyi de hedeflemektedir. Günümüzde iletişim teknolojileri gençler tarafından kolay ulaşılabilir olduğu için, bütün diğer olumlu özelliklerinin yanı sıra, iletişim teknolojileri kendini demokratik biçimde ifade edebilmeyi ve sosyal gelişimi ilerletme amaçları için de değerlendirilmelidirler (İnal 2016:103).

Kellner ve Share' e göre, eleştirel medya okuryazarlığı, bireylere kültürleri üzerinde güç vermekte ve böylece insanların kültürlerinin ve toplumlarının maddi ve sosyal koşullarını şekillendirmek ve dönüştürmek için kendi anlamlarını ve kimliklerini yaratmalarını sağlamaktadır. Medya eğitiminin eleştirel özerkliği hedeflediğini ve öğrencilerin bağımsız olarak eleştirel olmalarını sağladığını öne süren Masterman (1994) da dahil olmak üzere birçok eleştirel eğitimci bu hedefleri desteklemektedir (Kellner & Share 2007:18). Ferguson, eleştirel dayanışma çağrısında bulunmaktadır. Eleştirel dayanışma, öğrencilere eylemlerinin ve yaşam tarzlarının karşılıklı ilişkilerini ve sonuçlarını anlamaları için insancıl, sosyal, tarihsel, politik ve ekonomik bağlamlarda bilgi ve iletişimi yorumlamayı öğretmek anlamına gelmektedir. Eleştirel özerklik, eleştirel dayanışma ile birleştirildiğinde, öğrencilere medya çerçevesine ve temsillerine daha az bağımlı olacak bağımsız ve eleştirel düşünürler olmayı öğretmek mümkün olmaktadır.

Eleştirel yaklaşım; medya araçlarını tanıma, medya içeriklerinin nasıl oluşturulduklarını bilme, karşılaşılan içerikleri analiz edebilme ve böylelikle medyayı daha iyi kavrama açısından bir yeterlilik oluşabileceğini söylemektedir. Bilici, kişilerin iletilerin oluşturulduğu arka planı bilmeleri ve bu iletilerin karşı savlarından haberdar olmalarının bağımsız ve eleştirel bir medya okuryazarı olabilmeleri için gerekli olduğunu ifade etmektedir (Bilici 2014:51). Buradan da anlaşılabileceği gibi eleştirel düşünme ile medya okuryazarı olabilmek arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü eleştirel düşünme becerisine sahip bir kişi, karşılaştığı medya iletilerini kayıtsız şartsız kabul etmek yerine sorgulamakta, medya okuryazarı bir birey de benzer bir tavır sergilemektedir (Kurt ve Kürüm 2010:32).

Burada unutulmaması gereken nokta, medyanın kullanıcılarına aktardıkları ile toplumda yaşanan gerçekliklerin aynı olmayışındır. Medya yaşananları olduğu gibi, değiştirmeden aktarmadığı için insanları toplumsal gerçekliklerden uzaklaştırmaktadır.

En önemli meseleleri magazin haberleri içerisinde verebilmekte, en önemsiz konuları ise en ciddi meselelermiş gibi yansıtabilmektedir. Genellikle de medya, toplumun çıkarlarından çok, iktidarın çıkarlarına hizmet etmektedir (Bacaksız, 2010:12-13). Medya araçlarıyla verilen iletileri ve içerikleri doğru şekilde yorumlayabilmek için eleştirel yaklaşıma ihtiyaç vardır. Zaten medya okuryazarı olabilmenin ana gerekliliklerinden bir tanesi de bu eleştirel perspektife sahip olmaktır. Medyadaki içeriklerin bireyleri manipüle ettiği, davranışları şekillendirdiği birçok defa dile getirilmiştir. Bu manipülasyonun ilk bakışta görülemeyen kısmında, medya patronlarının ve kurumlarının çıkarları ve güç sahibi olma arzuları bulunmaktadır. Bu sebepten ötürü, medya okuryazarı olabilmek öncelikle bütün medya içeriklerinin kurgusal olduğunu anlayabilmekten geçmektedir. Çünkü bu içerikler, isteğe göre değiştirilebilir, oynanabilir niteliktedirler. Bu yüzden de medya okuryazarlığı, kişilere 'yaşanılan dünya' ve 'kurgulanan dünya' arasındaki ayrımı yapabilmeyi sağlayacak eleştirel bir bakış açısı sunmaktadır (Masterman 1993:9). Üstelik medya, sadece bir eğitim aracı veya medya araçlarının teknik olarak anlatılması değildir, bahsi geçen bu manipülasyona karşı demokratik ve katılımcı bir vatandaşlık bilincinin oluşmasında da oldukça önemlidir (İnal 2016:15). Zaten eleştirel yaklaşımın en önemli amaçlarından biri 'eleştirel özerklik' kazandırabilmektir. Eleştirel özerkliğe sahip olan bireyler, medya içeriklerinde gizlenmiş ideolojileri fark etmekte, bunlarla ilgili özgürce karar verebilmekte ve kolay kolay yönlendirilememektedirler. Eleştirel yaklaşım perspektifinden bakıldığında da yine medya; toplumsal, siyasal, ekonomik iktidar sahiplerinin, kendilerinin inşa ettikleri sistemin devam etmesini sağlamak için kullandıkları en önemli araçtır (UNESCO 2006).

Eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımının temelinde, kişileri medyanın pazar ekonomisinin çıkarları doğrultusunda yönlendirmek için hazırlanmış içeriklere karşı duruş sahibi yapmak yer almaktadır. Eleştirel medya okuryazarlığı derslerinde uygulanan öğretimsel çalışmalar, kişilerin iletilere erişme becerilerini geliştirirken, bu iletileri doğru analiz edebilmelerini sağlayıp öğrencide eleştirel bakış açısı, pozitif tutum ve davranış oluşmasını hedeflemektedir (Ülker, 2012:33-35). “Eleştirel yaklaşımdan kasıt, önyargılı temsiller, yanlış ifadeler ve hatalar ve/veya bir metnin değer ihtiva eden mesajlarını ortaya çıkarmak için öğrenilmiş medya becerilerini kullanarak kitle iletişim araçları üzerinde uyanık bir gözleme/izleme sürecidir” (İnal 2016:93). Medya içerikleriyle ilgili böylesi bir gözleme süreciyle eleştirel çalışma yapılmak amaçlandığında, ilk olarak eldeki bilgiler ve

diğer bilgiler karşılaştırılarak, incelenen içeriğin zıt durumları bir arada verip vermediği ve neleri olumlu gösterirken, neleri de olumsuz olarak sunduğu incelenmektedir(Bilici 2014:51).

Kellner de, bu anlamda bir eleştirel medya okuryazarlığının gerekliliğinden bahsetmektedir. Bugünkü teknolojik değişim insanlara, televizyon, popüler müzik, film ve reklamlar gibi medyanın kimi işlevlerinden daha fazlasını getirmekte, internette olduğu gibi bu kültürel formlar hızla kabul edilerek yeni sanal alanlar, kültür formları ve pedagojiler yaratılmaktadır. İnternet ve medya kültürü ile sindirilen insanlar için bu yeni toplumsallaşma ve eğitim formlarının görmezden gelinmesi bir sorumsuzluktur. Öğretmenler, öğrenciler ve vatandaşlar için medya kültürünün doğası ve etkilerini fark etmelerini olanaklı kılacak bir medya okuryazarlığı eğitimi eleştirel bir biçimde yapılandırılmalıdır (Kellner 2004:115).

Eleştirel yaklaşımın medyayla ilgili sorduğu soruların başında şunlar gelmektedir:

Medya iletilerini kimler hazırlıyor? Medya içerikleri hangi ortamlarda hazırlanıyor? Medyanın sahiplik yapısı ne şekilde işliyor? Medyayı destekleyen ekonomik güçler nelerdir? Medya kuruluşlarının ve medya patronlarının hedefleri nelerdir? Medya araçlarıyla üretilen içeriklerin özellikleri nelerdir? Medyanın diğer sosyal güç yapılarıyla ilişkisi nasıldır? Medya içeriklerinden kimler çıkar sağlamaktadır? Kurgulanan medya iletileri hangi temalar ve hangi sorunlar üzerine kurulmaktadır? Medya içeriklerinden toplum ve izler kitle fayda sağlamakta mıdır? Medyadan nasıl doğru şekilde yarar sağlanabilir? (Karaboğa 2017:395).

Eleştirel yaklaşım, ekonomik ve kültürel açıdan kapitalizmin gelişim aşamalarıyla ilgilenmektedir. Medyanın hangi tarihsel aşamalardan geçtiği, medyadaki güç ilişkilerinin tarihsel kökenleri, medyanın kontrolü gibi konular da bu yaklaşımın ilgilendiği konular arasında bulunmaktadır.

Eleştirel yaklaşım, öğrencilere medya içeriklerine saklanmış olan ideolojiyi analiz edebilmeyi öğretmektedir. 'Bu yaklaşım "teknolojik kararlılığın" bir görüşü üzerine temellendirilmiştir.' (Herman & Chomsky 2002).

Eleştirel yaklaşımın benimsediği bazı sorular bulunmaktadır. Masterman'ın medya eğitim teorisindeki soruları, bu sorulara iyi birer örnek oluşturmaktadır: Kimler ya

da hangi gruplar bu içeriklerden faydalanır veya zarar görür? Mesajı şekillendiren sosyal, kültürel, tarihsel ve politik bağlamlar nelerdir? Mesaj nasıl ve niçin oluşturulur? Farklı bireyler bu bilgiyi farklı bir biçimde nasıl anlar? Kimin bakış açısı, değerleri ve ideolojileri temsil edilir kiminki yok sayılır?

Bu yaklaşımda, sorulara verilen yanıtlar üretim aşamasının başlamasına ve öğrencilerin somut toplumsal gerçekliklerin, medyada nasıl şekillendirildiğini anlamalarına yardım etmektedir (Koç 2016:61).

Genel anlamda medya okuryazarlığı derslerinin konusunu, medya araçları ile verilen metinlerin, resimlerin, filmlerin, görüntülerin barındırdıkları iletiler oluşturmaktadır. Öğrencilerin bütün bu içeriklere eleştirel bir tutumla bakmaları, medya içeriklerini bu şekilde tüketmeleri 'okuma', kendi biriktirdiği bilgileri derleyip yazıp sunmaları ise 'yazma' işlemidir. Bu anlamda medya okuryazarlığı derslerinde öğrencilere medya içerikleri üretimi yaptırmak son derece önemlidir (Bilici 2014:29).

Eleştirel Medya Okuryazarı Bir Birey

Medyayla ilgili yapılan çalışmalar, gündelik yaşantıda medya kullanımının günden güne daha çok artacağını göstermektedir. Bu yüzden de insanların medya konusunda bilinçlendirilmesi, gereken medya eğitiminin verilmesi oldukça önemlidir (Ülker, 2012:33-35). Bu amaçla medya eğitimi konusunda birçok farklı yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bunlardan eleştirel yaklaşım; korumacı yaklaşımda olduğu gibi bireyleri medyanın zararlı etkilerinden uzak tutarak korumayı amaçlamaz. Eleştirel yaklaşımda amaç, bireyleri medya konusunda gereken ve ihtiyaç duyabilecekleri bilgi ve becerilerle donatarak, bir medya içeriğiyle karşılaştıkları zaman, bu içerikte verilen iletinin doğruluğunu ya da yanlışlığını kendileri sorgulayarak karar verebilecekleri düzeye gelmelerini sağlamaktır. Böylelikle medya karşısında daha aktif konuma gelen bireyler, bir sorun gördükleri ya da rahatsız oldukları bir durumla karşılaştıkları zaman, şikayetlerini ilgili yerlere yapabileceklerdir (Alagözlü 2013:7).

Eleştirel medya okuryazarlığında amaç sadece bireylerin karşılaştıkları içerikle ilgili yapacakları nihai yorumlar değildir, aslında bu yoruma götüren düşünme sürecinin tamamı eleştirel yaklaşıma dahildir. Çünkü amaç, medyayla gerçekleşen bütün iletişim süreci boyunca, bireyleri medya karşısında güçlü tutabilmektir. Bu bilgiler ışığında bireyleri medya karşısında daha güçlü konuma getirme amacıyla, 2012 yılında UNESCO

tarafından, "Gençler İçin Medya Eğitimi" isimli bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda medya okuryazarı olan bir bireyde bulunması gereken özellikler şunlar olarak verilmiştir: "Medya metinlerini analiz eder, eleştirel olarak hatalarını bulur ve medya metinleri üretebilir; medya metinlerinin kaynağını, bu metinlerin politik, toplumsal, ticari ve kültürel kazançlarını ve bağlamlarını saptar; medyanın sunduğu mesajları ve değerleri yorumlar; kendi mesajlarını ya da anlatıları iletmek için ya da planladıkları izleyiciye ulaşmak için uygun medyayı seçerler; hem yayın almak hem de yayın yapmak için medyaya sahip olur ya da erişimi isterler." (Altun 2010).

Bunlarla birlikte değerlendirildiği zaman eleştirel medya okuryazarı olan bir bireyin; medya içeriklerinde saklı halde verili iletileri okuyabileceği, bu iletilerin gerçeklik payını tartışabileceği, medya içeriklerini ve formlarını inceleyip, medya araçlarını amacına hizmet edecek şekilde kullanabilecekleri söylenebilir (Kellner & Share 2007:4). Ayrıca eleştirel düşünebilen bir medya okuryazarı, bir adım atmadan önce konuyla ilgili kendi içinde sorgulamalar yapar. Yani, "neden izlemeliyim / dinlemeliyim ya da okumalıyım?" gibi sorulara cevap ararlar. Bu sorgulama sayesinde ise, medyayı kendi amaçları doğrultusunda kullanabilirler. Çünkü eleştirel düşünebilen medya okuryazarı bir birey, medyayla ilişkisi boyunca her aşamada analiz becerisini kullanabilir. Bir konuda bilgi sahibi olmak için, tek bir kaynağı kullanmaz, bulduğu içerikleri karşılaştırabilir, karşılaştırmaları sonucunda çıkarımlar yapabilir. Yani medyadan edindiği bilgilerin yanlış olabileceği ihtimaliyle bunları hiç bir zaman doğrudan kabul etmez, eleştirel düşünme süzgecinden geçirirler (Kurt ve Kürüm 2010:29). Bunlara ek olarak, eleştirel medya okuryazarı olan bir birey, medya metinlerindeki iletileri okuyup anlamının yanı sıra, bu mesajların gündelik hayattaki karşılıklarının da tespitini yapabilirler (Binark ve Bek 2010:111). Ayrıca, eleştirel medya okuryazarlığı bilinci, yurttaşlık konusunu merkeze alan, kişilerin hak ve özgürlükleri konusunda bilgili, kültürel farklılıklara saygılı, ayrımcılıklara karşı ve demokratik bilinci yücelten bir çabadır (Binark ve Bek 2010:108). Bu yüzden de eleştirel medya okuryazarlığı insanların sahip olmaları gereken temel bir beceri olarak değerlendirilebilir. Bu yetenek olmadan, birey olmanın tüm değerlerine sahip olmamız, demokratik bir toplumda yurttaşlığın gereği olan güncel tartışmaları anlatıp katılabilmemiz mümkün değildir. Bu noktada da eleştirel medya okuryazarlığı, yurttaşlık bilincinin gelişip, yurttaşlık kavramının yeni bir boyut kazanmasında oldukça etkilidir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi

Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı ilişkisi tarihsel açıdan çok eskiye dayanmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin ilk izlerine bakıldığında M.Ö. 5. yy.'da hitabet ve siyaset öğretmek için kullanılan retorik'in uzantısı olduğunu söylemek mümkündür (Hobbs & Jensen 2009:3).

Eleştirel medya okuryazarlığı ise, bir çok alandan etkilenmiştir. Temelleri, Frankfurt Okulu Temsilcilerine ve İngiliz Kültürel Çalışmalar okulunun araştırmalarına dayanmaktadır. İletişim araştırmalarında eleştirel yaklaşımlar ilk kez Frankfurt Okulu ile gündeme gelmiştir. Frankfurt okulu, kitle kültürünün eleştirel bir bakış açısı kazanmasını sağlamıştır (Dağtaş1999:336). Frankfurt Okulu temsilcilerine göre, medyanın ticari bir araç olarak kabul edilmesiyle eleştirel yaklaşım başlamıştır. Çünkü medya araçlarıyla insanların boş vakit geçirmeleri, sessizleşip tepkisizleşmeleri sağlanmaktadır. Bu yolla uyutulan insanları uyandırmanın tek yolu ise, eleştirel yaklaşımla mümkün olabilmektedir (Krogh 1999:259).

Bununla birlikte eleştirel yaklaşım teorik altyapısının bir kısmını ise, İngiliz Kültürel Çalışmaları'ndan almıştır. Avrupa'da Kültürel çalışmaların neredeyse 100 yıllık bir geçmişi söz konusudur. Kültürel çalışmalar topluma dair eleştirel inceleme alanıdır. 1960'larda bu akımdan araştırmacılar, izler kitleyi anlamın üretilmesinde aktif rol oynayan yapılar olarak konumlandırmışlardır. Kültürel çalışmalar anlayışında medya mevcut ideolojileri tekrar tekrar üreten dinamik bir güç olarak görülmekteydi(Garcia, Seglem & Share 2013:110). Medya okuryazarlığı da, kültürel çalışmalar anlayışından izleyicilerin sahip oldukları aktif rolden dolayı etkilenmiştir.

Buckingham'a göre ise, eleştirel yaklaşım kendi kendini yüceltmekteydi ve 1970 ve 80'li yıllarda çok yaygın hale gelmişti. Eleştirellikle birlikte medya içerikleri mistiklikten ve mitolojiden arındırılmıştı, böylelikle de medya içeriklerine kapalı halde yerleştirilmiş olan ideolojik mesajların görünür hale gelmesi sağlanmıştı (Buckingham, 2003:108). 1970'ler de ayrıca, medya okuryazarlığı eğitimi bir vatandaşlık sorumluluğu, demokrasinin gereği ve eleştirel düşünme şekli olarak görülmeye başlanmıştı(Hobbs & Jensen 2009:3).

1.3.2. Medya Okuryazarlığında Eleştirel Yaklaşımın Gerekliliği

Medya okuryazarlığının temel değerlerine, öncüllerine ve sınırlarına yönelik farklı yaklaşımları anlayabilmek için, Hobbs ve Potter arasındaki tartışmayı anlayabilmek önem taşımaktadır.

Hobbs ve Potter'ın birbirlerine cevap olarak yazdıkları makaleleri, ilk olarak medya okuryazarlığı eğitiminin tanımı ile ilgili görüşleriyle başlamaktadır. Hobbs Potter'ı, medya okuryazarlığını kitle iletişim araçlarının ve popüler kültürün olumsuz etkilerine karşı bir tepki olarak kavramsallaştırarak, alanın derinliğini ve karmaşıklığını yakalamayı başaramamakla eleştirmektedir (Hobbs 2011:420). Potter ise, medya okuryazarlığı üzerine yapılan tanımsal çalışmayı "tutarsız bir karmaşa" olarak değerlendirmiş olduğunun asılsız bir iddia olduğunu, kendisinin medya okuryazarlığını "geniş ve karmaşık bir fikir parçacığı" olarak nitelendirdiğini ifade etmektedir. Potter, makalesinde yaptığı hataların daha büyük görünmeleri için, anlamlarının çarpıtıldığını, bunun retorik bir araç olarak binlerce yıldır başarılı olmasına rağmen, yapıcı bir yaklaşım olmadığını da eklemektedir. Medya okuryazarlığı üzerinde uzlaşmış bir tanımın olduğuna dair inancın, Hobbs'un bu tanımın oluşması için büyük bir çabaya dahil olmasından geldiğini ifade etmektedir (Potter 2011:599). Öte yandan tartışma zamanından bu yana bu ikilemler medya okuryazarlığı eğitiminin bir alan olarak anlaşılmasına yardımcı olmaya devam etmektedir (Turin & Friesem 2020:141).

Tanım tartışmasından sonra makalelerde bulunan karşılıklı eleştiriler, yaklaşımlarla ilgilidir. Hobbs, Potter'ın medya okuryazarlığını, bireyler üzerindeki çok çeşitli potansiyel olumsuz etkilere bir yanıt olarak vurguladığını ve onu potansiyel olarak olumsuz etkilerden insanların kendilerini korumalarına yardımcı olmak olarak konumlandığını söylemektedir (Hobbs 2011:420). Hobbs ayrıca, medya okuryazarlığını öncelikle kitle iletişim araçlarının ve popüler kültürün olumsuz etkilerine karşı bir tepki olarak kavramsallaştırmada, Potter'ın medya okuryazarlığı vizyonunun, alanın derinliğini ve karmaşıklığını yanlış nitelendirdiğini iddia etmekle birlikte bunun çok önemli bir sorun olduğunu ifade etmektedir. Çünkü Hobbs, medya okuryazarlığı eğitimi basitçe kitle iletişim araçlarına maruz kalmanın panzehiri olarak konumlandırılanların, yanlışlıkla medya okuryazarlığı eğitiminin daha geniş kapsamlı amaçlarına kör olabileceklerini iddia etmektedir (Hobbs, 2011:420-421). Hobbs'a göre,

korumacı ve güçlendirmeci bakış açıları arasındaki gerilim, medya okuryazarlığı alanının uzun bir parçasıydı (Hobbs 1998), çünkü akademisyenler ve eğitimciler medya okuryazarlığını genişletilmiş bir okuryazarlık kavramsallaştırması olarak mı, yoksa kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerine karşı koymanın bir yolu olarak mı vurgulamak gerektiğini tartışmaktaydılar (Hobbs 2011:422). Potter ise, bu konuda da fikirlerinin çarpıtıldığını iddia etmektedir. Gerçekten de literatürde pek çok yerde Potter'ın korumacı yaklaşımı benimsediğini yazan birçok içerik bulunmaktadır. Potter, medya okuryazarlığını kitle iletişim araçlarının ve popüler kültürün olumsuz etkilerine karşı koymak için bir yanıt olarak kavramsallaştırmadığını, bunun medya okuryazarlığının amaçlarından biri olduğunu ve birçok akademisyen tarafından değerlendirilen genel bir anlaşma olduğunu ifade etmektedir. Medya etkileri literatüründe olumsuz etkileri test etmeye odaklanılmasının nedeni, araştırmacıların olumlu etkileri test etmenin yararsız olduğuna inanmaları değil, bunun yerine daha önce ele alınması gereken olumsuz etkileri acil sorunlar olarak görmeleridir (Potter 2011:599).

Makalelerdeki tartışma konularından bir diğeri ise, medya okuryazarlığının hedefleriyle ilgilidir. 20 yıldan fazla bir süre önce, Masterman (1985) eleştirel özerklik kavramını medya okuryazarlığı eğitiminin birincil hedefi olarak tanıtmıştı. "Medyayı Öğretme" adlı kitabında Masterman, medya öğretmenlerinin temel görevinin ``öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları medya metinlerine eleştirel yargıları uygulayabilmek için yeterince özgüven ve eleştirel olgunluk geliştirmek"olduğunu savunmaktadır (Hobbs 2011:426). Hobbs bu noktada Potter' ın, ulusal üyelik organizasyonunun 10 mevcut ve eski yönetim kurulu üyesi tarafından geliştirilen ve üyeleri tarafından resmi olarak onaylanan Ulusal Medya Okuryazarlığı Eğitimi Derneği'nin, Medya Okuryazarlığı Eğitimi Temel İlkeleri'nden bahsetmediğine dikkat çekmektedir. Temel İlkeler Belgesi, medya okuryazarlığı eğitiminin amacını, ``her yaştan bireyin günümüz dünyasında eleştirel düşünürler, etkili iletişimciler ve aktif vatandaşlar olmaları için ihtiyaç duydukları sorgulama alışkanlıklarını ve ifade becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak " olarak tanımlamaktadır (Hobbs 2011:424). Bu belgede, medya okuryazarlığı eğitimindeki ulusal liderler, Potter'ın ana formüllerinden birini reddetmektedirler: medya okuryazarlığının öğretilmesi ve öğrenilmesi, bir aşılamadaki medya şiddeti, cinsellik, sağlık veya basmakalıplar hakkındaki bilgileri artırmak için araştırmacılar tarafından tasarlanan yapılandırılmış bir müdahaleye dayanmaktadır.

Medya okuryazarlığı liderleri bunu şu şekilde ifade etmektedirler: "Medya okuryazarlığı eğitimi, sağlıklı yaşam tarzlarını ve karar vermeyi teşvik eden beceriler geliştirir; İnsanları varsayılan veya gerçek zararlı medya etkilerine karşı aşılama ile ilgili değildir " (Hobbs 2011:424).

Potter ise, Hobbs'un korumacı bir yaklaşımı benimsediğini iddia etmektedir. Potter'a göre, Hobbs'un güçlendirme yaklaşımı sergilemek için büyük bir fırsatı vardı, ancak bunun yerine korumacı bir yaklaşım benimsemişti. Potter bunu şu sözleri ile ifade etmektedir: İki makalemiz arasında yapıcı bir şekilde bağlantılar kurarak ve iki denemeden elde edilen fikirlerin hem genişlik hem de derinlik anlayışlarını artırmak için birlikte nasıl çalıştığını göstererek okuyucularına medya okuryazarlığı hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlayabilirdi. Bunun yerine olumsuzlara odaklandı ve okuyucularını, makalemi okurlarsa muhtemelen görecekleri medya okuryazarlığının "yanlış resmine" kapılmamaları için aşılama çalıştı (Potter 2011: 600).

Potter, medya okuryazarlığı ile ilgili açıklamalarının yanı sıra, "ebeveyn arabuluculuğu" na da dikkat çekmektedir. Mendoza, ebeveyn arabuluculuğunun medya etkileri paradigması içinde yer aldığını söylemektedir. Ebeveyn arabuluculuğu, ebeveynlerin çocuklarının medya kullanımı ile etkileşiminin, medyanın çocukların fiziksel, psikolojik ve duygusal sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini hafifletmek için nasıl bir araç olarak hizmet edebileceğini araştırmaktadır (Mendoza 2009:30). Tartışma olarak da bilinen aktif arabuluculuk, çocuklarla televizyon, tartışma programları, içerik ve reklam hakkında konuşmak anlamına gelir. Ebeveynlerin aktif arabuluculuğu kullanması, çocukların televizyon hakkında eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmenin yanı sıra onları medyanın olumsuz etkilerinden korumada ümit verici sonuçlar göstermiştir (Mendoza 2009:30). Fakat, yine de tam anlamıyla başarılı olamamıştır. Livingstone (2005), çocukların yatak odalarında giderek daha fazla televizyon ve bilgisayar bulunduğunu ve bunun da konum ve mahrumiyet nedeni ile arabuluculuğu engelleyebileceğini ifade etmektedir. Çünkü kısıtlamalarla karşılaşan çocukların da, diğer çocuklar kadar ağır medya kullanıcısı olma ihtimalileri yüksek olabilmektedir (Mendoza 2009: 30).

Bu kuramsal tartışmaların yanı sıra, medya okuryazarlığı eğitiminde eleştirel yaklaşımın gerekliliğini savunan ve korumacı medya okuryazarlığı yaklaşımına yöneltlen bir çok eleştiri bulunmaktadır.

Bununla birlikte, yine alandaki birçok düşünür korumacı yaklaşıma karşı çıkmaktadır. Bu eleştirilerin ve karşı olmanın en temel sebebi olarak, korumacı yaklaşımla yapılan medya okuryazarlığı derslerinden istenilen verimin alınamaması gösterilmektedir. Medya okuryazarlığı alanındaki düşünürlere göre, korumacı yaklaşım, öğrencilerin en sevdikleri medya içeriklerini/programlarını zararlı olarak görürken, öğrencileri ise zavallı ve aciz olarak görmektedir. Hobbs da, bu konuda benzer düşünceye sahiptir. Hobbs'a göre medya okuryazarlığının korumacı yaklaşımla verilmesi, medyanın sadece olumsuz yönlerinin öğrencilere anlatılmasıyla gerçekleşmektedir. Medyanın sadece negatif taraflarının öğrencilere anlatılmasıyla işlenen ders ise, istenilen verimi sağlayamamaktadır (Alagözlü, 2013:6-7). Bu nedenle sadece medyanın olumsuz özelliklerine vurgu yapan bir anlayış yerine, birden fazla becerinin eş vakitli kullanımının yapılabildiği okuryazarlıklar gerekmektedir (Park 2012:89). Korumacı yaklaşım ise, bireysel yetenekler, bilgi birikimi, teknolojik tasarım gibi konuları bağdaştırmayan tek boyutluluğu ile eleştirilmektedir (Küçük Durur 2016:298).

Medya eğitiminin korumacı yaklaşımla verilmesi durumunda, sansür uygulamalarına dayanma ihtimali de, korumacı yaklaşıma getirilen bir diğer eleştiridir. Bu görüşe göre, neyin sansürleneceği hakkında fikir birliğine varmanın zor olması kadar, sansürlenene içerikle ilgili 'neyin sansürlendiğinin' farkına varılmasının da çok zor olması nedeniyle bu konu tehlikeli boyutlara varabilmektedir. Bir diğer deyişle, sansür nedeniyle yasaklanmış olan şeyin ne olduğu bile çoğu zaman tam anlaşılamayacaktır (Heins & Cho 2003). Sansür uygulaması aynı zamanda kişileri baskılayan bir yapıda olduğu için, çözüm odaklı kullanılmaya çalışılması bile ne yazık ki, olumlu sonuçlar vermemektedir. Sansürü uygulayan kişilerin öğrencilerin aktif konumda olmasını engellemiş olmaları, medya eğitimi açısından sorun teşkil etmektedir. Bu sebeple, korumacı yaklaşımda çok fazla kullanılan sansürün, tek başına uygulanması yerine, öğrencilerin eleştirel medya okuryazarlık becerilerini geliştirici eğitimlerin verilmesi öncelikli amaç olmalıdır (Dumlu, 2018:44-45) .

Korumacı yaklaşımla verilen medya okuryazarlığı derslerinin olumsuz yanlarından bir diğeri ise, öğrencilerin ders anında pasif konumda bulunmalarındır. Ders sırasında öğrenci, sadece öğretmenin söylediklerini sınav için kaydeden; eleştiri, sorgulama, uygulama yapmayan ya da herhangi bir şey üretmeyen pasif izleyici konumunda olduğu zaman, bu durum dersten alınan verimi oldukça düşürmektedir (Hobbs 2004:126). Aynı zamanda dersler öğretmen odaklı olarak gerçekleştirildiğinden, öğrenciler tarafından öğretmenin anlattığı her şey doğru kabul edilip, o şekilde ezberlenmeye çalışılmaktadır (İnal, 2016:137-138). Neil Postman 'Televizyon Öldüren Eğlence' isimli kitabında, izleyicileri 'pasif kurbanlar' olarak adlandırmaktadır. Televizyonun öğretmen pozisyonu kazandığını, özellikle ergenlik dönemindeki çocukların, zamanlarını, istek ve ilgilerini şekillendirebildiğini öne sürmektedir (Kellner & Share, 2007:6). Fakat bunu yaparken, öğrencilerin medyanın olumsuz yanlarından korunmak için bir potansiyel bulundurdıkları olasılığını da es geçmektedir.

Korumacı yaklaşımla ilgili sorgulanması gereken bir başka konu ise, öğrencilerin yalnızca teorik dersleri görmelerinin, medyanın olumsuz etkilerinden korunmalarında yeterli olup olmayacağıdır. Bu olumsuz etkilerin minimum seviyeye indirilebilmesi için, eleştirel düşünme pratiklerinin olduğu, medya okuryazarlığı eğitimi önerilmektedir (Tyner 2010:4). Zaman zaman öğrencilere katılımcı özelliği veriliyormuş gibi görünse bile, korumacı yaklaşım ile medyaya karşı var olması gereken bilinç sınırlandırılmaktadır. Korumacı yaklaşımda, kişilerin özgür alanlarına karışılmakta, istenilen şekilde bir etki sağlanamamaktadır. Yani, medya karşısında aktif konum yerine pasif konumda bulunan öğrencilere, tam anlamıyla eleştirel bir bakış açısı kazandırılmadığı için, korumacı yaklaşımla yapılan derslerin başarısı tartışılmaktadır (Dumlu, 2018:44-45). Yine bu sebeple, medya okuryazarlığı derslerinin korumacı yaklaşımla verilmesi, birçok eğitimci tarafından sorunlu olarak yorumlanmaktadır. Bu eğitimcilere göre, birtakım araştırmalar, bu yaklaşımın gerçekten medyanın zararlı yönlerine karşı koruma sağladığını gösterse bile, pedagojik zeminde korumacı yaklaşım uygun görülmemektedir. Korumacı yaklaşımın pedagojik anlamda medya okuryazarlığı eğitimi anlayışına ters düştüğünü söyleyen isimlerden biri Hobbs'tur. Bunun sebebi şu şekilde açıklanmaktadır; 'Çünkü, örneğin; medyadaki basma kalıp, ırkçı ve cinsiyetçi imgeler öğrenciye onun sevdiği metin üzerinden gösterildiği zaman öğrenci ya bu problematik metni severek tükettiği için kendisinden utanıyor ya da herkesin bu kadar beğeniyle sahip çıktığı bu metni öğretmen

beğenmediği için öğretmeni elitist olarak görerek onun analizini reddediyor. Burada, pedagojik olarak izlenilmesi gereken yol, öğrenciye medyayı analiz etme becerisini kazandırıp onun bu beceri ile yakından tanıdığı metinleri kendisinin analiz etmesini sağlamaktır.' (Şimşek ve Türkoğlu 2016:68).

Korumacı medya okuryazarlığı ile ilgili üzerinde durulması gereken, dikkat çeken bir diğer nokta; korumacı anlayışın, eğitimin yetersiz olduğu zamanlarda refleks olarak ortaya çıkmasıdır. Mesela, medya okuryazarlığı derslerine giren öğretmenlerin yeteri kadar medya eğitimi almadıkları zaman, ağırlıklı olarak derslerinde korumacı yaklaşımla hareket ettikleri gözlenmiştir. Öğretmenler, medya okuryazarlığı derslerinde ellerinden geldiğince uygulama yapmaya çalışmakta, fakat eğitimleri yetersiz olduğu zaman, verdikleri ders yetersiz kalmaktadır. Örneğin, medya okuryazarlığı dersi kapsamında sınıfa getirilen gazetelerdeki haber metinleri sadece okutularak geçilmekte; olayın içeriği, gazetede nasıl, hangi sayfada verildiği, haber kaynağının ne olduğu, haberin hangi resimlerle birlikte verildiği, haberi yönlendiren mekanizmaların çıkarlarının ne olduğu gibi diğer etmenler göz ardı edilmektedir. Bunun temel sebebi, öğretmenlerin eleştirel bakış açısı eksiklikleri ve medya eğitiminde olması gereken 'analiz' yeteneklerinin sınırlı olmasıdır (Çakmak, 2010:152-153).

Yaşadığımız teknoloji çağında, medya araçlarını yasaklamak, kapatmak, onlardan çocukları uzak tutmaya çalışmak, medyanın zararlı etkilerinden korumak için yeterli olmamaktadır. Bu sebeple, medya okuryazarlığı eğitiminde hedeflenen, çocukları medya araçlarının olumsuz etkilerinden korumak değildir. Bazı gruplar ebeveynlere, çocuklarını televizyondan uzak tutmaları konusunda tavsiyelerde bulunsalar bile, günümüz koşullarında medyadan kaçmak bu şekilde mümkün değildir (Jolls & Thoman 2008:33). Teknoloji çağında doğan çocuklar, çoğu zaman medya araçlarını kullanma konusunda ailelerinden bile daha becerikli olabilmektedirler. Mevcut yeteneklerini değerlendirmeleri için bilinçlendirildikleri zaman, korumacı yaklaşım yerine eleştirel yaklaşımın geçmesi çok daha faydalı olmaktadır. Çünkü korumacı anlayışta pasif konumda olan çocuklar, kendilerini medyanın olumsuz etkilerinden korumak isteyen kişilerin olmadığı ortamlarda yine tehdit altında olabilmektedirler. Bu noktada, medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel bakış açısıyla verilmesi oldukça önem kazanmaktadır. Çünkü eleştirel bakış açısına sahip çocuklar, kendileri için bir 'koruyucu' olmadığı

zamanlarda bile kendilerini koruyabilme becerisine sahip olmaktadırlar (Kıran, 2020: 238-239).

Ayrıca, medya okuryazarlığının ideolojik ve politik özellikleri de göz ardı edilmemelidir. 'Eğitimin ideolojisi ve medyanın ideolojisini belirleyenler aynı kaynak olduğu için, medya okuryazarlığının konusu bir medya ya da eğitim değil; ideoloji sorunudur' (Çoban 2011:1). Sadece öğrenciler değil, aynı zamanda tüm bireyler, profesyonellerce üretilen mesajlar karşısında etkiye çok açık kalabilmektedirler. Üstelik medyanın bu zararlı etkileri her zaman doğrudan ve açık bir şekilde gelmemektedir. Karşılaşılan medya içeriklerinin ana mesajı her zaman doğrudan anlaşılamayabilmektedir. Bu medya içeriklerindeki temel hedefin, olumsuzluk barındırdığı ilk bakışta fark edilemeyebilir. Çocukların medya içeriklerinden korunmasına dayanan bir anlayışın muhafazakar bir bakış açısından beslendiği aşîkârdır. Bu sebeple korumacı anlayış, medya metinlerinin sorgulanmasına, baskın ideolojinin temsillerinin eleştirilmesine izin vermemektedir (Binark ve Bek 2010:61). Bu yönüyle mevcut egemen ideolojinin sürekliliğini sağlamaktadır. Korumacı medya okuryazarlığı anlayışı tutucu/muhafazakar bir perspektife sahiptir. Dolayısıyla, medya iletilerinin içinde bulunan baskın ideolojiler ile bu ideolojinin pratiklerinin sorgulanmasına imkân vermemektedir. Böylece baskın ideolojiler, var olan sistemi tekrar tekrar kurmaktadırlar. Bireyler aktif konumda yer alamamaktadırlar (İnal 2009: 86). Özellikle çocuklarla ilgili duruma bakıldığında, korumacı yaklaşımın, sadece medyadan korunmayı ve mevcut toplumsal norm ve değerlere bağlılığı hedeflediğini söylemek mümkündür (Hasdemir ve Demirel 2012:181). Bu da, korumacı yaklaşımın gerçekçi amaçlara sahip olmadığını göstermektedir. Korumacı yaklaşıma göre, öğrenciler medya iletilerine karşı savunmasız ve pasif konumdadırlar. Hangi içerikleri izleyip, hangilerini izlememeleri gerektiğine kendi başlarına karar verebilecek yeterlilikte değillerdir. Bu seçimi yapmaları için başka insanlara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sebeple de, bu anlayışla işlenen dersin öğrencilere eleştirel bir bilinç kazandırması mümkün olamamaktadır (Alagözlü 2013:6) Fakat, eleştirel bakış açısıyla eğitim alan çocuklar başkalarının (öğretmenleri ya da herhangi bir büyükleri olabilir) kendilerini korumalarından ya da yönlendirmelerinden sıyrılıp, kendi araştırmalarını, analizlerini yapan, kendi kararlarını verebilen, seçimlerini doğru yapabilen bireyler haline geldikleri zaman, korumacı yaklaşımdan eleştirel yaklaşıma doğru geçişin başladığını söylemek mümkün olabilmektedir.

Unutulmaması gereken bir diğer husus şudur ki; medya sadece olumsuz etkiler/özellikler barındırmamaktadır. Eğer medya araçlarından bu olumsuzlukları nedeniyle tamamen uzak durulursa, medyanın olumlu birçok yönü kaçırılmış olur. Bu duruma örnek olarak, koruyucu pedagojinin, medya araçlarının olumsuz etkileri üzerinde dururken, bireylerin demokratikleştirilme konusunda eğitilebilirlik ihtimallerini yok sayması gösterilebilir (Alver 2006:50). Dolayısıyla, gençleri ve öğrencileri medyadan korumak adına, onları medyadan uzak tutmaya çalışmaktansa, aktif katılımcı, eleştiren ve sorgulayabilen bir yurttaş olabilmeleri için, eleştirel bakış açısını kazandırmak çok daha doğru olmaktadır. Zaten çocukları sevdikleri veya istedikleri şeyden vazgeçirmek kolay değildir. Böyle bir durumda, medyanın sadece olumsuz özelliklerini sıralayarak çocukları ondan uzak tutmaya çalışmak, nafil bir çaba olacaktır. Yaşadığımız dönem, insanların giderek daha fazla yalnızlaştığı bir dönemdir. Özellikle ergenlik yaşındaki çocukların bu yalnızlıklarını, belki dahil oldukları bir bilgisayar oyunu ile gidermeye çalışmaları karşısında anlayış göstermek gerekebilmektedir. Çocukların medyayla kurdukları duygusal bağ burada önem kazanmaktadır. Bu yüzden yapılabilecek en doğru şey, çocuklardaki doğru ve yanlış ayırt edebilme becerilerini, analiz etme, eleştirme, sorgulama gibi becerilerini geliştirmelerini sağlamak olmalıdır. Bu da en doğru şekilde eleştirel medya okuryazarlığı eğitimiyle sağlanabilmektedir.

Korumacı yaklaşım, medyadan korkan ve medyayı uzak durulması gereken "kötü" bir şey olarak gören anlayışı dolayısıyla da çok eleştirilmiştir. Bu anlayış, özgür fikirlere, katılımcı yurttaşlık anlayışına, sorgulama ve üretme becerilerine önem veren, eleştirel yaklaşımlarla her zaman ters düşmektedirler (Tyner 2010:4). Tüm bu olumsuzluklarının yanında korumacı yaklaşım, kendini koruyamayacak kadar küçük olanlarda, yeterli bilgi, beceriye sahip olamayanlar da, olgunlaşmamış bireylerde ve zihinsel engeli bulunan kişiler de olumlu sonuçlar verebilmektedir (Bilici 2014:47). Yeterli olgunlukta olan, medya konusunda bilgi ve deneyimlere sahip olan kişiler de ise, korumacılık istenilen verimi sağlamamaktadır (Coşan, 2019:52-53).

Binark ve Bek, eleştirel medya okuryazarlığının, tüm kelimelerin, anlam üretimlerinin, anlatılanların ve temsillerin ardyöresine bakabilme bilinci ve toplumsal dönüşüm yetisi olduğunu ifade etmektedirler (Binark ve Bek 2010:51). Bu şekilde öğrenciler medya içeriklerini kültürel, politik, ekonomik ve sosyal boyutları ile karşılaştırmalı şekilde yorumlayabilecek, medya içeriklerinin nasıl kurgulandığını çok iyi

analiz edip, medya içeriğine gömülü sosyal değer ve ideolojiyi ayırt edebileceklerdir. Bu boyutuyla da medya okuryazarlığı dersinin hangi yaklaşım ile verildiği oldukça önemlidir. Çünkü korumacı yaklaşım; medyanın ırk, cinsiyet, sınıf gibi boyutlarını ele almamaktadır.

Eleştirel düşüncenin insanlara dünyayı tanıma, adlandırma becerisi ve gücünü yeniden kazandırdığı (Binark ve Bek 2010:29) göz önünde bulundurulduğu zaman, kitle iletişim araçlarıyla manipüle olmuş bireylerin zihinsel bağımsızlıklarını kazanabilmeleri için eğitim yoluyla eleştirel düşünce becerisi kazanmaları gerektiği görülebilmektedir. Medya içerikleri sıklıkla cinsiyet, ırk ve sınıf gibi olgular üzerinden belirli alt metinler yaratmaktadır. Medyada olup bitenleri okuyabilmek, izleyicinin bilinçaltına yerleştirilmeye çalışılan ayrımları kavrayabilmek, temsili gerçeğin ötesine geçebilmek, insanın bilinç kalıplarını yıkmasıyla gerçekleşmektedir. Zihnin belirli dogmatik kalıplardan kurtulması yalnızca eğitim yoluyla gerçekleşebilmektedir. Öğrenciler özgürleştirici okuma yazma becerilerini kazanarak, toplumsal cinsiyet, ırk, sınıf ve özelliğin kültürel tanımlamalarının hem tarihsel hem de toplumsal yapılar olarak inşa edildiğinin farkına varabileceklerdir.

Korumacı yaklaşımın buraya kadar ele alınan bütün olumsuz özellikleri göz önüne alındığı zaman, medya okuryazarlığı dersinin amacının da 'eleştirel bilinç' yaratmak olduğu düşüncesinden hareketle, bu dersin neden eleştirel bakış açısıyla verilmesi gerektiğini daha iyi anlaşılabilir. Bu ders sayesinde, öğrenciler öncelikle kendilerine sunulan medya mesajlarının sorgulanamaz, eleştirilemez olmadıklarını, medya mesajlarındaki düşüncelerin, bilgilerin, tartışmaya açık olduklarını kabul etmeyi öğrenmelidirler. Bu ön kabulden hareketle öğrenciler, medya mesajlarının eksik ve yanıltıcı yönlerinin de olabileceğini, zaman zaman toplumsal davranışı şekillendirmede birer araç olarak kullanılabildiklerini, özellikle ırk, sınıf, cinsiyet, ideoloji gibi konularda verdikleri kimi zaman açık, kimi zaman örtük mesajlarla mevcut geleneksel toplumsal düzeni koruyup sürekliliğini sağladığını, bu mesajları ancak eleştirel yaklaşımla verilen bir medya okuryazarlığı dersiyle kazanılabilecek eleştirel beceriler sayesinde okuyup, sorgulayabilmelerinin mümkün olabileceğinin bilincinde olmalıdırlar. Bireysel ve toplumsal hayatımızın şekillenmesinde, yani kendi hayatımızın başrolünde 'etken' faktörün kendi eleştirel bilincimiz olması gerektiğini öğrencilerin öğrenmeleri gerekmektedir.

Ülkemizde ise, medya okuryazarlığı eğitimi genel anlamda korumacı bir anlayışla verilmektedir. Bu da yukarıda sayılan tüm sebeplerden ötürü, medya eğitiminden verim alınmasında en önemli sorunlardan biri olmaktadır. Eleştirel bir bakış açısı kazanmak yerine, korunmacı bir anlayışla verilen eğitim, medya okuryazarlığının temel ilkelerine ters düşmektedir.

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun (RTÜK) medya okuryazarlığı anlayışı da korumacı yaklaşımdan gelmektedir (Kıran, 2020: 238-239). Medya okuryazarlığı dersi için 2006 senesinde hazırlanmış olan "İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu" henüz daha giriş kısmında, 'öğrencilerin etkiye en açık grup' olduklarından bahsetmektedir. Öğrencilerin en hassas ve savunmasız grubu oluşturmaları sebebiyle de, korumacı yaklaşımın bu konuda verim sağlayacağı mesajına vurgu yapılmıştır (Binark ve Bek 2010:100). Ayrıca yine kılavuzda, medya eğitiminin temel hedefi, medyanın olumsuz etkilerini azaltmak olarak verilmiştir.

Diğer ülkelerde ise, korumacı anlayışın tek başına veya korumacılığın öncelikli olarak verilmesinin yeterli olamayacağı görüşü hakimdir. İngiltere'de bu alandaki uzmanların görüşleri, öğretmenlerin öğrencilere nasihatler vererek, telkinlerde bulunarak, yaşam boyu yanlarında olamayacakları için başarılı sonuçlar alamayacakları yönündedir. Bunun yerine, öğrencileri hayat boyu karşılaşacakları medya iletilerine karşı bilinçli hale getirmek öncelikli hedef olarak görülmektedir (Çakmak, 2010:152-155).

2. MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ

2.1. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı

Medya okuryazarlığı dersi, 2007-2008 eğitim- öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının 6., 7., ve 8. sınıflarında haftada bir saat seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Sezer 2019:97). 2020-2021 eğitim- öğretim yılında ise, medya okuryazarlığı dersi halen seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

Medya okuryazarlığı dersi ile öğrencilere medya araçları tanıtılmakta, öğrencilerin kurgu ile gerçeği birbirinden ayırabilmeleri sağlanmakta, internet ve televizyon öncelikli olmak üzere iletişim araçlarıyla öğrencilerin sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine rehberlik yapılmaktadır. Bu amaçla, medya okuryazarlığı derslerinde her

türlü medya aracı öğrencilere tanıtılmakta, bu araçların nasıl çalıştıkları ile ilgili teknik bilgilerin verilmesinin yanında, kimlerin bu medya araçlarını izlediği, izleme süreleri, etkileme güçleri ile ilgili bilgiler verilmektedir. Ders içinde, öğrencilere haber içeriklerinin, yayınların, tanıtımların nasıl oluşturuldukları, nasıl tasarlandığı, hangi mesajın nasıl aktarıldığı, neyi hedeflediği, mesajların verilmesinde teknik imkanlardan nasıl faydalandığı, hangi sembol ve simgelerin kullanıldığı anlatılmaktadır (Sezer 2019:66).

Ders planlanırken dikkat edilmesi ve vurgulanması gereken anahtar kavramlar şunlardır:

Teknoloji: Hareketli görüntü üretme ve kullanmada üretme sürecinde kullanılan araçlardır.

Temsil: Hareketli görüntü üretme ve kullanmada fikirlerin inşası ve anlam üretimi; önyargılar, olaylar, yerler, duygular ve insanların sunumu ile doğru orantılıdır.

Seyirci: Hareketli görüntü ürünlerinden anlam çıkaran bireyler ve gruplardır.

Kurumlar: Hareketli görüntü üretme ve uygulama süreçlerini yürüten kurumlardır.

Dil: Hareketli görüntü ürünlerinde anlam taşıyan, belirli kodlar ve kurallar üzerinden işaret ve semboller ile oluşturulmuş sistemdir (Queensland Studies Authority' den aktaran: Bilici 2014:34).

Medya okuryazarlığı eğitimi; İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Avustralya, Kanada gibi gelişmiş ülkelerde, daha eski bir tarihe sahip olmasının da bir sonucu olarak, eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Tabii medya okuryazarlığı tek başına bir ders olarak verilebildiği gibi, diğer disiplinlerin bir parçası olarak da ayrıca öğretim programları içinde yer alabilmektedir. Bizim ülkemizde ise Şahin, okul radyosu veya televizyonları bir yana, okullarda medya okuryazarlığı dersini kimlerin vereceği ve verecek olanların da hangi yeterlilikte verebileceği konusunda kısır tartışmalar yaşandığını ifade etmektedir (Şahin 2014:237).

Dersin seçmeli mi yoksa zorunlu mu olması gerektiği konusunda da çok çeşitli görüşler bulunmasıyla birlikte, Bilici' nin ifadeleri bu konuda oldukça önemlidir. Bilici,

eğer medya içeriklerine 'zorunlu' bir şekilde şartlar gereği maruz kalınıyorsa, dersin de zorunlu olması gerektiğini, fakat bir zorunluluktan öte öğrencinin seçme şansı varsa, seçmeli olması gerektiğini ifade etmektedir. Fakat burada bir ironi bulunmaktadır. Medya içerikleri arasında tercih yapma imkanı her ne kadar var gibi görünse bile, bu içeriklerin çoğunluğu sadece farklı şekilde kurgulanmış aynı içerikler olmaktadır. Dolayısıyla medya, insanların günlük hayatlarında seçmeli olmadığına göre, medya okuryazarlığı dersi de seçmeli olmamalıdır (Bilici, 2014:288-289).

2.1.1. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Yapısı

2016-2017 eğitim öğretim döneminde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretim programlarında detaylı bir yenileme çalışması yapmıştır. Yenilenen öğretim programlarının tamamında öğretme-öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, yeterlilik ve beceriler ve değer eğitimi alanlarında bir görüş birliği bulunmaktadır. Amaçlanan, belirlenen yeterlilik ve becerilerin birkaç derste değil, bütün derslerde yeri ve zamanı geldikçe, disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için, öncelikle bütün öğretmenlerin tanımlanan yeterlilik ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Erdem 2018:60).

Yenilenen öğretim programlarında, dokuz yeterlilik alanına özellikle vurgu yapılmaktadır. Bu yeterlilikler anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik yeterliliği, bilim ve teknoloji yeterliliği, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yeterlilikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifadedir. Bu yeterlilikler içerisinden özellikle dijital yeterlilikler, medya okuryazarlığı ile ilişkilidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Medya Okuryazarlığı Öğretim Programında, program yapısı şu şekilde verilmektedir (MEB 2018:11):

Tablo 5. Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı Yapısı

Bilgi	Beceri	Duyuş
Öğrenme Alanları 1. Birey ve Medya 2. Toplum ve Medya 3. Medyanın İşlevleri a. Bilgi Kaynağı Olarak Medya b. Eğlence Kaynağı Olarak Medya c. Katılım Ortamı Olarak Medya	1. Yaşam Becerileri 2. Medya Okuryazarlığı Becerileri a. Farkındalık b. Erişim c. Çözümleme (Analiz) d. Değerlendirme e. Üretim f. Paylaşım g. Eylemcilik	1. Tutum 2. Motivasyon 3. Değerler a. Ulusal ve Uluslararası Kültürel Değerler b. Medya Etiği c. Sorumluluk
Medya Okuryazarlığı İlkeleri		Medya Çeşitliliği / Biçimleri
1. Medya gerçeklik inşası sunar ve bu yüzden tüm medya iletileri kurgulanmıştır. 2. Her medyanın farklı özellikleri, güçlü ve zayıf yanları ve kendine özgü bir dili vardır. 3. Aynı medya iletileri farklı kullanıcılar tarafından farklı şekilde anlaşılabilir. 4. Medya ticari kazanç amaçlayan bir kurumdur. 5. Medya iletilerine değerler ve bakış açıları yerleştirilmiştir. 6. Her yeni medya yeni diller, yeni görsel-ışitsel dil bilgileri ve dilin kullanımında yeni yollar önerir.		1. Geleneksel Medya a. İşitsel (Radyo) b. Görsel (Televizyon, Sinema) c. Basılı (Gazete, Dergi, Kitap) 2. İnternet 3. Etkileşimli Medya a. Yeni Medya b. Sosyal Medya c. Sosyal Ağlar

MEB, medya okuryazarlığı öğretim programının yapısını şu şekilde açıklamaktadır:

Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı, oluşturmacı (inşacı) yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, uzak ya da yakın geçmişte, çevresinde gözlediği ve bilgiye dönüştürdüğü veriler veya eğitim kurumunda edindiği bilgilerle bu derste elde edeceği verileri ve edineceği bilgileri birbiri ile ilişkilendirecek, böylelikle öğretmenin de rehberliğinde kendisi yepyeni bazı beceri ve değerlere ulaşacaktır. Programda, genel amaç ve kazanımların yanı sıra bazı temel beceri ve değerlerin verilmesi, öğrencilerin kazanımlar yoluyla bu beceri ve değerleri elde etmeleri amaçlanmıştır (MEB 2018).

Medya okuryazarlığı dersi öğretim programının yapısında yukarıda vurgulanan hususlardan hareketle öğrenme alanları oluşturulmuştur. Bu öğrenme alanları; 'birey, toplum ve medya', 'katılım ortamı olarak medya', 'bilgi kaynağı olarak medya', 'eğlence kaynağı olarak medya', 'ikna aracı olarak medya' başlıklarından oluşmaktadır:

2.1.2. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları

Programın amaçları öğretim programında şu şekilde verilemektedir: "Medya olgusunu, medyanın zaman içindeki değişimi ve dönüşümünü, bunun bireysel ve toplumsal hayata yansımalarını anlama; medya okuryazarlığının önemini anlama; medya

mesajları ile ilgili düşünebileceğini fark etme; ihtiyaç duyulan doğru ve geçerli bilgiye değişik medya araçlarını kullanarak ulaşma; medya mesajlarını biçimsel ve içerik özellikleri açısından analiz etme; medya mesajlarını toplumsal, kültürel, ekonomik, politik bağlamları içerisinde ele alma; insan hakları, sorumluluk, etik, gizlilik, kişisel güvenlik konularını göz önünde bulundurarak etkili ve orijinal mesajlar oluşturma; medyanın kültür üzerindeki güçlü etkileri olduğunun farkında olarak, öncelikli olarak kültürümüze özgür içerikleri üretme ve tüketme; medya alanındaki yenilikçi görüşleri inceleyerek özellikle yeni medyayla ilgili yaratıcı ve yenilikçi fikirler geliştirme ve bunları paylaşma; medyada tecrübe ettiği sorunlara karşı uygun tepkide bulunma" (MEB 2018:7).

2.1.3. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Becerileri

21. yüzyılda medya okuryazarlığının şekillenmesinde toplumların giderek belirginleşen çok kültürlü yapısı etkili olmaktadır. Toplumların hızlanan demografik hareketliliği, kültürel yönden daha çeşitli yapıların oluşmasını sağlamaktadır. Belirtilen gelişmeler bir taraftan ülkelerin medya ortamından beklentilerini çeşitlendirirken, diğer taraftan da insanlara kurallara uygun olarak medya kaynaklarından aktif şekilde faydalanmayı öğretecek medya okuryazarlığı becerileri kazanmalarını gerekli kılmaktadır (Küçük Durur 2016:282).

Medya okuryazarlığı; alınan mesajlardaki bilgi, eklenen yorumlar, ilgi duyulanlar ve gereken bilgiler arasında akılcı değerlendirme yapmayı öğretmek bilgi kirliliğine karşı durmayı sağlamaktadır. Medya okuryazarlığı bireylere doğru bilgiyi seçebilme, tartışma, yazma, çizme, yanıltıcı fikirlerden kaçınma, doğru karar verme, öğrenme ve hatırlama gibi zihinsel becerileri kazandırmaktadır (Küçük Durur 2016:277). Bahsedilen medya okuryazarlığı becerileri, bireylerin kişisel, akademik, mesleki, sosyal ve toplumsal yaşamda aktif bireyler olabilmeleri için sahip olmaları gereken önemli beceriler arasındadır. Erdem, öğretmen adayları söz konusu olduğunda, onların medya okuryazarlığı becerilerini kazanmalarının, kendileri açısından olduğu kadar, yetiştirecekleri öğrencilerin niteliği içinde önemli olduğunu ifade etmektedir (Erdem 2018:42).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Medya Okuryazarlığı Programında, Medya Okuryazarlığı dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler şu şekilde belirlenmiştir (MEB 2018:8):

Tablo 6. Medya Okuryazarlığı Temel Becerileri

Yaşam Becerileri	Medya Okuryazarlığı
- Karar verme	
- Problem Çözme	
-Yaratıcı Düşünme	-Farkındalık
-Eleştirel Düşünme	-Erişim
-Bilgi Okuryazarlığı	-Sorgulama
-Empati	-Çevrimiçi Güvenlik(bireysel ve kamusal)
-Kriz Yönetimi	-Çözümleme (Analiz)
-Uzlaşma	-Değerlendirme
-Arabuluculuk	-Üretim
-İletişim	-Paylaşım (Bireysel ve profesyonel medya planlaması)
-Araştırma	-Etkincilik (Aktivizm)
-Zaman Yönetimi	
-Özel Hayat Yönetimi	
-Girişimcilik	
Teknoloji Okuryazarlığı	

Literatür de ise medya okuryazarlığı becerileri, öncelikli olarak "temel beceriler" ve "ileri düzey beceriler" olarak ikiye ayrılarak değerlendirilmektedir:

Temel Beceriler:

Temel beceriler, medya ile medya kullanıcıları arasındaki ilişkileri yönlendiren, medya kullanıcılarının mesajlardaki sembolleri tanımlarını ve onları doğru anlamlandırabilmelerini sağlayan becerilerdir.

Medya kullanıcıları medyayı okurken kendilerine gönderilen sembollere hemen birer anlam vermekte, kelimeleri okuyup, cümleleri anlamlandırmaktadırlar. Konuşmaları, müzikleri, ses etkileri gibi işitsel sembolleri okuyarak, bazen de analiz etmeye gerek duymaktadırlar. Görselleri ve resimleri algılayız, fakat şekil, derinlik, boyut gibi sembolleri de okumaya gerek duyabilmektedirler. Bu temel becerilerden çoğunu da medyayla olan etkileşimlerinden öğrenmektedirler (Şahin 2014:22). Bilgiye erişim

yollarında da önemli becerileri kullanmak gerekmektedir. Arama motoruna doğru arama terimlerini yazmak, gereksiz birçok bilgiyi arama motoru komutlarıyla filtrelemek, gelişmiş arama seçeneklerini kullanmak, karşılaşılan bilgileri güvenilirlik açısından değerlendirebilmek önemli temel becerilerdendir (Şahin 2014:22).

İnsanlar, medyayı hızlı bir şekilde okuduklarına inandıkları andan itibaren, kendilerine daha çok güvenmeye başlayarak güçlü bir medya tüketicisi olduklarını düşünmeye başlamaktadırlar. Böylece, farkında olmadan daha çok tüketmekte ve daha çok manipülasyona uğramaktadırlar. Çünkü medyayı hızlı okumanın bedellerinden biri, yüzeysel okumaya mecbur kalmaktır. Her defasında yüzeysel okuma yapıldığında derin anlamlar kaçırılmaktadır. Derin anlamları yakalamak için ise, ileri düzey becerilere ihtiyaç vardır (Şahin 2014:23).

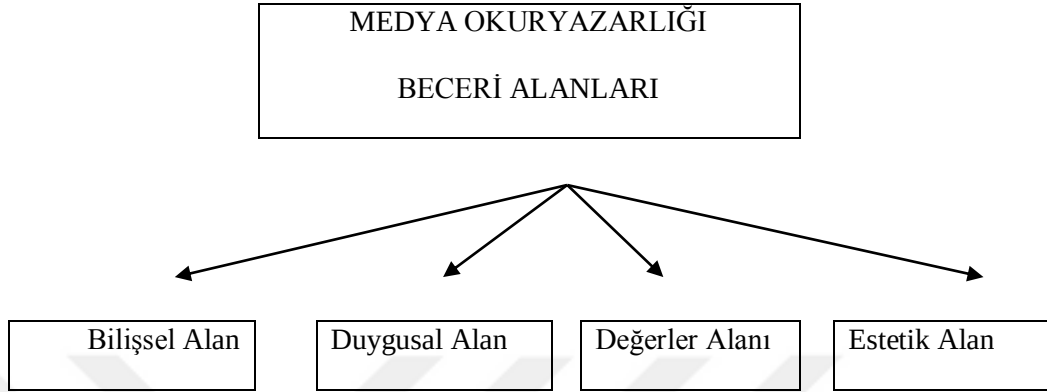
İleri Düzey Beceriler:

Medya iletilerini okurken, kontrolün medya kullanıcılarında olmasına yardımcı olan beceriler, ileri düzey becerilerdir. İleri düzey becerilerde, alınan ileti olduğu haliyle, şartsız kayıtsız kabul edilmez. Bu becerilere sahip bir birey, iletiyi olduğu şekliyle anlamak yerine, onu akıl süzgecinden geçirip eleştirel bir bakış açısıyla çözümleyerek, derin ve gizli anlamları fark edebilmektedir. Küçük Durur, medya içeriklerindeki iletilerin müzakere edilmesinin, değerlendirilmesinin, başka medya araçları ile mesaj gönderme ve paylaşma becerilerinin, 'ileri düzey beceriler' olarak adlandırıldığı gibi, bunun aynı zamanda ifade özgürlüğü olduğunu da belirtmektedir (Küçük Durur 2016:274).

Şahin de, medya okuryazarlığı becerileri kuvvetli olan bireylerin, medya mesajları üzerinde daha güçlü bir kontrolleri olacağını ifade etmektedir. Medya okuryazarlık becerileri düşük olan bireyler, medya içeriklerindeki iletilerin derin anlamlarını fark edemeden, sadece ilk bakışta görünen anlamları ile yetinmektedirler. Bu yüzden, bu bireylerin tercih ettikleri ya da maruz kaldıkları medya içerikleri üzerinde bir kontrolleri olamamaktadır. Hatta bu durumun tam tersi yaşanarak ve medya içeriklerinin bireyler üzerinde olumsuz etkilerinin meydana gelmesi, çok daha mümkün olmaktadır (Şahin 2014:10).

Potter, medya okuryazarlık düzeyleri yüksek olan kişilerin, daha geniş ve güçlü bir bakış açısı sergilediklerini; sunulan iletiyi birçok farklı açı ve boyutta değerlendirerek

yorumladıklarını ifade etmekle birlikte, medya okuryazarlığı beceri alanlarını 4 grupta sınıflandırarak vermektedir: (1) bilişsel alan, (2) duygusal alan, (3) değerler alanı ve (4) estetik alandır (2005). Bunlar:



Şekil 1. Medya Okuryazarlığı Beceri Alanları

(Kaynak: Şahin 2014:11)

Bilişsel Alan: Bilişsel alan becerileri, medya ile temastayken ihtiyaç duyulan zihinsel beceri ve işlemleri ifade etmektedir. Zihinsel süreçler, sembollerin yüzeysel anlamını yakalamak gibi basit bir süreç olabileceği gibi; iletinin oluşturulduğu bağlamı çözümleyen ve kaynak kişinin örtük niyetini sorgulayan üst düzey bir süreçte olabilmektedir (Şahin 2014:11).

Duygusal Alan: Duygusal alan çeşitli duyguların yaşandığı boyuttur. Bu alan, medya ile temas sürecinde yaşanan korku, heyecan, sevinç, üzüntü, panik, mutluluk, kaygı gibi duygu ve hislerle ilgilidir. Bazı kişiler medyanın sunmuş olduğu duygusallığa kolay kolay kapılmasalar bile, birçok insan duyguları harekete geçiren iletilerden çabuk etkilenmekte ve duygusal tepkiler verebilmektedirler (Şahin 2014:12).

Estetik Alan: Bu alan, medya mesajlarını sanatsal ve estetik bir perspektif ile okuyabilmeyi ifade eden alandır (Şahin 2014:13). Estetik, medya iletilerinin farklı unsurlarında bulunabilmektedir. Bir filmde oyuncunun kıyafeti, duruşu, bakışı veya konuşmasının estetik olabileceği gibi; bir gazete reklamının sloganı, bir kitabın başlığı, bir medya içeriğindeki iletinin oluşturulma şekli bile estetik olabilmektedir.

Değerler Alanı: Değerler alanı, medya içeriğindeki mesajın barındırdığı değerleri okuyabilme becerisiyle ilgilidir (Şahin 2014:14). Medya mesajları bir çok değer

içermektedir. Bu değerler kimi zaman açık bir şekilde iletinin içinde yer alırken, kimi zaman ise örtük bir özellik göstermektedir. Bu değerleri görebilmek için eleştirel bir perspektife ihtiyaç vardır.

Erişim Becerisi: Erişim becerisi, medya araçlarına ve içeriklerine ulaşabilme becerisidir. Medya okuryazarı bir bireyin, ihtiyaç duyduğu medya araçlarına ve içeriklerine ulaşma becerisine sahip olması beklenmektedir.

Çözümleme Becerisi: Çözümleme becerisi, çocukların karşılaştıkları medya iletileriyle ilgili bir karar verebilmek için iletinin kaynağını, içeriğini ve hedefini sorgulamalarını, eleştirel bir gözle değerlendirmelerini içermektedir (Sezer 2019:99).

Değerlendirme Becerisi: Bireylerin karşılaştıkları medya mesajlarını analiz ederek, elde ettikleri sonuçları mesajın üretildiği bağlam çerçevesinde 'insan hakları, çocuk hakları, etik, sorumluluk, gizlilik, gazetecilik ilkeleri, yayın ilkeleri' gibi kıstaslara göre yorumlayarak karar verebilme becerisidir (Sezer 2019:99).

Üretim Becerisi: Üretim becerisi, öğrencilerin çeşitli şekillerde (yazılı, işitsel, görsel ya da çoklu olarak) kendi medya mesajlarını oluşturmaları ile ilgilidir. Medya iletisini üretirken öğrencilerin, eğlendirme, bilgi verme, ikna etme gibi hedefleri bulunmaktadır.

Sezer bahsedilen becerileri şu şekilde sınıflandırmaktadır. "Medya okurluğu" erişim, çözümleme ve değerlendirme becerileri; "medya yazarlığı" ise üretim becerisidir (Sezer 2019:99).

Potter ise, medya okuryazarlığı eğitimi almış bir öğrencide bulunması gereken düşünsel becerileri şöyle belirtmektedir (Potter, 2005:36-37):

Analiz etme, analitik düşünme: Bu beceriye sahip bir öğrenci medya iletisini anlamlı bileşenlerine ayırabilmektedir. *Değerlendirme:* Medya içeriğinin bileşenlerini belirli standartlarla mukayese ederek her bir bileşenin değerini belirleyebilmeyi ifade etmektedir. Erdem, medya kanalı ile sunulan birçok mesajın ticari, siyasi ya da diğer hedefler doğrultusunda hazırlanmış içerikler olduğu gerçeği düşünüldüğünde, bireylerin mesajların içeriklerini yansızlık ve doğruluk gibi yönlerden sorgulayabildikleri bir değerlendirme sürecinin, oldukça büyük önem taşıdığını ifade etmektedir (Erdem 2018:65). *Tümevarım:* Küçük bir bilgiden yola çıkarak, bileşenlerin tümünü kapsayan

genelleme anlamına gelmektedir. *Tümdengelim*: Genelden başlayıp özeli açıklamaktır. *Sentez*: Bileşenleri belirli bir yapı içinde bir araya getirmektir. *Soyutlama*: Daha az kelime kullanarak; kısa, öz, net bir şekilde iletinin özünü bulabilmedir. *Karşılaştırma*: Kendi bilgileri ile iletideki bilgileri, x iletisi ile y iletisini, aynı medya içeriğinin farklı medya araçlarında nasıl yer aldığını müzakere edebilmek anlamına gelmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi, bu becerilerin kazanılması ile sonuçlanmaktadır (Bilici 2014:301-302).

Başarılı bir medya okuryazarlığı eğitimi sonucunda medyayı okuma becerisi, bireylere sosyal, kültürel ve mesleki hayatlarında bir çok kazanım sağlamaktadır. Jolls ve Thoman' a göre medyayı okumak: Gözlem yapabilme ve yorum yapabilme becerilerine katkı sağlar; anlama ve değerlendirme becerilerine derinlik katar; kalıplaşmış yargı ve yanlış sunumları fark etmeyi sağlar; önyargıları azaltır, kişinin medya perspektifini genişletir ve örtük iletileri anlayabilmeyi sağlar; mesajların etkileri ve ima ettikleri konularında insanları bilinçlendirir (Jolls & Thoman 2008:40).

Binark ve Bek ise medya okuryazarlığı becerilerini şöyle ifade etmektedirler: Medya içeriği üreticilerinin, içerikleri üretirken üzerinde fikir birliğine vardıkları uzlaşımları ve bu uzlaşımların neticesinde ortaya çıkan içerik şekillerini bilme; medya endüstrisini tanıma; medya endüstrisinin izleyicilere nasıl baktığını anlama; medyanın etkileri ile ilgili geniş ve kapsamlı bir perspektif sahibi olma (Binark ve Bek 2010:54).

2.2. Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medya okuryazarlığı eğitimi, medya üzerinden sunulan her türlü içerik ve çeşitli form ve formatlardaki medya mesajları ile ilgilidir. Öğrencilerin medyayla sunulan bütün materyallerin hazırlanma aşamalarını ve hedeflerini tanıyıp seçici bir şekilde, eleştirel bir gözle tüketmesi medyayı 'okuma' sı; kendi hazırladığı içerikleri medyada yayınlaması ise, 'yazma' olarak kabul edilmektedir. Medya okuryazarlığı da bunları yapabilme yetisidir (Bilici 2014:29).

Günümüzde, olup bitenler ile ilgili bilgiler sadece bir kâğıt parçası üstündeki kelimelerle insanlara ulaşmamakta; çeşitli medya araçları yardımıyla, etkili resim ve sesler olarak insanlara ulaştırılmaktadır. Medya tarafından hazırlanan iletiler sade ve kolay algılanabilir gibi görünse de, bu iletiler kendilerine ait kuralları içeren, dünya ile

ilgili çok farklı kavram ve fikirleri barındıran, karmaşık görsel ve işitsel bir 'dil' kullanmaktadır (Jolls & Thoman 2008:11). 21. yüzyıl, bu medya dilini öğrenip, iyi birer medya okuryazarı olma zorunluluğunu gerektiren bir yüzyıldır (Gömleksiz vd., 2012:44). Medya okuryazarlığı becerilerinin doğru ve olumlu yönlendirilebilmesi ise, iyi bir eğitimle daha sağlıklı şekilde sağlanabilmektedir.

'Medya eğitimi' ve 'medya okuryazarlığı' kavramlarının aynı anlama gelip gelmediği konusunda görüş farklılıkları bulunmaktadır. Altun, İngilizce "okuryazarlık" teriminin, Britanya'da, Fransızca ve İspanyolca dillerinde tam karşılığı olmadığını, çevrilemediğini bu sebeple de, medya okuryazarlığı ve medya eğitiminin aynı anlama sahip olduğunu belirtmektedir (Kubey 2001'den aktaran: Altun 2008:2). Bilici ise bu noktada Altun'a zıt bir görüş bildirmektedir. Bilici, medya eğitiminin medya okuryazarlığı olmadığını, hiçbir zaman medya okuryazarlığının kendine has yöntemlerini içermediğini, medya okuryazarı olabilmek için medya eğitimi almak gerektiğini ifade etmektedir (Bilici2014:29). Sezer'in 'medya eğitimi' ve 'medya okuryazarlığı' kavramları hakkındaki düşüncesi ise şöyledir: "Medya okuryazarlığı, medya aracılığıyla aktarılan simgeleri/sembollerini kodlayabilme ve kod çözebilme/açıklama, analiz ve sentez yapabilme ve dolaylı ileti üretebilmektir. Medya eğitimi ise, medyanın çalıştığı 'uygulamalı' deneyimleri ve medya ürünlerini kapsayan bir çalışmadır; medya okuryazarlığı eğitimi ise, medya okuryazarlığı ile ilgili yetenekleri/becerileri öğretmeye adanmış eğitsel bir alandır." (Sezer2019). UNESCO tarafından hazırlanmış olan "Öğretmen İçin El Kitabı"nda ise; 'Medya eğitimi: medya hakkında öğretmek ve öğrenme süreci, medya okuryazarlığı ise bu eğitimin neticesi' olarak verilmektedir (UNESCO 2006:2).

Medya okuryazarlığı eğitimi, son 40 yıldır ortaya çıkmış bir alandır. Jolls ve Thoman, medya okuryazarlığının temelinde eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebilmek, örneğin anahtar düşünceleri nasıl ayırt edebileceğini bilmek, farklı fikirler içerisinde nasıl ilişki kurabileceğini bilmek, uygun soruları nasıl sorabileceğini bilmek, cevaplar oluşturabilmek, yanlışlıkları fark edebilmek olduğunu, bunların demokratik bir toplumda entelektüel özgürlüğün ve vatandaşlık görevini yerine getirmenin temellerini oluşturduğunu söylemektedirler (Jolls & Thoman 2008:11). Burada sayılan tüm bu yetkinlikler, hem her bireyin sahip olmak isteyeceği, hem de daha kaliteli bir hayat yaşayabilmeleri adına, çocuklarda da bulunmasını gereken

yetkinliklerdir. Aksi durumda, doğru okuma biçimlerini geliştiremeyen bireylerden oluşan bir toplum haline gelmek kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü; günümüzde medya baş döndürücü bir hıza ve kapasiteye ulaşmıştır. Birey bu 'bilgi' ve 'erişim' imkanları dahilinde iletişim sürecine çoğu zaman kendi oluşturduğu mesajlar ile 'kaynak' rolünde dahil olmaktadır. Fakat, kişilerin medyadan aktif bir şekilde faydalanabilmesi teknolojiye ulaşımın sağlanmasının ötesinde, verilecek eleştirel medya eğitimi ile mümkün olabilmektedir. Aksi durumda görsel- işitsel paylaşımdaki 'kirlilik' doğru okuma biçimleri geliştiremeyen kişilerin sömürülmesine ve yanlış yönlendirilmesine yol açabilmektedir (Akkor Gül 2013:16).

Bu kirlilik ve yanlış yönlendirilmeden yine en çok etkilenecek olan çocuklardır. Her geçen gün daha da çok çocuk, hem evde hem de okulda pratik bir biçimde kitle iletişim araçlarına ulaştığından medya okuryazarlığı eğitimi de çok daha fazla önem kazanmaktadır (Ölmez 2015:95). Küçük yaşlardan itibaren çocukların ellerinde, medyaya kolaylıkla ulaşabilecekleri, tabletler, cep telefonları bulunmaktadır. Durum böyleyken, her an, her çocuğu kontrol etmek epey zor bir hale gelmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi, çocukların başkaları tarafından korunması yerine, kendi kendini koruması ve bilinçlenmesi için önem taşımaktadır (Karahisar 2014:83).

Altun,"Medyanın yönlendirmeyi, propagandayı, ikna etme yöntemlerini kullanmasına ve sansasyon yaratma, gündem belirleme ve kamuoyu oluşturma gücünü kullanmasına engel olmak ya da bunları kısıtlamak olası mıdır?" diye sormaktadır. Bu sorunun yanıtı aynı zamanda üzerinde uzlaşılan bir görüştür: Bu kadar güçlü olan medyayı kontrol etmek artık mümkün değildir. Kaldı ki böyle bir kontrol basın ve ifade özgürlüğü yönünden ve sağlıklı bir demokrasi için de doğru değildir. Bu noktada ise, yine medya okuryazarlığı eğitiminin önemi açığa çıkmaktadır (Altun 2009:3).

Kansızoglu, günümüzde bilginin içeriğinin ve kapsamının sürekli değiştiğini ve herkes tarafından kolay ulaşılabilir bir nitelik kazanmasından dolayı da doğruluğu ve yanlışlığının, kaynağının, güvenilirliğinin sorgulanmasının zorunlu hale geldiğini ifade etmektedir. İşte bu zorunluluk medya eğitime ve medya okuryazarlığı eğitime ihtiyacı doğurmaktadır (Kansızoglu 2016:470). Bununla birlikte, medya okuryazarlığı eğitimi, sadece medya araçlarının olumlu olumsuz etkilerini ya da medya araçlarının nasıl kullanılacağını öğretmek şeklinde düşünülmemelidir. Medya okuryazarlığı daha geniş bir

çerçevede ele alınarak, hayatın her alanında meydana gelen olay ve olguları anlama, açıklama ve yorumlama becerisini kazandırmaya yönelik olmalıdır (Elma vd., 2010:1416).

Bilici de, yaşadığımız dünyanın 'medya doygunu' olduğunu ve öğrencilerin medyada kullanılan "dili" öğrenerek, hem ileride karşılaşacakları medya iletilerine karşı, hem de okuldan sonraki hayatlarına hazırlanabilmeleri bakımından, medya okuryazarlığı eğitiminin proaktif olduğunu söylemektedir. Medya içeriklerinden olumsuz ve olması gerekenden fazla şekilde etkilenmemek için, bu içeriklere eleştirel ve analitik yaklaşmayı öğrenmek son derece önemlidir (Bilici 2014:31).

Medya okuryazarlığı eğitiminin iki önemli noktası vardır: Birincisi medyadaki içeriklere ulaşabilmek için teknolojiyi kullanabilme becerisi; ikincisi ise medyada verilen içeriği yalnızca anlamak değil aynı zamanda bu içeriği yorumlayabilme becerisidir. Buradan yola çıkıldığında, medya eğitimi için ilk başta medya ürünlerini tanımak gerektiğini söylemek mümkündür. İzleme, okuma, değerlendirme süreçleri sonucunda ürün (medya mesajı) ve ürünün hazırlanışı hakkında bilgi sahibi olunması amaçlanmaktadır. Tartışma ortamı sağlanarak, aynı ürünle ilgili farklı kişilerin farklı yaklaşımları ortaya konulmakta, böylelikle bir medya iletilisini bütün yönleriyle anlayabilme imkânı sağlanmış olmaktadır (Bilici 2014:186). Küçük de, medya okuryazarlığının insanlara medya ürünlerini tanımaları için yol gösterdiğini söylemektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi, medyanın etkili kullanılmasının yollarını, seçimleri ve algılama becerilerini geliştirmeyi öğretmekte ve bireylerde hayat boyu öğrenme şevki oluşturmaktadır. Üstelik medya okuryazarlığı eğitimi, insanların okuryazarlıkların farkına varmalarını, hassasiyet göstermelerini ve yeni okuryazarlık becerileri kazanmalarını sağlamaktadır (Küçük Durur 2016:270).

Okuryazarlıkların farkına varılması ve hassasiyet kazanılmasının yanı sıra, medya okuryazarlığı eğitiminde, her ne kadar gün geçtikçe azalsa da, düz anlatım yöntemi kullanılmaya devam etmektedir. Özellikle ilk derslerde medya araçlarının tanıtımları yapılırken, bu yöntem kullanılmakta fakat devam eden derslerde bu anlatım şeklini kullanmaya devam etmek, dersin verimini azaltmaktadır. Medya okuryazarlığı derslerinin istenilen ve beklenen başarıya ulaşabilmesi için, sınıf ortamına örnek materyaller getirilmeli, bunlar öğrencilerle birlikte incelenmeli ve teknoloji kullanımıyla üretim

yapma tecrübesi öğrencilere yaşatılmalıdır. Medya araçları öğrencilere bu şekilde tanıtıldıktan sonra ve öğrenciler bu araçlar ile ilgili görüş sahibi olduktan sonra, medya okuryazarlığı eğitiminin diğer aşamasına geçilmesi daha uygun olmaktadır. Bu aşamada medya okuryazarlığının ana çözümleme metodu olan, "medya içeriklerine soru sorma" aşaması bulunmaktadır. Medya içeriklerindeki doğrudan fark edilemeyen medya iletilerini anlayabilmek, doğru ve yerinde sorular sorabilmek ile mümkün olabilmektedir (Bilici, 2014:185-186).

Medya okuryazarlığı disiplininin temelleri, bir çok eğitimci tarafından bugün bilinen şekliyle medya okuryazarlığının kurucuları olarak bilinen Len Masterman ve Barry Duncan'ın çalışmaları aracılığıyla geliştirilmiştir. Bu temel, Len Masterman tarafından 1989'da ortaya atılan medya okuryazarlığı için temel ilkeleri ve bunların Barry Duncan ve Kanadalı meslektaşları tarafından anahtar kavramlarında nasıl ele alındığını içermektedir. İlk olarak 1989'da tanıtılan temel kavramlar, bugün Kanada'da medya okuryazarlığı eğitiminin temeli olmaya devam etmektedir. Bu ülkede medya okuryazarlığının gelişimi, bugün medya okuryazarlığı eğitimi için, temel bir paradigmanın ve kavramsal çerçevenin önemini pekiştirmektedir (Jolls & Wilson 2014:68).

Öte yandan, medya okuryazarlığı ilgi ve çalışma disiplini olarak 20. yüzyılın başlarına kadar uzanmaktadır. Geleneksel iletişim araçlarının kitleleşmesi bu araçlardan eğitimde faydalanabileceği fikri, özellikle 1920'li ve 1930'lu yıllarda Avrupa ve ABD'de yoğun olarak dillendirilmekteydi (İnal2016:19). 1970'lerde medya okuryazarlığı eğitimi, demokratik hakların ve sivil sorumlulukların uygulanmasının bir parçası olan kritik bir vatandaşlık uygulaması olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Lev Vygotsky ve Paolo Freire gibi eğitim akademisyenlerinin çalışmalarından geliştirilen medya okuryazarlığı, aynı zamanda güç ilişkilerini somutlaştıran, yansıtan ve kıran sosyo-kültürel bir uygulama olarak da kavramsallaştırılmaktaydı (Hobbs & Jensen 2009:3). Medya okuryazarlığı öncüsü olan Duncan'ın 1978'de Association for Media Literacy'i (AML) kurmasından itibaren, medya okuryazarlığının sağlanması için çalışmalar başlamıştı. Duncan ve AML üyeleri "Medya Okuryazarlığı Kaynak Kılavuzu"nu geliştirmişlerdi. Kaynak kılavuzun ünü, Amerika Birleşik Devletleri'ne ve dünyaya yayılarak birçok dile çevrilmiştir (Jolls & Wilson 2014:71).

Buckingham, medya okuryazarlığı eğitiminin, bazen iletişim çalışmaları ile eğitimin kesişme noktasında tanımlandığını ifade etmektedir (Buckingham: 2003; First & Adoni: 2006). Kellner ve Share de, 1980'lerde medya çalışmaları araştırmalarının eğitim alanına girmeye başladığını ifade etmektedirler. Len Masterman'ın "Medyayı Öğretme" (1985) adlı kitabının yayımlanmasıyla, dünyadaki birçok eğitimci medya eğitimini belirli bir bilgi veya beceriler bütünü olarak değil, kavramsal anlayışların çerçevesi olarak benimsemeye başlamıştır (Kellner & Share 2007:11).

1990'ların ortalarına gelindiğinde ise, medya aktivizmi ile medya okuryazarlığı eğitiminin birleşmesi hakkında endişeler ortaya çıkmaya başlamıştı. 1997 Medya ve Demokrasi etkinliğinde, Neil Postman grubun "radikal doğruluğuna" yönelik keskin bir eleştiri sunduğunda, medya okuryazarlığındaki büyük tartışmalardan biri patlak verdi. "Medya okuryazarlığının daha açık bir gündemi olmalı mı?" (Hobbs 1998). 1993 yılında ABD'nde yapılan bir konferansta, medya eğitiminin temel amaçları ve teknikleri hakkında bir anlaşma sağlanamamış fakat özellikle İngiltere, Avustralya ve Kanada'da toplantıya katılan eğitimcilerin geliştirdiği modeller çerçevesinde medya içeriklerini analiz etmede şu ilkelerin kullanılmasına karar verilmişti: Medya iletileri inşa edilir; medya iletileri ekonomik, toplumsal, tarihsel ve estetik bağlamlarda üretilir; medya iletilerinin alınılanmasındaki yorumlayıcı anlamlandırma süreci, okur, metin ve kültür arasındaki etkileşimden oluşur; medya benzersiz dillere ve simge sistemlerine sahiptir; medya temsilleri insanların toplumsal gerçekliği anlamlandırmalarında önemlidir (Hobbs 1998:17).

2007 senesinde Amerika Birleşik Devletleri'nde "Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Temel Prensipleri"ni oluşturmak için, Faith Rogow liderliğinde bir toplantı düzenlendi. Temel Prensipler, medya okuryazarlığı eğitiminin aldığımız ve oluşturduğumuz mesajlar hakkındaki aktif sorgulama ve eleştirel düşünmeyi gerektirdiğini; medya okuryazarlık eğitiminin okuryazarlığın genişletilmiş bir kavramsallaştırması olduğunu; her yaştan öğrenci için beceriler geliştirdiğini ve entegre, etkileşimli ve tekrarlanan uygulamaları gerektirdiğini; medya okuryazarlık eğitiminin amacının, demokratik bir toplum için gerekli olan bilgileri, düşünceli ve bağlı katılımcılar geliştirmek olduğunu; medyanın kültürün bir parçası olduğu ve sosyalleşmenin araçları olarak işlev gördüğünü; insanların medya mesajlarından anlamlar oluşturmak için kendi becerilerini, inançlarını ve deneyimlerini kullandıklarını içermekteydi. Bu temel prensipler, Amerikan medya

okuryazarlık eğitimi topluluğunun 'korumacı' ve 'güçlendirici' kanatları arasında var olan farklılıkları uzlaştırmaya çalışmaktaydı (Hobbs & Jensen 2009:8).

Bunların yanı sıra medya okuryazarlığı eğitiminde rol oynayan birçok farklı faktör bulunmaktadır. Bu faktörler şu şekilde sıralanabilmektedir:

Öğrenci: Öğrenci medya okuryazarlığı eğitiminin odağında bulunmaktadır. İlk başta pasif konumdadır fakat medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonra aktif olması beklenilmektedir. Öğrencinin; medya içeriklerine karşı sorgulayıcı, medyada verilenlerin arka planlarını, ilişkilerini ve çıkarlarını anlama çabası da olması ve öğrenme süreci sonunda, medya okuryazarlığı eğitimlerinden öğrendiklerini tüm hayatı boyunca, karşılaşacağı her türlü medya mesajına uygulaması gerekmektedir.

Öğretmen: Bu eğitimi verecek öğretmenin, teknolojideki yeni iletişim türlerine hakim olması, bunları öğrencilerden önce öğrenmesi, kullanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin, öğrencileri araştırma yapmaya, sorgulamaya ve anlamlandırma çabalarına yönlendirmesi de önemlidir.

Aile: Ailenin görevi, medyanın olumsuz yönlerinden kendini koruyamayacak durumda olan çocuklarını korumaktır. Çocuklar yaş olarak kendilerini koruyamayacak kadar küçük olabilirler veya zihinsel gelişim açısından bu yeterliliğe sahip olamayabilirler. Böyle durumlarda müdahalede bulunmak ebeveynlerin vazifesidir. Aile çocuklarıyla birlikte medyayı kullanırken, yorumlar yapmaya ve çocuklarına yorum yaptırmaya, medya iletilerini tartışmaya özen göstermelidir.

Eğitim sistemi: Öğrencilerin kullanabildiği yeni iletişim teknolojilerindeki güncel ilerlemelerin takip edilmesi, yeni gereklilik ve sorunlara yanıt verecek şekilde sınıf ortamına hazır materyaller sunulması, araştırma ve geliştirmelerin yapılması eğitim sistemi tarafından hazırlanıp organize edilmesi gereken konulardır.

Akran ve arkadaşlar: Öğrenciler birbirlerinden, ailelerinden etkilendiklerinden daha çok etkilenebilmektedirler. Bir öğrenci medyayla ilgili sorgulayıcı tavır geliştirmeye çalışırken, diğerleri bu durumu küçümser, yapılanları umursamaz, o öğrenciye hoş olmayan tepkilerde bulunurlarsa, öğrenci bu tavırlardan etkilenecektir. Tam tersi durumda ise, öğrenciler birlikte öğrenmeye birbirlerini teşvik etmiş olacaklardır. Bu yüzden sadece bireysel öğrenme değil, hep birlikte öğrenme önemlidir.

Medya profesyonelleri: Gazeteci, televizyoncu, muhabir, yapımcı, sunucu gibi medyada farklı pozisyonlarda çalışan kişilerinde medya okuryazarlığı perspektifini öğrenmeleri gerekmektedir. Çünkü medya okuryazarlığı perspektifini öğrenmek, demokratik ülkelerde vatandaşlık bilincini ve sosyal sorumluluk ve katılım oranlarını arttırdığı gibi, kamu yararı için de büyük önem taşımaktadır. Medya eğitiminin başarı sağlamasında medya profesyonellerinin tutum ve sorumluluk anlayışlarının da rolü bulunmaktadır.

İlgili organizasyonlar: Medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili RTÜK vb. organizasyonlar, sivil toplum örgütleri, okul dışında da öğrenmenin devam etmesi için çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmalar, yaz kampları, öğretmenlerin eğitimi, yetişkinlerin medya okuryazarlığı konusunda eğitimi gibi birçok konuda olmaktadır ve medya okuryazarlığı eğitiminin bütüncül bir şekilde tüm topluma verilmesi açısından önemlidir (Bilici 2014:277).

Sezer, medya okuryazarlığı eğitiminde önemli olanın gerçek ile kurguyu birbirinden ayırt edebilmeyi öğretmek olduğunu söylemektedir. Neyin doğrudan yansıtıldığını, neyin kurgu olduğunu anlayabilmek, farklı kaynaklardan araştırma yapmayı, sorular sormayı, propaganda, dezenformasyon, mezenformasyon, manipülasyon arasındaki farkı öğrenebilmek son derece önemlidir. Çünkü "Anlatılan dünya (the world told), gösterilen dünyadan (the world shown) farklı bir dünyadır" (Sezer 2019:136). Tıpkı McLuhan'ın teorisinde olduğu gibi. McLuhan'ın teorisi, her ortamın bir mesajı benzersiz bir şekilde şekillendiren ve oluşturan kendi teknolojik 'grameri' veya önyargısına sahip olduğu fikrine dayanmaktadır. Farklı medya araçları aynı olayı bildirebilirler, fakat her medya farklı izlenimler yaratacak ve farklı mesajlar iletecektir (Jolls & Wilson 2014:69).

Masterman ise, medya eğitimini diğer alanlardan "temsiliyet" kavramının ayırdığını ifade etmektedir. Masterman'a göre, medya dünyayı ayna gibi yansıtmayarak, arabuluculuk yapmaktadır ve dünyayı yeniden ve yeniden sunarak temsil etmektedir. Bu sebeple de, medya içerikleri kodları analiz edilmesi gereken işaretler sistemidir. Bu ilke olmadan medya eğitimi söz konusu olamayacaktır (Masterman 1989'dan aktaran: Jolls & Wilson 2014). Jolls ve Wilson'da, bu konuda Masterman ile benzer görüşe sahiptirler. Jolls ve Wilson'a göre, TV'ye bir temsil sistemi olarak bakıldığında, o zaman kaçınılmaz

olarak bu temsilleri kimin yarattığına dair sorular ortaya çıkmaktadır: Temsilciliği kim yapıyor? Dünyanın böyle olduğunu kim söylüyor? Görme biçimleri tamamen doğal mı? Temsil edilen dünyanın doğası nedir? Değerleri ve baskın varsayımları nelerdir? TV'nin 'özgünlüğünü' yaratmak için kullanılan teknikler nelerdir? vb. (Jolls & Wilson 2014:69).

Kitlelere medya bilinci kazandırmanın yolu ise medya okuryazarlığı eğitimi vermekten geçmektedir. Vatandaşların, birey-toplum ve ülke çıkarlarının bilincinde yetiştirilmeleri, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişim için şarttır (Bilici 2014:2). İnal ise, medya eğitiminin hangi şekilde olursa olsun medyanın tüm formlarıyla ilgili bir öğretimi içerdiğini ifade etmektedir. Medya eğitimi, eleştirel anlayışın ileri düzeyde gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bu eğitim, öğrencilerin medyayla ilgili bilgilerini arttırmaya, eleştirel ve uygulamalı çalışmalarla onların becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır (İnal 2016:26). Medya nasıl çalışır, izler kitle bunları nasıl yorumlar? soruları medya eğitiminin ele aldığı sorulardır. Temel medya eğitimi, medya içeriklerinin çözümlenmesi ve alternatif medyanın üretilmesiyle, çocukların yaratıcılıklarını ve eleştirel becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (İnal 2016:26). Buradan da anlaşılabileceği gibi medya okuryazarlığı eğitiminin merkezinde, medya metinleri hakkında soru sorma eylemi olarak sorgulama pedagojisi bulunmalıdır.

İnal, medya okuryazarlığının bütün farklı unsurlarının merkezinde 'eleştirel analiz' 'in bulunduğunu belirtmektedir. Yani, medya öğrencilerin düşünür olmalarına yardım etmenin engin bir laboratuvarını sunmaktadır ve bütün bunların ifade ettiği şey de, sorumlu yurttaşlık ve eğitimin diğer hedefleri olmaktadır. Medya okuryazarlığının, hem sorumluluğu hem de eğitimcilere bir fırsat sunması kabul edilirse, medya okuryazarlığı becerilerinin müfredatta yer alması gerektiği de anlaşılabilecektir (İnal 2016:43). Başak da, bu hedefle dünyanın gelişmiş ülkelerinde medya okuryazarlığı derslerinin okutulmakta olduğunu, bu derslerin ya doğrudan müfredatta konulduğunu, ya da ilgili derslerin içinde verildiğini ifade etmektedir (Solmaz ve Yılmaz 2012:56).

Hobbs ise, medya okuryazarlığı programlarının, öğrencilerin ilgi alanlarını kapsayıcı, anlama ve analiz becerilerini birbirlerine bağlayabilecekleri, öğrencilerin kritik sorular sormalarına ve iyi dinlemelerine yardımcı olabilecekleri, haberlerin yapılandırılmış doğasına odaklanabilecekleri, yeni fikirleri doğrudan kullanabilecekleri öğrenme ortamları yaratmak için tasarlanmaları gerektiğini ifade etmektedir (Hobbs

2010:7). Bu noktada Masterman'ın fikri önemlidir. Masterman bir medya dersinin başarılı olup olmadığının asit testinin, öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları medya metinlerine eleştirel cevap verme yeteneklerinde yattığını söylemektedir (Masterman 2010'dan aktaran: Jolls & Wilson 2014). Kellner ve Share de, medya okuryazarlığı programları için standartların, medyanın ırkçılığı, cinsiyetçiliği, homofobiyi ve diğer önyargıları nasıl yeniden ürettiğini eleştirmeyi ve öğrencileri medya kültürünü eleştirirken ve alternatif medya üretirken kendi seslerini bulmaya teşvik etmeyi içermesi gerektiğini ifade etmektedirler (Kellner & Share 2007:19)

Şahin, medya okuryazarlığı eğitimi almamış öğretmenlerin, medya okuryazarlığı becerilerini öğrencilerine kazandırmalarını beklemenin gerçekçi olmadığına dikkat çekmektedir. Sadece medya okuryazarlığı dersini verecek öğretmenler değil, diğer derslerin öğrenim programlarında medya okuryazarlığına temas eden konular ve etkinlikler yer aldığından tüm öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda asgari bir yeterliliğe sahip olmaları ve öğrencilere bunu yansıtabilmeleri gerekmektedir (Şahin 2014).

Yeni yüzyılda eğitimi medyadan ve medya okuryazarlığından kopuk ele almak, çocukların içinde yaşayacakları çağın aktif bir üyesi olmalarını ve demokratik tutum geliştirmelerini engelleyecektir (Şahin 2014:246). Hobbs da, çocukların ve gençlerin uygun eleştirel sorgulama biçimlerini ve öğrenci merkezli öğrenmeyi kullanarak hem haberlerin hem de güncel olayların gerçek zevkleri ve zorlukları ile meşgul eden programların muhtemelen her yaştan 21. yüzyıl öğrencisi için en etkili programlar olacağını söylemektedir (Hobbs 2010:7).

2.3. Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medya Okuryazarlığı'nın tarihi, batılı ülkelerde çok eskiye dayanırken ülkemizde, son 20 yıldır tartışılan yeni bir konudur (Ankaralıgil 2020:54).

Sezer, yapılan çalışmalar içerisinde en önemlisinin "Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı İş Birliği" ve bu işbirliği sayesinde Medya Okuryazarlığı Dersi'nin ilköğretim seviyelerinde seçmeli ders olarak kabul edilmesi olduğunu ifade etmektedir (Sezer 2019:79).

Ülkemizde medya okuryazarlığı çalışmalarına öncelikle 2004-2006 seneleri arasında, farklı ülkelerdeki medya okuryazarlığı ders programlarının incelenmesiyle başlanmıştır. Ardından, bir komisyon oluşturulmuştur. Komisyonda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ve farklı üniversitelerden akademisyenler yer almıştır. Komisyon, farklı ülkelerdeki medya okuryazarlığı çalışmalarını inceleyerek, değerlendirmiştir. Ardından, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu 22 Eylül 2004 tarihli toplantısında (2004/70 No' lu toplantı/19 Sayılı karar) gençlerin ve çocukların bu konuda eğitim görmeleri hedefiyle, medya okuryazarlığı dersinin ders programlarına alınması için, Milli Eğitim Bakanlığı ile resmi görüşmelere başlanmasına karar verilmiş ve bu karar doğrultusunda Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ortak bir iradeyle, 25 Ekim 2004 tarihinde "Orta Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü'nü imzalamışlardır².

Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından 23-25 Mayıs 2005 tarihinde düzenlenen 'Medya Okuryazarlığı Konferansı', Türkiye'de yapılan ilk geniş kapsamlı akademik toplantıdır. Konferansın önemi, konuya ilişkin geniş bir akademik topluluğu bir araya getirmesi ve konunun Türkiye gündemine gelmesini sağlamasıdır (İnal, 2016:161-162). Medya Okuryazarlığı Konferansı'nda, sadece konunun Türkiye gündemine gelmesi sağlanmamış, aynı zamanda medya okuryazarı olmanın neden gerekli olduğuna dair Radyo ve Televizyon Üst Kurulunca resmi bir bildiri sunmuştur. Bu açıdan Medya Okuryazarlığı Konferansı, Türkiye Medya Okuryazarlığı tarihi açısından önem teşkil etmektedir. İnal, 2005'teki Marmara Üniversitesi Sempozyumu'na kadar konunun Türkiye akademik çevrelerinde çok fazla ele alınmadığını belirtmektedir. Fakat bu sempozyumdan sonra, medya okuryazarlığı konusu boylu boyunca ele alınmaya, üniversitelerde bu konuyla ilgili dersler açılmaya, tezler yazılmaya, çeviriler yapılmaya, raporlar yazılmaya başlanmıştır. Ama içlerinde en önemlisi, RTÜK ve MEB'in konuya gösterdikleri ilgi olmuştur (İnal 2016:159).

31 Ağustos 2006'da, "İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı" kabul edilmiştir. 2006-2007 öğretim yılında, medya okuryazarlığı dersi beş

²www.medyaokuryazarligi.gov.tr (Erişim: 04.02.2019)

pilot ilde okutulmaya başlanmış, 2007-2008 eğitim- öğretim senesinden sonra ise, İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak verilmeye başlanmıştır.³

23 Mayıs 2013'te, "İlköğretim Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı Bilincinin Geliştirilmesi ve Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik İşbirliği Protokolü" imzalandıktan sonra, 27 Ocak 2014'te "Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali" hazırlanma kararı alınmış, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında hazırlanan materyal okutulmaya başlanmıştır⁴.

Bu dersi hangi branş öğretmenlerinin vermesi gerektiği ise, günümüzde hala tartışma konusudur. Ülkemizde medya okuryazarlığı dersleri, ya MEB'e bağlı Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından ya da daha önceden iletişim fakültesinden mezun olup öğretmenlik hakkı elde etmiş öğretmenler tarafından verilmektedir. Dolayısıyla MEB'in, bu alandaki öğretmen ihtiyacını kurum bünyesinden karşılama yolunu seçtiğini söylemek mümkündür (İnal, 2016:172-173).

2.3.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Faydaları

Medya iletilerini doğru anlayabilmek ve medya içeriğine sorular yönelterek yorumlayabilmek günümüzde zorunlu hale gelmiştir. Tıpkı çocukların ve yetişkinlerin belli bir konuda eğitim alarak, bu eğitimi davranışlarına yansıtmaları gibi, medyayı doğru anlayabilmek ve çözümleyebilmek için de medya eğitimi zorunludur. Bu yönleri ile medya okuryazarlığı eğitimi, kişilerin medyayı doğru okuyabilmelerini ve medya içeriği oluşturabilme becerilerine sahip olabilmelerini amaçlamaktadır (Sezer 2019:60). Kurt ve Kürüm, medya okuryazarlığı eğitiminin faydalarının; medya içeriklerini doğru okuyabilmek, iletileri bilinçli bir biçimde analiz edebilmek ve analizlerin sonuçlarını yorumlayabilmek olduğunu ifade etmektedirler (Kurt ve Kürüm 2010:20).

Medya okuryazarlığı eğitiminin faydaları genel olarak, iletilerin doğru anlaşılıp doğru yorumlanması ve değerlendirilmesi olsa da, bunun dışında daha bir çok faydası bulunmaktadır. Bunlar:

1. Medya iletilerini eleştirel bir bakış açısıyla algılayabilmek.

³ www.medyaokuryazarligi.gov.tr (Erişim: 04.02.2019)

⁴ www.medyaokuryazarligi.gov.tr (Erişim: 04.02.2019)

Gün içerisinde karşılaşılan her türlü medya aracıyla sunulan içeriklerle kullanıcılara çeşitli mesajlar verilmektedir. Medya okuryazarlığı, insanların medyada gördüklerini, okuduklarını, dinlediklerini, karşı karşıya kaldıkları ilk anlamıyla değil; düşünüp, yorumlayıp, değerlendirme yaparak anlamaya çalışan bilinçli bireyler haline gelebilmelerini amaçlamaktadır. Şimşek ve Türkoğlu, medyanın algı ve inanışları nasıl eleyerek sunduğunun, popüler kültüre nasıl şekil verdiğinin ve hatta bireysel seçimleri nasıl etkilediğinin anlaşılabilmesi için medya okuryazarlığının öneminden bahsetmektedirler. Medya okuryazarı olarak eleştirel düşünme becerisi edinmiş bir kişi, bilgiyi bilinçli bir şekilde üretilip tüketebilmektedir. Bu nedenlerle medya okuryazarı olmak, ifade özgürlüğü, bilgi edinme hakkı ve demokrasi açısından oldukça önemlidir (Şimşek ve Türkoğlu 2016:41).

2. Medyada gerçeklik, kurgusalılık ayrımını yapabilmek.

Medya okuryazarlığı eğitiminin faydalarından bir diğeri; öğrencileri her türlü medya aracıyla ilgili donanım sahibi, eleştirel düşünebilen okuryazarlar haline gelebilmelerini sağlayabilmektir; böylelikle öğrenciler medyanın kontrolünde değil, medya öğrencilerin kontrolünde olabilecektir. Bu sayede ise kendilerine medya ile sunulan içeriklerin, gerçek dünyadan farkını ayırt etme konusunda beceri kazanacaklardır. Hangi içeriklerin kurgu, hangilerinin gerçekliği yansıttığını daha kolay fark edebileceklerdir.

3. Medya mesajlarını analiz edebilmek için ihtiyaç duyulan beceriler konusunda eğitim almak.

4. Öğrencilerin erişim, çözümleme, yorumlama ve iletişime geçme becerilerini arttırmak amacıyla bir araç olarak medyayı kullanmasını sağlayabilmek.

5. Medyada sunulan dünyanın gerçek dünya olmayabileceğinin anlaşılması.

Medyanın kurgulandığını, farklı içeriklerin farklı biçimlerde sunularak gerçeklikten uzak bir dünya yaratılabildiğinin gösterilmesidir. Bilici, medya okuryazarlığı eğitiminin faydasının, öğrencilere medyayı doğru okuyabilme yetisi kazandırmak olduğunu ifade etmektedir. Yani medya, bilgilendirme ve haberleşme aracı; medya okuryazarlığı ise, o bilgi yığını ve haberlerin içinden doğru bilgiyi çıkartma becerisidir' (Bilici 2014:37).

6. Kamu ve özel yayıncılığının daha iyi yerlere gelebilmesi için kişilerde hassasiyet oluşturulmasına katkı sağlama.

7. Medyanın yönlendirme ve yönetme özelliklerinin bulunduğu bilincinde olunması

Medya okuryazarlığı eğitiminin faydalarından bir tanesi, ilk olarak öğrencinin sorunun farkına varabilmesi, medya aracılığıyla kendisine ulaşan iletiyle, kendisi arasında sınır koyabilmesi ve medya iletilisini bilinçli bir şekilde değerlendirebilmesidir. Bilici, medya iletileri ile ilgili soruların, medya iletilisi üretilirken bilginin kalitesini etkileyen sorunlar ve medya iletilisinin tüketilmesinden sonra meydana çıkan davranışlara etki eden sorunlar olmak üzere ikiye ayrıldığını ifade etmektedir. İlk gruptaki sorunlar medya iletilisinin hazırlanıp yayınlaması süreciyle ilgili sorunlardır. İkinci gruptaki sorunlar ise, iletilerin tüketilmesinden sonra, bu iletilerden kişilerin hangi şekillerde etkilendikleri, hangi davranış tarzlarını benimsendikleri ile ilgili sorunlardır (Bilici 2014:207).

8. İletiyi gönderenlerin kendi fikirlerini empoze etme amacında olabileceklerinin değerlendirebilmesi.

Bazı fikirlerin medya kullanıcılarına empoze edilmeye çalışıldığını, içerikleri oluşturan kişilerin kendi düşüncelerini, değer yargılarını veya önyargılarını kendi içeriklerine taşıdıkları, en rahat biçimde ve basit bir örnek olarak, 'muhalif medya, tarafsız medya veya iktidar yanlısı medya' kavramlarıyla birlikte düşündüğü zaman daha iyi görülebilmektedir.

Alver, medyanın kişilerin hayatlarını ve tecrübelerini genişletmekle birlikte, ilk elden deneyimlerini kısıtladığını ve medyaya bağımlı hale getirdiğini ifade etmektedir. Medya yetkinliğinin hedefi, sadece medyanın olumsuz etkilerini gidermek değildir, aynı zamanda hedef, medyanın gittikçe daha güçlü bir biçimde belirlediği alanların korunmasını sağlayabilmektir (Alver 2006:10).

9. Kitle iletişim araçlarının verdikleri bilgi ve haberler ile ilgili toplumun farkındalığının ya da bilinç düzeyinin artmasının sağlanması

Kurt ve Kürüm, medya okuryazarlığı eğitiminin faydalarını; medya içeriklerini ve verilen mesajları doğru okuyabilen, bilinçli bir biçimde analiz eden ve bu analiz

sonuçlarını göz önünde bulundurarak yorumlayabilen bilinçli bir toplum haline gelebilmek, şeklinde ifade etmektedirler (Kurt ve Kürüm, 2010:20-30).

10. Eğitsel, kültürel, politik, sosyal ve ekonomik programlarda medya okuryazarlığının öneminin vurgulanması

İlk adım olarak, 'medya okuryazarı olma' kavramının bile daha fazla kullanılmasıyla, bu konu üzerinde daha çok düşünen ve düşündükçe farkındalığı artan birey sayısının çoğalması bu anlamda önemli katkılar sağlamaktadır.

11. Her vatandaşın hem resmi hem de resmi olmayan eğitimle medya kullanımı ile ilgili en yüksek düzeyde bilgi ve yetenek sahibi olmasının sağlanması

Sezer, her yaştaki kişinin sorgulama alışkanlığı kazanarak, ifade şekillerini geliştirmesinin, eleştirel birer düşünür haline gelerek, aktif iletişimciler ve günümüz dünyasında etkin/aktif vatandaşlar/yurttaşlar olmalarının medya okuryazarlığıyla geliştirilmek istenilen davranış şekilleri olduğunu belirtmektedir (Sezer 2019).

12. Medyanın yapısının ve işleyişinin öğrenilmesi

İçeriklerin nasıl oluşturulduğu, hangi çıkar gruplarına hizmet ettiği, politik ekonomik ve sosyal arka planının nasıl olduğunun öğretilmesi medya okuryazarlığı eğitiminin önemli faydaları arasında bulunmaktadır.

13. Medya içeriklerinin bilinçli bir şekilde değerlendirilebilmesi

Bireylerin medya kanalı ile kendilerine erişen bilgi karşısında, sadece bir tüketici olmak yerine aktif pozisyonda olmaları, sorumlu vatandaşlar olabilmeleri, medya okuryazarı olmanın ilk amaçlarından (Şimşek ve Türkoğlu 2016:210).

14. Demokrasi, vatandaşlık bilinci ve siyasal katılıma teşvik

İnsanların medyayı doğru şekilde okuyabilmelerini, ülke yönetimine ve çıkarlarına sahip çıkabilmelerini, olaylar karşısında doğru yerde ve doğru zamanda tepki verip duyarsız kalmamalarını hedefleyen medya okuryazarlığı, ayrıca bu eğitim neticesinde bireylerde vatandaşlık bilincinin gelişmesini amaçlamaktadır (Bilici 2014:163).

Şimşek ve Türkoğlu'da, medya okuryazarlığı eğitiminin benzer faydalarından ve medya okuryazarı olmanın benzer amaçlarından bahsetmektedir. Şimşek ve Türkoğlu'na göre, bir birey medya okuryazarı olarak;

- a. Demokrasi, vatandaşlık bilinci ve siyasal katılım konularında bilinçlenir,
- b. Irk, sınıf ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığı konusundaki önyargılarını en aza indirir,
- c. Eğitim düzeyini ileri seviyeye taşıyabilir (Şimşek ve Türkoğlu 2016:21).

16. Medya okuryazarı olan bir birey bütün bu özellikleri edinmeyi amaçlamakla birlikte, medya okuryazarı bir bireyin, özellikle genç ve çocuklar arasında yaygın olarak kullanılan madde bağımlılığını ve şiddeti önlenmesi gibi hedeflerinin bulunduğu da bilincindedir (Jolls & Thoman 2008:33).

2.3.2. Medya Okuryazarlığı Derslerinde Eleştirel Yaklaşım

Medya okuryazarlığı derslerinin eleştirel yaklaşım ile verilmesi, medya içeriklerinin farklı bir bakış açısıyla analiz edilmesi anlamına gelmektedir. Böyle bir inceleme, ele alınan medya içeriğinin, arka planının, içerdiği iddiaların, hangi koşullarda hazırlandığının bilinmesini gerektirmektedir. Eleştirel yaklaşımda, herhangi bir fikrin hiç sorgulanmadan doğrudan kabul edilmesinin olumlu sonuçlar vermeyeceği savunulmaktadır (Bilici 2011:54).

Eleştirel yaklaşımla işlenen derslerde öğrenci pasif konumdan kurtularak; fikirler üreten, eleştiriler yapan, gerektiği zaman öğrendiği teorik bilgileri uygulamaya geçirebilen bireyler haline gelmektedirler. Medya okuryazarlığı öğretiminde eleştirel yaklaşım, eleştirel pedagojiden beslenmektedir. Her ikisinde de, karşılaşılan içeriğe şüphe ile bakmak, içerdiği bilgileri hemen doğru kabul etmemek, öncelikle eleştirel bir bakış açısıyla analiz etmek temeldir. Pekman, (2016:41) eleştirel yaklaşımla işlenen medya derslerinin, öğrencilere, olaylara ve durumlara karşı eleştirel bakabilme becerisi kazandıracağını, karşılaşılan sorunlarla ilgili çözümler üretebilen, kendilerini doğru bir şekilde ifade edip, anlatabilen kişilerin yetişmesi açısından kıymetli olduğunu söylemektedir (Pekman 2016:41).

Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi, medya okuryazarlığı derslerinin eleştirel yaklaşım ile işlendiği zaman neleri hedeflemesi gerektiğini şu şekilde belirtmektedir: “ Medyanın fikir, bilgi ve haberi bir başkasının bakış açısıyla nakletmek üzere kurulduğunu anlamak; duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını anlamak; bu tekniklerin, amaçladıkları ve doğurdıkları etkilerin ayırdına varmak; medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını, bazılarını ise dışladığını anlamak; medyadan kimin yararlandığı, kimin, neden dışlandığı sorularını sormak ve cevabını bulmak; alternatif bilgi ve eğlence kaynakları aramak; medyayı kendi yararı ve zevki için kullanmak; edilgen olmak yerine aktif olmak; yeni öğrenme kültürü dijital okuryazarlığa hazırlanmak.” (Pekman 2016:41-42)

Bu maddelere bakarak, medya karşısında, sorgulama yapabilen, bilinçli, pasif konumda bulunmayan öğrenciler yetiştirmenin hedeflendiğini söylemek mümkündür. Eleştirel medya okuryazarlığı derslerinde bu amaçlar doğrultusunda öğretim yapıldığı zaman, öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerinin gelişmesine katkı sağlanabileceği gibi, medyada sunulan içeriklerin analizlerini de daha kolay bir şekilde yapabilecekleri belirtilmektedir. Medya okuryazarlığı öğretim sürecinde, kullanılan medya içeriklerinde verilen iletilerin öğrencilerin analiz etmesine imkan verecek becerileri kazanmaları ve onlarda pozitif tutum geliştirilmesine katkı sağlaması da, eleştirel yaklaşımla yapılan derslerin gerekliliklerindendir (Ülker, 2012:33-34).

Masterman eleştirel medya okuryazarlığı sürecinde öne çıkan öğretimsel yöntemleri şöyle açıklamaktadır: "Kendi kuralları içinde bir uzmanlık alanı olarak medya çalışmaları; bir öğretim programı konusu içinde öğretilen kaynaşmış bir unsur olarak medya eğitimi; öğretim programlarında medya eğitimi; bütünleşik bir öğretim programı olarak medya eğitimidir." (Masterman 2001).

Bunlara ek olarak eleştirel yaklaşım, sorgulama yapmanın yanında, öğrencilerin derslerde üretim becerilerinin de geliştirilmesini içermektedir. Günümüzde dijital medya, bu anlamda üretimle katılım sağlayabilme açısından oldukça kullanışlıdır. Medya üretimi, öğrencilere medya içeriklerinin ve iletilerinin temsillerini eleştirebilecekleri bir bakış açısı kazandırdığı için, eleştirel yaklaşımda önemli bir yere sahiptir (Garcia, Seglem & Share 2013:112).

2.4. Türkçe Literatürde Medya Okuryazarlığı Dersi

Medya okuryazarlığı dersi ile ilgili literatür incelendiğinde, çalışmaların ağırlıklı olarak; medya okuryazarlığı dersinin istenilen farkındalığı yaratıp yaratamadığının incelenmesi, farklı ülkelerdeki medya okuryazarlık programlarının karşılaştırması, belirli bir bölümdeki öğretmen adaylarının (özellikle Türkçe ve Sosyal Bilgiler), medya okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi çerçevesi ile sınırlanmış olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan ise, dersin materyallerinin incelenmesiyle ilgili çalışmaların yok denilecek kadar az sayıda olduğu, var olan çalışmaların ise, ya ders kitaplarının tek bir bölümün incelenmesi ya da bir kitabın genel değerlendirmesi şeklinde oldukları görülmektedir. Bu anlamda dersin kaynak kitaplarının, medya okuryazarlığı yaklaşımları ile analiz edilmesinin, literatürde bu anlamdaki eksikliği gidereceği ve literatürdeki çalışmalarda sıklıkla önerildiği görülen medya okuryazarlığı ders programının güncellenmesi için faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Medya okuryazarlığı dersi ile ilgili yapılan literatür taramasında çok sayıda çalışma incelenmiş, teze kaynaklık edebileceği düşünülen makale ve tezlere burada yer verilmiştir. Makale ve tezler konularına göre gruplandırılarak, eski tarihli olanlardan güncel olanlara doğru bir sırayla verilmiştir.

Medya okuryazarlığı dersinin güncellenmesini öneren çalışmalardan birkaçı şunlardır:

Balaban, Ünal ve Küçük (2008), "İlköğretim Medya Okuryazarlığı dersi 7. sınıf Öğretim Programı Kılavuz Kitabı" nda yer alan amaç ve etkinlikleri doküman analizi yöntem ile incelemişlerdir. Çalışmada incelenen etkinlikler, medya okuryazarlığı dersinin amaçlarına uygunluk bakımından değerlendirildiğinde 24 etkinlikten, 8'inin dersin amaçlarıyla tutarlı olmadığını tespit etmişlerdir. Ek olarak Balaban, Ünal ve Küçük, diğer etkinliklerin de kapsamlarının yeterli olmadığını belirterek, medya okuryazarlığı kavramı işlenirken eleştirel düşünme becerilerinin vurgulanması gerektiğini, ülkemizdeki uygulamaların daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Altun (2009) da, seçmeli medya okuryazarlığı dersi öğretim programını incelemiştir. Programı incelerken temel inceleme ölçütleri olarak; dersin seçmeli ders olması, konu alanı analizi, toplum ve bireyin ihtiyaçlarının analizi ve programın iç tutarlılığını temel inceleme ölçütleri olarak belirlemiştir. Sonuç olarak ise; dersin seçmeli

olmasının, dersin etkisini azalttığını, programın kendi bünyesinde bir iç tutarlılığa sahip olduğunu, fakat yine de yapılan değerlendirmelerin yetersiz olduğunu ve Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitiminin daha kapsamlı ve daha etkili bir biçimde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca Altun, program kendi içinde tutarlılığa sahip olsa da, medya okuryazarlığı perspektifinden bakıldığında tutarsızlıkların bulunduğunu, dersin programının hazırlanmasında medya okuryazarlığı alanındaki çalışmaların kapsamlı ve güncel bir şekilde ele alınmadığı vurgulamıştır. Program incelendiğinde; medya okuryazarlığı eğitiminden ziyade, medyanın tanıtımı şeklinde kaldığını belirtmiş, programın pedagojik temelde hazırlanmamış olduğunu da ifade etmiştir.

Elma, C. vd. (2009)' nin çalışmalarında 5 pilot okulda yarı yapılandırılmış form ile içerik analizi yöntemi uygulamışlardır. Çalışmada medyanın güçlü etkileri olduğunu, bu sebeple öğrencilerin bu etkiler karşısında bilgilendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, medya mesajlarının doğru bir şekilde değerlendirilmesinde, medya okuryazarlığı dersinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada ayrıca, dersin öğrencilere birçok konuda fayda sağlayacağı fakat tek başına yeterli olmayacağı, dersin programının içeriğinin ve derste kullanılan kaynakların zenginleştirilmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

Hasdemir (2012) çalışmasında, ülkemizde medya okuryazarlığı dersi ile ilgili tarihsel ilerlemeleri ele almıştır. Bu derste daha çok korumacı bir anlayışın hakim olduğunu, medya anlayışının olumsuz bir etki ile şekillenmiş olduğunu ama dersin asıl ihtiyacı olan şeyin güçlendirmeye yönelik eleştirel bir yaklaşım olduğunu söylemiştir.

Karahisar (2014), İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin interneti kullanma amaçlarını ve bu süreçte ortaya çıkan riskleri, ebeveynlerinin çocukları bu risklere karşı korumadaki ilgisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Karahisar, çalışmasında anket yöntemini kullanmıştır. Ankette 20 soru bulunmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre; ilköğretim 8. sınıf öğrencileri risklere karşı bilinçsiz ve korumasız, aileleri de çocuklarını denetlemede ilgisizlerdir. Bu anlamda medya okuryazarlık eğitiminin eksik kısımlarında güncellemeler yapılması gerekmektedir. Karahisar çalışmasında, ailelerin çocuklarını sürekli kontrol etmemesi veya edememesi, çocukların internet ortamında şiddet ve cinsellik konulu içeriklere rastlama ihtimallerinin yüksek çıkması ve bu konuları anne ve

babaları ile paylaşmamaları sebebi ile bilinçsiz oldukları sonucuna varmıştır. Çalışmada ayrıca, medya araçlarından olan internetin üzerinde durulmuş, internette çocukları bekleyen fırsatlar olduğu kadar risklerin de olduğu belirtilmiştir. İnternetteki bu riskleri ve tehditleri çocukların kendilerinin analiz edebilmeleri gerektiği, medya işletmelerinin çocukları hesaba katmadan yaptıkları yayınların olduğu, ebeveynlerin bu konuda bilgilendirilmiyor oldukları, okullarda medya okuryazarlığı dersinin uygulamalı olarak verilmesi için gereken şartların bulunmayışı gibi faktörlerin dersin amacına ulaşmasına engel olduğu ve dersin güncellenmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

Medya okuryazarlığı dersinin istenilen farklılığı oluşturup oluşturamadığını araştıran çalışmalardan birkaç ise şu şekildedir:

Kıncal ve Kartal (2009) çalışmalarına, medya okuryazarlığı kavramlarından bahsederek başlamış, ardından medya okuryazarlığından yaklaşımlar bağlamında söz etmişlerdir. Kıncal ve Kartal'a göre; medya karşısında pasif olma, medyadan gelen mesajları eleştirmeden alma, medya araçlarına karşı bağımlı hale gelme önemli birer sorundur. Sorunların çözülebilmesi için medya okuryazarlığı eğitimine ihtiyaç vardır. Çünkü medya okuryazarlığı dersi, bireylerin eleştirel beceri kazanmasında etkilidir. Bu sebeple de çalışmada, medya okuryazarlığı dersinin öğrencileri toplumsal hayata daha aktif, daha sorgulayıcı olmaları konusunda hazırladığı belirtilmiştir. Çalışmada medya okuryazarlığı yaklaşımlarından bahsedilirken, her ülkede medya okuryazarlığı dersinin değişik yaklaşım tarzları ile verildiğini fakat öne çıkan yaklaşımın daha çok korumacı ve yetkilendirici yaklaşımlar olduğu belirtilmiştir.

Akşit ve Dönmez (2011), çalışmalarında medya okuryazarlığı dersinin neden gerekli olduğunu ortaya koymayı amaçlayarak, 200 öğrenciye anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin medya araçlarından en çok televizyonu kullandıklarını ve medyayı daha çok eğlenmek için tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Anket yapılan öğrencilerin verdikleri cevaplardan medyada gördükleri bilgileri eleştirmeden ve sorgulamadan doğru kabul ettiklerini tespit etmişlerdir. Bu anlamda medya okuryazarlığı konusunda bilinçli olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada öğrencilerin bir kısmının sorulan soruların tamamına, 'fikrim yok' cevabını vermeleri, medya okuryazarlığı konusunda farkındalığın oluşmadığına yorumlanmıştır. Çalışmanın bulguları neticesinde ise, Akşit ve Dönmez, medya okuryazarlığı dersinde öğrencilere

öğrendiklerini uygulamaya dökme şansı verildiğinde eleştirel bakış açısı kazanabileceklerini söylemişlerdir.

Çakır, Koçer, ve Aydın (2012), çalışmalarını medya okuryazarlık dersini gören 1194, dersi görmeyen 1087 öğrenci ile yapmışlardır. Çalışmalarında, medya okuryazarlığı dersinin, öğrencileri medyanın zararlı etkilerinden korumada bir dereceye kadar etkili olduğunu fakat tam olarak beklenen hedeflere erişemediğini tespit etmişlerdir. Medya okuryazarlığı dersinin hedeflerine erişememe sebepleri olarak; dersi alan öğrencilerin medya araçlarını daha az kullanmaları, derslerin genelde boş geçmesi, dersi veren öğretmenin bu derste kendi alanıyla ilgili ders işlemesi verilmiştir.

Gömlüksiz ve Duman (2013), çalışmalarını Elazığ'da 925 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada medya okuryazarlığı dersi ile öğrencilerin medya karşısında daha bilinçli hale geldikleri tespit edilmiş, aynı zamanda öğrencilerin bu derste medya mesajlarına eleştirel perspektiften bakmayı öğrendikleri sonucuna varılmışlardır. Bu yüzden dersin önemli ve gerekli olduğu söylenmiş, fakat araştırmanın yapıldığı 2013 senesinde, dersin öğrenciler için bir kitabının bulunmadığı bunun da giderilmesi gereken önemli bir eksiklik olduğu belirtilmiştir.

Benzer sonuca varan başka bir çalışmayı da Damlapınar (2014), yapmıştır. Damlapınar, çocuk ve iletişim konusunda literatürde çoğunlukla televizyon ve şiddet ilişkisine yer verildiğini söylemiş fakat medya mesajları karşısında savunmasız olan çocukların medyayla ilişkilerinde başka faktörlerin tespit edilmesinin de önemli olduğunu belirtmiştir. Bu amaçla bir ilköğretim okulunda dersi alan ve almayan öğrenciler üzerinde çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda medya okuryazarlığı dersini gören öğrencilerin daha bilinçli ve sorgulayıcı, medyayı ihtiyaçlarına göre kullanan, medya araçlarını daha çok haber ve bilgi almak için tercih eden öğrenciler haline geldiklerini tespit etmiştir. Bundan daha da önemlisi, öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinde gördükleri bilgilerin, davranışlarını şekillendirmede oldukça etkili olduğu sonucuna da ulaşmış olmasıdır.

İlhan, Aydoğdu ve Aydoğdu (2014)'nın çalışmaların da öğrencilerin televizyona karşı tutumları, medyadaki içerikleri nasıl yorumladıkları, medya okuryazarlığı dersi kapsamında eleştirel bir bakış açısı kazanıp kazanmadıkları incelenmektedir. Bu amaçla, 258 öğrenciye anket uygulamışlardır. Çalışmaya katılan öğrenciler medya okuryazarlığı

dersinin, kendilerine medyaya karşı eleştirel bir bakış açısı kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu sonuca rağmen çalışmada, Türkiye'deki medya okuryazarlığı müfredatının korumacı bir yaklaşıma sahip olduğu, bu yüzden de dersin müfredatında düzenlemeler yapılması gerektiği, öğrencilere eleştirel bakış kazandıracak uygulamalara yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Hopurcuoğlu ve Akaydın (2016), tarama modelini kullandıkları çalışmalarında verileri "Medya Okuryazarlığı Ölçeği" ile elde etmişlerdir. Çalışmada medya okuryazarlığı dersinin istenilen etkiyi vermesi için, gereken araç ve gereçlerin sağlanması ve bunların dersin içeriğine uygun olması gerektiğini vurgulamışlardır. Elde edilen veriler, dersin etkinliğinin istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymuş ve çalışmada dersin daha çok uygulamaya yönelik yapılmasının dersin etkisini arttıracığı belirtilmiştir.

Koç (2016), çalışmasında medya araçlarının çocuklar üzerinde azımsanamayacak etkileri olduğunu, özellikle şiddet ve saldırganlığı tetiklediğini belirtmiştir. Bu anlamda çizgi filmlerin bile masum olmadıkları, çocuklarda endişeye ve korkuya yol açabildikleri sonucuna varmıştır. Bunlara ek olarak çalışmada, sosyal medyada yer alan bazı imgelerin, çocuklara bazı görüşleri empoze ettikleri savunulmuştur. Bütün bu olumsuz etkilerin giderilebilmesi için birkaç yol önerilmiştir. Bunlardan bir tanesi, medya okuryazarlığı eğitiminin yaşam boyu devam etmesi gerekliliğidir. Bu anlamda velilere de bu eğitimin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çünkü yapılan çalışmaya göre, anne babalar çocuklarını medyadan uzak tutmak yerine, çocuklarını medyaya karşı bilinçlendirmelidirler. Fakat bu bilinç en basit anlamıyla, 'çocuklara televizyonda çocuk kanalları izlettirelim' şeklinde olmamalıdır. Çalışmada bu anlayış, medya okuryazarlık eğitimi konusunda ülkemizdeki derslerin yetersiz olduğunun göstergesi olarak sunulmuştur.

Karaboğa (2017), da diğer çalışmalar ile benzer şekilde, Türkiye'de medya okuryazarlığı ile ilgili eğitimde bir ilerleme kaydedilemediğini söylemektedir. Ayrıca derse gereken önemin verilmediğini medya okuryazarlığı eğitiminin, sadece bazı sınıflarda verilen bir ders değil, hayat boyu devam eden bir öğrenme süreci olduğunun unutulmaması gerektiğini söylemektedir. Medya okuryazarlığı eğitiminde yasaklayıcı ve korumacı bir tutum değil, eleştirel bir bakış açısı olması gerektiğini savunmaktadır.

Erdem (2018), çalışmasında 2007-2017 senelerinde tamamlanmış olan 65 lisansüstü tezi doküman inceleme yöntemi ile incelemiştir. Çalışmanın sonucunda medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmaların en fazla 2013 yılında tamamlandığı, tezlerin diğer bölümlere oranla daha çok Gazetecilik ve Radyo Sinema bölümlerinde yapıldığı sonucuna varmıştır. Çalışmalar konularına göre incelendiği zaman ise, daha çok dersin etkisini belirlemeye çalışıldığını ifade etmiştir. Ayrıca, tezlerde daha çok nicel yöntemin kullanıldığını, en çokta ortaokul öğrencileri ile görüşmeler yapıldığını tespit etmiştir.

Okuroğlu ve Dağtaş (2019), medya okuryazarlığının kaçınılmaz biçimde eleştirel nitelikli bir olgu olduğunu söylemişlerdir. Çalışmalarının alan araştırmasında Eskişehir'de farklı nitelikteki 6 liseden, 48 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonunda, Türkiye'de medya okuryazarlığı dersinin bekleneni vermediğini belirtmektedirler. Öğrencilerle yaptıkları görüşmelerde ise öğrencilerin, ders kapsamında ele alınan konularda ve sorulmasına izin verilen sorularda sınırlandırılmış oldukları konusundan yakındıklarını ifade etmektedirler.

Medya okuryazarlığı ders programını, müfredatını diğer ülkelerdeki medya okuryazarlığı ders programları, müfredatlarıyla karşılaştıran çalışmalardan bazıları şunlardır:

Tekinalp (2007), çalışmasında ABD, AB ve Türkiye'den örneklerle çocukların televizyonun zararlı etkilerinden nasıl korunulması gerektiğini keşfetmek amacıyla, pedagojik ve teknolojik yöntemlerin seferber edileceği yolları, araçları ve medya okuryazarlığının ne anlama geldiğini açıklamaya çalışmıştır. Makalede medya okuryazarlığı dersi konusundaki bazı sıkıntılara yer verilmiştir. Medya okuryazarlığı dersinde öğretilmesi gerekenler üç aşama şeklinde verilmiştir. Bu üç aşamada ise genel olarak öğrencilere sorular yönelterek onları sorgulamaya yönlendirmek amaçlanmış, bu sayede de öğrencilerin farkındalıkların artacağına öngörüldüğü belirtilmiştir.

Apak (2008), yüksek lisans tezinde, medya okuryazarlığı eğitiminde korumacı yaklaşımdan ziyade, bilinçlendirmeci tutumun sergilenmesinin önemli olduğu söylemektedir. Üç ülkenin medya okuryazarlığı ders programlarını karşılaştırmış, bilinçlendirme açısından en etkisiz kalanın Türkiye' deki medya okuryazarlığı ders programı olduğu sonucuna varmıştır. Bu yüzden de Türkiye'nin uyguladığı medya okuryazarlık programında daha fazla bilinçlendirici çalışma yapması önerisini sunmuştur.

Çalışmada ayrıca, Türkiye'de medya okuryazarlık dersinde daha çok medya araçlarının tanıtımına yer verilirken, İrlanda'da medyanın etkilerinden korunmaya yönelik bir anlayışın benimsendiği, Finlandiya'da ise algılama- değerlendirme becerilerinin daha ön planda olduğu yaklaşımların kullanıldığı ifade edilmektedir.

Altun (2010), medya okuryazarlığı konusunda lider konumda olduğu düşünülen Kanada'nın deneyimini incelemiştir. Kanada'daki medya okuryazarlık eğitiminin diğer ülkelerden öne çıkan farklılıklarını tespit etmiştir. Medya Okuryazarlığı yaklaşımları ile ilgili Kanada'da farklı yaklaşımların uygulandığı fakat, en çok sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin ön plana çıkarıldığını belirtmiştir.

Çakmak (2010), çalışmasında Türkiye ve İngiltere'deki medya okuryazarlığı programlarını karşılaştırmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda, İngiltere'deki programın daha çok okuma, anlama, analiz etme, yeni bir şeyler üretme üzerine temellendirilmiş olduğu, Türkiye'deki programın ise daha çok medya araçlarını tanıtmaya, çocukları medyanın olumsuz etkilerinden korumaya yönelik hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada dikkat çeken bir diğer nokta, eleştirel bakış açısı kazanma yöntemlerindeki farklılaşmalar olmuştur. Türkiye'de eleştirel bir bakış açısına sahip olmanın, izlenilen bir şeyden rahatsız olunduğu zaman, bu rahatsızlığın dile getirilmesi olarak görüldüğü ifade edilmiş, öte yandan İngiltere'de eleştirel bakış açısına sahip olabilmek için gereken en önemli şeyin, medya içerikleri üretmekten geçtiği belirtilmiştir.

Tanrıverdi ve Apak, (2010)medya okuryazarlığı eğitiminde; Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Çalışmalarına Finlandiya ve İrlanda'yı öncü ülkeler oldukları için seçtiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma doküman analizi yoluyla yapılmıştır. İncelenen dokümanlar, her üç ülkeye ait ilköğretim programlarının yanı sıra, yine bu ülkelerde medya okuryazarlığı konusunda çalışmalar yapan kurumların yayınladıkları yazılı metinleri kapsamaktadır. Çalışmanın sonucunda, öğrenme durumları bilgisi ve ölçme değerlendirme bilgisi boyutlarında her üç ülkenin içerik konusunda büyük farklar barındırdığı tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca, Türkiye'nin programı incelendiğinde, programda yer alan hedef kazanımların bilgiyi alma ve konuları anlama üzerine odaklandığı, Finlandiya ve İrlanda

programlarında ise hedef ve kazanımların çoğunlukla tutum, beceri ve anlayış geliştirmekle ilgili olduğu sonucuna varmışlardır.

Altun (2012), Kanada'da sosyal bilgiler derslerinde hangi konuların verildiğini incelemiştir. Altun'a göre medya okuryazarlığı koruyucu olduğu kadar yetkilendirici bir eğitimi de vermelidir. Çünkü Altun'a göre, demokratik bir toplumda insanlar medyanın etkileyici gücünü fark etmeden vatandaşlık haklarını aktif kullanmaları mümkün değildir.

Söylemez (2012), Yeni Zelanda'da medya okuryazarlığı eğitimi değerlendirilmiştir. Bu ülkede medya okuryazarlığının yaşam becerileri gelişimi programında temel amaç olmasının, bu eğitimin sistematik bir biçimde ele alınmasını sağladığını belirtmiştir.

Yeni Zelanda medya okuryazarlığı alanında başarılı çalışmalar yapan ülkelerden biridir. Bu yüzden Söylemez, Yeni Zelanda'daki medya okuryazarlığı eğitimi inceleyerek bu bölge ile ilgili kaynak eksikliğini gidermeyi amaçlamıştır. Yeni Zelanda'da medya okuryazarlığında gerek devlet eliyle gerekse sivil toplum kuruluşları aracılığıyla olsun önemli, büyük ölçekli, geniş kapsamlı girişimler ve organizasyonlar bulunmaktadır. Söylemez, Yeni Zelanda'da diğer kurum ve kuruluşlarla bağlantılı olarak medya organları tarafından düzenlenen sistemli medya okuryazarlığı programları bulunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca medya okuryazarlığı ile ilgili önemli etkinliklerin ve fuarların düzenli olarak gerçekleştirildiğini de vurgulamaktadır.

Kıncal ve Korkmaz (2015), Türkiye'de medya okuryazarlığı ile ilgili yazılmış olan makalelerin içerik analizini yapmışlardır. Bu amaçla toplam 66 makale incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, en çok çalışılan konunun, farklı ülkelerdeki uygulamaların incelemeleri, ardından medya okuryazarlığının farklı disiplinlerle birlikte incelendiği çalışmaların olduğunu belirtmişlerdir.

Medya okuryazarlığı dersinin diğer derslerle verilip verilmemesi gerektiğini araştıran çalışmalardan bazıları şunlardır:

Altun (2008), medya okuryazarlığı gelişmelerine katkı sağlaması amacıyla bir öneri getirmektedir. Bu öneri; medya okuryazarlığının ilköğretimde mevcut müfredat programlarına "ara disiplin" veya "beceri" olarak dahil edilmesi, ortaöğretimde ise ayrı bir ders olarak yer almasıdır. Altun, medya okuryazarlığının ayrı bir ders olması ya da

programlara katılması durumunda daha etkili bir medya okuryazarlığı eğitimi gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir.

Tüzel (2012), Türkçe derslerinin medya okuryazarlık dersleri ile bağdaştırılarak verilmesi gerektiğini, bu şekilde verilmesi durumunda, birçok faydasının yanında öğrenciler üzerinde, medya mesajlarındaki şiddet ve müstehcenlik içerikli mesajların etkisinin azaltılabileceği ifade etmiştir.

Çakmak ve Altun (2013), Türkçe dersi ile medya okuryazarlığı dersinin bağdaştırılarak verilir verilemeyeceğini araştırmışlardır. Bunu tespit edebilmek için bu iki dersin öğretim programlarının temel becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda ise, Türkçe dersi öğretim programındaki 13 temel amaçtan 6 sınıfın medya okuryazarlığı ile bağdaştırılabilir olduğunu tespit etmişlerdir.

Gün ve Kaya (2016), 2015 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yedinci ve sekizinci sınıf kazanımlarının medya okuryazarlığı eğitimine uygunluğunu incelemişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucunda Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarının medya okuryazarlığı temel becerileri ile %84 oranında ilişkilendirilebilir olduğunu tespit etmişlerdir.

Medya okuryazarlığı dersi ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan bazıları şunlardır:

Kurt ve Kürüm (2010), literatürdeki çalışmaları inceleyerek bir çalışma yapmışlardır. Medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme becerilerinin verilebileceğini, eleştirel düşünme becerileri ile de medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılabilceği sonucuna varmışlardır. Bu yüzden de bu bilgilerin öğrencilere İlköğretim 1. sınıftan başlayarak, diğer derslerin içine yerleştirilmiş halde verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Aybek ve Demir'in (2013) araştırmaları ise şu ana kadar bahsedilen çalışmalar ile ters düşmektedir. Aybek ve Demir çalışmalarında, medya okuryazarlığı dersi ile eleştirel düşünme arasında düşük bir ilişki bulunduğu sonucuna varmışlardır.. Öğrencilerin mesajların bilincinde fakat pasif bir durumda bulunduklarını tespit etmişler, bu anlamda öğrencilerin medya okuryazarlık seviyelerinin iyi olduğunu, eleştirel düşünme seviyelerinin ise beklenenin altında olduğunu belirtmişlerdir.

Medya okuryazarlığı dersini branş öğretmenlerinin görüşleri açısından inceleyen çalışmalardan bazıları şunlardır:

Deveci ve Çengelci (2008), nitel yöntemi kullandıkları çalışmalarında sosyal bilgiler bölümü öğretmen adayları ile görüşmüşlerdir. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının ortak bir görüşte olduklarını tespit etmişlerdir. Aday öğretmenler, haber izleme, izleyeceklerini seçme, yorumlayıp, tartışabilme becerisini "medya okuryazarı olmak", şeklinde tanımlamışlardır. Yani, kişisel anlam oluşturabilme becerisine sahip olabilmek için, medya okuryazarlığı dersine ihtiyaç olduğunu söylemişlerdir.

Medya okuryazarlığı ile ilgili ülkemizde yapılmış diğer çalışmalardan bazıları ise şunlardır:

Elma, C. vd. (2010), medya okuryazarlığı dersinin verildiği pilot okullarda yöneticiler, veliler, öğrenciler ile medyanın işleyişi hakkında yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. "Medyanın uyması gereken temel etik ilkeler ölçeği"ni geliştirmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda, medyanın tahmin edilenden de fazla güce sahip olduğu, gündelik hayatlarımızı etkilediği, her anlamda yaşamı yönlendirdiği sonucuna varmışlardır. Çalışmalarında medyanın bu büyük gücünün anlaşılabilmesi ve etkilerinin incelenebilmesi için, izleyicilerin medyayı eleştirel bir şekilde analiz edebilme yeteneğinde olmaları gerektiğini ifade etmektedirler.

Ülker (2012), çalışmasında Medya Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın sadece beşinci ünitesini incelemiştir. Öğretim programı ile Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın tutarlılığını incelemek için rubrikler hazırlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretim programındaki kazanımlarda değişikliğe gidilmesini tavsiye etmiştir. Bu değişikliğin ise, korumacı yaklaşım yerine, eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımına göre olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca daha kapsamlı ve etkili bir araştırma olabilmesi için, sadece beşinci ünitenin değil, tüm ünitelerin incelenmesi gerektiğini de belirtmiştir.

Solmaz ve Yılmaz (2012), medya okuryazarlığı ile ilgili farkındalık yaratmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarını Selçuk Üniversitesi öğrencileri ile gerçekleştirmişlerdir. Alan araştırması yöntemini kullanmışlar, verileri yüz yüze görüşme ile anket tekniği kullanarak elde etmişlerdir. 12 sorudan oluşan anketi 1563 kişiye uygulamışlardır. Çalışmanın sonucunda, medya okuryazarlık dersinin bir ihtiyaç olduğunu, bu dersin

zorunlu olarak verilmesi gerektiğini, bu ders için atama yapılması gerektiğini ve dersin uzman eğitimciler ile verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Söylemez (2014), günümüzde yeni medya algısının önemli olmasıyla birlikte eski medya araçlarının çok güçlü etkilere sahip olduğunu ifade etmektedir. Hatta medya araçlarının insanlara okulların verdiği derecede eğitim verebileceğini ve yeni medya araçlarının insanları okulların etkileyebileceği düzeyde etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu yüzden de medya okuryazarlığına gereken değerin verilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Özdemir (2015), Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (2014)'ni incelemiştir. Bu materyalin ne derece yeterli olduğu, medya okuryazarlığının genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığı sorularına cevap aramıştır. Çalışmada medya okuryazarlığının ülkemizde korumacı yaklaşım ile verildiği, fakat öğretim materyalinin, öğrencinin derse aktif katılımını sağlamada, aileyi işin içine dahil etmede, eleştirel, sorgulayan bir birey olmada başarılı olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, bu materyale rağmen korumacı yaklaşımdan çok uzaklaşılammış olmasının sebebi ise, dersin zorunlu ders olmamasına bağlanmıştır.

Görmez (2015), ülkemizde medya okuryazarlığı dersinin korumacı ve ezberci bir yöntemle verildiğini, bu eğitimin uygulama yapmaya dönük ve eleştirel bakış açısı taşıyan hangi tür medya yöntemleriyle verilebileceğini incelemiştir. Medya okuryazarlığı dersiyile ilgili kazanımların bireylerde davranış haline gelmesinin, sadece öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Medya okuryazarlığı dersinin uygulamalı bir ders olduğunu, bu sebeple etkili medya eğitimi uygulamalarına ihtiyaç olduğunu söylemiştir. Pratik uygulamalardan uzak derslerde ve özellikle sadece medyanın olumsuzluklarından bahsedilen derslerde, öğrencinin iyi bir medya okuryazarı olmada başarı sağlayamayacağını ifade etmiştir.

Aydoğdu (2017) , medya okuryazarlığı dersine giren öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerini ele almıştır. Bu amaçla 12 öğretmenle derinlemesine mülakat gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin bir bölümünün, bu dersin öğrencileri medyadan koruması gerektiğini, diğer bölümünün ise, medya okuryazarlık dersinin öğrencilere eleştirel farkındalık kazandırması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, dersi veren öğretmenlerden, çalışma kapsamında

görüülenlerin hiçbirinin iletişim fakültesi mezunu olmadığının tespit edilmesi de önemli bir bulgu olarak yorumlanmıştır.

Kutlu (2018), medya okuryazarlık eğitiminin kazandırdığı iki beceriden bahsetmektedir. Bunlardan birincisini, medyanın çocuklar üzerindeki zararlı etkilerinden korunma becerisi, ikincisini ise; medyayı faydalı kullanabilme becerisi olarak belirtmektedir. Çalışmanın sonuç bölümünde, dersin verimli hale getirilebilmesi için gereken şartlar, öneriler halinde sıralanmaktadır. Bu önerilerden bir tanesi, dersin korumacı yaklaşım yerine eleştirel bir yaklaşımla verilmesi gerekliliğidir. Kutlu'ya göre, çocuklara medyadan kaçmaları ve bu şekilde kendilerini korumaları değil, medyada sunulan içeriklere, eleştirel ve sorgulayıcı gözle bakıp, kendi faydalarına olanları seçebilecekleri bir eğitimin verilmesi gerekmektedir.

Yılmaz (2018), doktora tezinin bir bölümünde medya okuryazarlığı yaklaşımlarını ele almıştır. Eleştirel ve korumacı yaklaşım arasındaki farka değinmiştir. Eleştirel yaklaşımda aktif olan ve seçim yapma şansı olan bireyken, korumacı yaklaşımda bireye yol gösteren bir anlayış vardır. Bu anlayış bireye nelerden uzak durması gerektiğini, neleri izleyip izlememesi, ya da hangi medya araçlarını kullanıp hangilerini kullanmaması gerektiğini söylemektedir. Eleştirel yaklaşımın benimsenmesi gerekliliğinin bir diğer sebebi, öğrencilerin kendi seçimlerini yapabilen, aktif bireyler olabilmelerini sağlayabilmektir. Ayrıca çalışmada medya okuryazarı olmanın öğrencileri sosyal medyadan korumak veya uzaklaştırmakla değil, onları bilinçlendirerek olabileceği belirtilmektedir.

Kıran (2020) da, nitel analiz yöntemi ile literatür taraması şeklinde gerçekleştirdiği medya okuryazarlığı çalışmasında, bilinçli bir medya okuryazarı olmanın öneminden bahsetmekte ve bu konuda değerlendirmeler yapmaktadır. Bu değerlendirmeler, medya okuryazarlığında temel yaklaşımlar olarak görülen; aşılamacı yaklaşım, korumacı yaklaşım, güçlendirmeci ve eleştirel yaklaşım çerçevesinde yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda Kıran, öğrencileri medyanın zararlı içeriklerine karşı korumak için medya kullanımını yasaklamanın sorunları çözmeyeceğini belirtmektedir. Medya eğitiminde niteliğin artması için dersin kuramsal boyutta anlatıma dayalı olarak işlendiği oranda ezberciliğe kayacağını, uygulamaya dönük ve doğru örnekler seçildiği zaman ise dersin etkisinin artacağını ifade etmektedir.

2.5. RTÜK'ün Medya Okuryazarlığı Alanındaki Rolü

RTÜK'ün doğrudan medya okuryazarlığını yaygınlaştırma gibi bir görevi bulunmamakla birlikte, medya okuryazarlığının yaygınlaştırılması için Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere, kamu kurumları ile işbirliği yapmak gibi bir görevi mevcuttur. Bu görev, "6112 Sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkındaki Kanun" un 37 'inci maddesinin (r) bendinde mevcuttur: 'Medya okuryazarlığının toplumun tüm kesimlerini içerek şekilde yaygınlaştırılması amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere diğer kamu kurumları ile işbirliği yapma' görev ve sorumluluğu RTÜK' e verilmiştir⁵.

RTÜK'ün medya okuryazarlığı alanında yapmış olduğu çalışmalardan bazıları şunlardır:

1. Akıllı İşaretler: RTÜK'ün 2000 yılında uygulamaya koymuş olduğu bir çalışmadır. RTÜK akıllı işaretleri şu şekilde açıklamaktadır: "Akıllı İşaretler, televizyon yayınlarının içeriğiyle ilgili bilgilendirici bir sınıflandırma sistemidir. Bu sistem, televizyon yayıncılarının, anne babaların ve genelde toplumun, çocukları ve gençleri televizyon yayınlarının olası zararlı etkilerinden koruma sorumluluğunu yerine getirmelerinde onlara yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır." RTÜK akıllı işaretler ile ilgili hazırlanmış olan internet sitesinde bu işaretlerin, "Programın olası zararlı içeriği" ve "Programın hangi yaş grubuna uygun olduğu" konularında bilgi verdiğini ifade etmektedir⁶.

2. Medya Okuryazarlığı Tanıtım Filmi: Medya okuryazarlığı internet sitesinde⁷, medya okuryazarlığı ile ilgili kısa bir tanıtım filmi yer almaktadır.

3. İyi Uykular Çocuklar Projesi: Bu proje, geç saatlerde yayınlanan televizyon içeriklerinin, olası zararlı etkilerinin çocuklar üzerinde azaltılması amacıyla hazırlanmış bir projedir. Ebeveynlere çocuklarının uyku saati hatırlatılarak, çocukların bu zararlı etkilerden korunması sağlanmaya çalışılmaktadır⁸.

⁵ www.mevzuat.gov.tr

⁶ www.rtukisaretler.gov.tr

⁷ www.medyaokuryazarligi.gov.tr

⁸ www.rtuk.gov.tr/iyi-uykular-cocuklar/227

4. Medya Okuryazarlığı İnternet Sitesi⁹: Site içerisinde medya okuryazarlığının ne olduğu, Türkiye'deki gelişim sürecinin nasıl ilerlediği gibi bilgiler yer almaktadır. İnternet sitesi içerisinde, öğretmenler, öğrenciler, medya çalışanları ve yetişkinler için ayrı ayrı kullanım panelleri bulunmaktadır. Ayrıca bu internet sitesinde, medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan çalışmalar, yayınlar, projeler de yer almaktadır.

5. RTÜK Çocuk Web Sitesi¹⁰: RTÜK ve birkaç ilköğretim okulunun birlikte hazırlamış oldukları bu sayfada; "Çocuk Hakları", "Ne İzleyelim?" gibi bölümlerin yanı sıra, çocuklar tarafından yapılmış olan medya okuryazarlığı çalışmaları da yer almaktadır.

RTÜK'ün medya okuryazarlığı alanında yapmış olduğu diğer çalışmalardan birkaçı ise şu şekildedir:

İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması (2006)

Medya Okuryazarlığı Dersi Araştırması (2012)

Medya Okuryazarlığı Araştırması (2016)

Çocukların Yeni Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Siber Zorbalık Araştırması

⁹ www.medyaokuryazarligi.gov.tr

¹⁰ www.rtukcocuk.org.tr

2. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın bir kısmında nicel yöntem, bir kısmında ise nitel yöntem olmak üzere, karma yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda, değişkenler ölçülebilir, bu şekilde sayısal veriler ile istatistiksel süreçler kullanılarak analiz edilebilir. Nitel yöntem ise şu durumlarda kullanılabilir: Eğer bir problem ya da konunun 'keşfedilmesi' gerekiyorsa, nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Bu keşif, ölçülmesi zor olan değişkenleri tespit edebilme ihtiyacından doğmaktadır. Bunlar bir problemi keşfetmek için, önceden belirlenmiş bilgileri kullanmak veya diğer araştırmaların sonuçlarına güvenmekten daha iyi gerekçelerdir. Yani, bir çok öğeden oluşan, çözümü güç olan konulara detaylı bir anlayış getirebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır (Creswell, 2015:47-48).

Karma yöntem araştırması ise Creswell ve Creswell tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Karma yöntem, hem nicel hem de nitel veri toplama, bu iki veri türünü birleştirme ve farklı felsefi varsayım ve teorik çerçevelerden oluşan desenleri kullanmayı içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Bu tür bir araştırmanın temel varsayımı, nitel ve nicel verilerin birleştirilmesinin sadece nicel veya sadece nitel verinin sağladığından daha fazla ve ek bir kavrayış sağlamasıdır (Creswell & Creswell 2021:4).

Ivankova ve Plano Clark, karma yöntemi kullanmanın gerekçelerinden bazılarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

Üçgenleme, güçlü ve zayıf yönleri dengelemek, tamamlayıcılık, geliştirme ve sosyal adalet gerekçeleri. Geliştirme gerekçesi, "tek bir yöntemden elde edilen sonuçları (nitel veya nicel), diğer yöntemin kullanımına katkı sağlamak veya onu şekillendirmek (nitel veya nicel) için kullanılmak suretiyle daha etkin ve incelikli sonuçlar elde etmeye yönelik olarak karma yöntemlerin kullanımı görüşüdür (Ivankova & Plano Clark 2018: 86).

Bu araştırmada da, nitel içerik analizi tekniğinin yanı sıra, temaları netleştirebilmek adına nicel analiz de uygulanmıştır. Araştırmanın nitel içerik analizini ele alan bölümüne temel oluşturması bakımından yapılan frekans tespitinde, SPSS programı kullanılarak veri girişi yapılmıştır. Oradan elde edilen tablolar değerlendirilmiştir.

İçerik analizi, sosyal bilim alanında çalışanlara, arşivlerden dokümanlardan ve kitle iletişim araçlarından elde edilen verilerin incelenmesi ve anlam kazandırılmasında sistematik bir yöntem sağlamaktadır. Nitel içerik analizi, metinlerin veya resimlerin içinde bulunan bazı terim ve ifadelerin tespit edilmesi, ardından bir sistem içerisinde kategorilere ayrılarak analiz edilmesiyle gerçekleştirilmektedir (Demirci ve Köseli 2014: 361). Bal ise, içerik analizini şu şekilde açıklamaktadır:

Aslında içerik analizi bütünsel olarak belli bir tekniğe işaret etmektedir. Bu tekniği kullanırken, analiz birimlerinin sıklık derecesine önem verildiği zaman nicel anlayışa, kategoriler üzerinden giderek anlamlara dikkat edildiği zaman nitel anlayışa uygun davranılmış olmaktadır. Hangisinin ağırlıklı olacağı ise şüphesiz araştırma konusuna, problemine ve materyalin niteliğine göre belirlenir (Bal 2013:186).

İçerik analizinde; kitap, dergi gibi yazılı metinler ile televizyon programları, reklamlar gibi görsel sunumlar da araştırmanın konusu olabilmektedir. İçerik analizinde hedef, metinlerdeki içeriklerin ne ifade ettiklerini, esas vurgunun ne olduğunu anlayabilmek ve değerlendirebilmektir. İçerik analizi öncelikle iletişim, ardından sosyoloji siyaset bilimi, eğitim, psikoloji gibi alanlarda kullanılabilir bir yöntemdir. Bu sebeple, gazeteler, tarihi belgeler, romanlar, ders kitapları vb. içerik analizinin araştırma nesnesi olarak kullanılabilir (Bal, 2013:179-180). Bu araştırmanın nesnesi de medya okuryazarlığı ders kitaplarıdır.

İçerik analizinde, seçilmiş içerikler üzerinden araştırma sorusuna karşılık bulma hedefi bulunmaktadır (Bal 2013:182). Bir diğer deyişle, içerik analizi ile ulaşılmak istenilen hedef, incelenen içerikte bulunan eğilimleri tespit etmektir (Demirci ve Köseli 2014:361) İçerik analizinin temel kavramları: Kategori (tema), Kod/ Kavram, Kodlama dır.Kategoriler, içerik analizinde belirleyici konumda bulunmakta, farklı içeriklerin karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır (Bal 2013:190). Bu araştırmada da elde edilen veriler, kategorilere göre sınıflandırılmışlardır.

Kategorileri tespit etmeden önce araştırma verileri, ders kitaplarına erişimin sağlanması, kitapların "içindekiler" bölümündeki tüm başlıkların ayrı ayrı bir "içerik" olarak kabul edilmesi ve bu içeriklerin tek tek incelenmesiyle elde edilmiştir. Ön inceleme sonucunda ise, ders kitaplarındaki içeriklerin 5 temel kategori ile verilmekte olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu özgün kategoriler aynı zamanda çalışmanın eksenini belirleyen ana kategorilerdir. Çünkü bu ana kategoriler, kitaplarda sürekli tekrar eden ve dolayısıyla da dersin hangi yaklaşım ile verildiğini ortaya koyan kategorilerdir. Belirlenen kategoriler şunlardır:

1. Kısıtlama veya Sansür ile İlgili İçerikler:

İncelenen içerikte öğrencilerden medya kullanımlarını kısıtlamaları, sansür uygulamalarına uymaları, kendileri için getirilen kısıtlamalara uygun davranmaları gibi tavsiyelerde bulunulmuşsa, içerik bu kategori altında değerlendirilmiştir.

2. Ebeveyn veya Öğretmen Rehberliğini Öneren İçerikler:

İncelenen içerikte öğrencilerin medya kullanımlarını anne babaları veya öğretmenlerinin rehberliğinde, onlara danışarak veya onlarla birlikte gerçekleştirmeleri istenilmişse, içerik bu kategori altında değerlendirilmiştir.

3. Medya Bağımlılığı ile İlgili İçerikler:

İncelenen içerikte, öğrenciler medya bağımlılığı konusunda uyarılmakta, medya bağımlısı olabileceklerine dair ifadeler yer almakta, bağımlılığın getireceği olumsuz etkilerden bahsedilmekte ise, içerik bu kategori altında değerlendirilmiştir.

4. Medyanın Olumsuz Etkileri ile İlgili İçerikler:

İncelenen içerikte medya araçlarının fiziksel, psikolojik, ahlaki, bilişsel vb. alanlarda olumsuz etkiler oluşturabileceği, şiddet ve saldırgan davranışa yol açabileceği gibi ifadeler kullanılmışsa, içerik bu kategori altında değerlendirilmiştir.

5. Doğrudan Koruma ile İlgili İçerikler: İncelenen içerikte, öğrencileri medyanın kötü etkilerinden korumakla ilgili doğrudan ve açık şekilde ifadeler kullanılmışsa, içerik bu kategori altında değerlendirilmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Bu araştırma eleştirel medya okuryazarlığı perspektifinden, medya okuryazarlığı dersini incelemeye yönelik yapılmış bir çalışmadır. Araştırmaya öncelikli olarak, akademik araştırmalar, çevrim içi veri tabanlarından ulaşılan dokümanlar, kitaplar, internet siteleri, YÖK Tez Merkezinde yayınlanan tezler ve internetten ulaşılan akademik makalelerin taranmasıyla başlanmıştır. Daha sonra, medya okuryazarlığı ders kitapları elde edilmiştir. Araştırmada belirlenen plan dahilinde, medya okuryazarlığı ders kitaplarına ulaşıldıktan sonra, kitaplardaki tüm üniteler, resimler ve etkinlikler de dahil olmak üzere toplam 238 içerik, içerik analizi tekniği ile incelenmiştir.

"İçerik analizinin konusu her türlü metin içeriğidir. İçerik analizinin amacı metinlerdeki içeriğin ne anlama geldiğini, temel vurgusunun ne olduğunu anlamaktır ve bu bağlamda yorumlamaktır" (Bal 2013:179). Bilgin, 5 temel içerik analizi tekniğinden bahsetmektedir. Bunlar;

Frekans Analizi: İletide belirlenen unsurların hangi sıklıkla bulunduğunu sayısal ve yüzdesel oranlarla verir.

Kategorisel Analiz: Araştırma belirlenen kategorilere ayrılır ve güncel dile dayalı bir terim ile bu kategoriler isimlendirilerek yorumlanır.

Değerlendirici Analiz: Materyallerde bulunan lehte veya aleyhteki tutumları ölçmek amaçlandığı zaman bu analiz tekniği kullanılır.

Olumsuzluk ya da İlişki Analizi: Bu analiz tekniğinde, mesajların içerisinde bulunan öğelerin hangi ilişki yapısı içinde bulundukları belirlenmeye çalışılır.

Diğer Analiz Teknikleri: Çeşitli özel durumlar için geliştirilmiş analiz teknikleridir (Bilgin 2006). Bu araştırma kapsamında da, kategorisel analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak, medya okuryazarlığı dersi için hazırlanmış olan bütün kitaplara ulaşılmıştır. Ulaşılan kitapların 3'ü devlet yayını, 2'si ise özel yayınlara ait kitaplar olmak üzere aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 7. Tez Kapsamında İncelenen Medya Okuryazarlığı Ders Kitapları

Kitabın Adı	Yayın Yılı	Yayınevi
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali	2014	MEB Yayınları
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali	2019	MEB Yayınları
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı	2009	Sobil Yayınları
İlköğretim Medya Okuryazarlığı Kitabı	2008	İşıldak Yayınları
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı	2008	MEB Yayınları

3. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ANALİZİ

Veriler elde edildikten sonra ve çalışma devam ettiği sürece önceki toplanan verilere geri dönülerek kategorilerin yeniden gözden geçirilmesi ve değerlendirmesi yapılmıştır. Elde edilen verileri daha etkili bir şekilde yansıtabilmek adına, bu veriler 'doğrudan alıntı' şeklinde verilerek yorumlanmıştır. Bu noktada ağırlıklı olarak metinlerin kullanılmasının yanında, dikkat çekici resimlere de yer verilmiştir. Araştırmanın temalarını netleştirebilmek adına yapılan nicel analiz çalışmasında frekanslar değerleri tespit edilirken, incelenen 5 kitabın "İçindekiler" kısmındaki her başlık -resimleri ve etkinlikleri ile birlikte- bir sonraki başlığa kadar, bir "içerik" olarak kabul edilmiştir. 5 kitapta toplam 238 içerik bulunmaktadır. Her kitabın içinde yer alan ünite isimleri farklılık gösterdiğinden, her kitap ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İncelenen içeriklerin hangi kategoriye ait oldukları, dolayısıyla kitaplarda en çok hangi kategori ile ilgili içeriklere yer verilmekte olduğu bu şekilde ünite bazında da tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler raporlanırken, sayısal açıdan anlamlı olanlar değerlendirmeye alınmış, ardından tablolar oluşturulmuştur. Bulgulara bu tablolarda yer verilmiştir. Böylece elde edilen bulguları her beş kitap bağlamında ayrı ayrı görebilme ve bir arada görebilme olanağı sağlanmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar ise tablolarla ilgili açıklamalar yapılırken ifade edilmiştir.

3. BÖLÜM

ARAŞTIRMA VERİLERİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde öncelikle, genel geçer istatistik araçları kullanılarak veri girişi yapılmış olan toplam 238 içerikten elde edilen tablolara yer verilecektir. Böylece, kategorilerin ünite bazında dağılımları ve her bir kitap özelinde yüzdelik oranları değerlendirilecektir. Ardından incelenen 5 adet medya okuryazarlığı ders kitabına ait bulgular, belirlenmiş olan kategorilere ait 5 temel başlık altında değerlendirilecektir.

1. KATEGORİLERİN ÜNİTELERE GÖRE DAĞILIMI

1.1. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali'nde (2014) İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı

Tablo 8. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (2014)

İncelenen Ünite	Veriler	Kısıtlama/Sansür	Ebeveyn/Öğretmen Rehberliği	Medya Bağımlılığı	Medyanın Olumsuz Etkileri	Doğrudan Koruma	Hiçbiri	Toplam
Eğlencem Medya	Sayı	1	2	2	2	2	2	5
	Yüzde	4,0%	8,0%	8,0%	8,0%	8,0%	8,0%	20,0%
Medyaya Soru Soruyorum	Sayı	2	0	2	4	1	2	8
	Yüzde	8,0%	0,0%	8,0%	16,0%	4,0%	8,0%	32,0%
Önce Bir Düşünüyüm	Sayı	0	0	1	2	1	2	5
	Yüzde	0,0%	0,0%	4,0%	8,0%	4,0%	8,0%	20,0%
Benim Medyam	Sayı	3	3	3	3	4	1	7
	Yüzde	12,0%	12,0%	12,0%	12,0%	16,0%	4,0%	28,0%
Toplam	Sayı	6	5	8	11	8	7	25
	Yüzde	24,0%	20,0%	32,0%	44,0%	32,0%	28,0%	100,0%

2014 tarihli, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali'nde toplam 25 içerik, 4 ünite bulunmaktadır. 25 içeriğin %44,0'ında "medyanın olumsuz etkileri"nden bahsedilirken, %32,0'ında "doğrudan koruma" ile ilgili içerikler ve yine %32,0'ında "medya bağımlılığı" ile ilgili içerikler yer almaktadır. Tüm ünitelerdeki toplam 25 içeriğin %24,0'ında "kısıtlama veya sansür" ile ilgili içerikler bulunurken, "ebeveyn/öğretmen rehberliği"ni öneren içeriklerin,tüm içeriklere oranı ise %20,0'dır.

Ünite bazında değerlendirildiğinde, "kısıtlama veya sansür", "öğretmen veya ebeveyn rehberliği" ve "medya bağımlılığı" içeriklerine eşit oranda (%12,0) ve en çok "Benim Medyam" ünitesinde yer verildiği tespit edilmiştir. "Medyanın olumsuz etkileri" ile ilgili içerikler, %16,0 oranıyla en çok "Medyaya Soru Soruyorum" ünitesinde, "doğrudan koruma" ile ilgili içerikler ise, "Eğlencem Medya", "Medyaya Soru Soruyorum", Önce Bir Düşüneyim"ünitelerinde, diğer ünitelere oranla daha fazla yer almaktadır.

1.2. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Kitabı'nda İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı

Tablo 9. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Kitabı

İncelenen Ünite	Veriler	Kısıtlama/ Sansür	Ebeveyn	Medya Bağımlılığı	Medyanın Olumsuz Etkileri	Doğrudan Koruma	Hiçbiri	Toplam
İletişime Giriş	Sayı	0	0	0	0	0	3	3
	Yüzde	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	15,00	15,00
Kitle İletişimi	Sayı	0	0	1	1	0	1	2
	Yüzde	0,00%	0,00%	5,00%	5,00%	0,00%	5,00%	10,00
Medya	Sayı	0	0	0	1	1	1	2
	Yüzde	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	5,00%	5,00%	10,00
Televizyon	Sayı	1	0	0	1	1	2	3
	Yüzde	5,00%	0,00%	0,00%	5,00%	5,00%	10,00	15,00
Aile Çocuk ve Televizyon	Sayı	2	2	0	3	2	0	3
	Yüzde	10,00%	10,00%	0,00%	15,00%	10,00%	0,00%	15,00
Radyo	Sayı	0	0	0	1	1	1	2
	Yüzde	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	5,00%	5,00%	10,00
Gazete ve Dergi	Sayı	0	0	0	1	0	1	2
	Yüzde	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	0,00%	5,00%	10,00
Genel Ağ(İnternet)	Sayı	2	2	0	2	1	1	3
	Yüzde	10,00%	10,00%	0,00%	10,00%	5,00%	5,00%	15,00
Toplam	Sayı	5	4	1	10	6	10	20
	Yüzde	25,00%	20,00%	5,00%	50,00%	30,00%	50,00	100,00

2008 tarihli, İlköğretim Medya Okuryazarlığı Kitabı'nda toplam 20 içerik, 7 ünite yer almaktadır. İçeriklerin %50 si "medyanın olumsuz etkileri" ile ilgilidir. Toplam içeriğin %30'u "doğrudan koruma" ile ilgili iken, %25'i "kısıtlama veya sansür" ile, %20'si "ebeveyn veya öğretmen rehberliği" ile, %5 i ise, "medya bağımlılığı" ile ilgilidir.

Ünite bazında değerlendirildiğinde ise, "kısıtlama veya sansür ile ilgili içerikler" in "Genel Ağ", "Aile, Çocuk ve Televizyon", "Televizyon" ünitelerinde yer aldığı tespit

edilmiştir. "Ebeveyn veya öğretmen rehberliği" ile ilgili içerikler "Aile, Çocuk ve Televizyon" ünitesi ile "Genel Ağ" ünitesinde yer almaktadır. "Medya bağımlılığı" ve "doğrudan koruma" ile ilgili içerikler ise, en çok "Aile, Çocuk ve Televizyon" ünitesinde bulunmaktadır.

1.3. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı'nda İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı

Tablo 10. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı

İncelenen Ünite	Veriler	Kısıtlama/ Sansür	Ebeveyn/ Öğretmen Rehberliği	Medya Bağımlılığı	Medyanın Olumsuz Etkileri	Doğrudan Koruma	Hiçbiri	Toplam
İletişime Giriş	Sayı	0	0	1	0	0	4	5
	Yüzde	0,0%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	6,3%	7,8%
Kitle İletişimi	Sayı	0	0	0	2	0	2	4
	Yüzde	0,0%	0,0%	0,0%	3,1%	0,0%	3,1%	6,3%
Medya	Sayı	1	1	1	9	2	7	16
	Yüzde	1,6%	1,6%	1,6%	14,1%	3,1%	10,9%	25,0%
Televizyon	Sayı	0	0	0	3	0	3	6
	Yüzde	0,0%	0,0%	0,0%	4,7%	0,0%	4,7%	9,4%
Aile,Çocuk ve Televizyon	Sayı	5	3	2	7	7	0	7
	Yüzde	7,8%	4,7%	3,1%	10,9%	10,9%	0,0%	10,9%
Radyo	Sayı	1	0	1	1	1	3	5
	Yüzde	1,6%	0,0%	1,6%	1,6%	1,6%	4,7%	7,8%
Gazete ve Dergi	Sayı	0	0	1	2	0	8	10
	Yüzde	0,0%	0,0%	1,6%	3,1%	0,0%	12,5%	15,6%
İnternet(Sanal Dünya)	Sayı	2	2	3	3	1	7	11
	Yüzde	3,1%	3,1%	4,7%	4,7%	1,6%	10,9%	17,2%
Toplam	İ.Sayısı	9	6	9	27	11	34	64
	Yüzde	Yüzde	9,4%	14,1%	42,2%	17,2%	53,1%	100,0%

2009 tarihli, Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı'nda toplam 64 içerik bulunmaktadır. İçeriklerin büyük bir kısmında (%42,2), "medyanın olumsuz etkileri"nden bahsedilmektedir. "Doğrudan koruma" ile ilgili olan içerikler, kitabın %17,2 sini oluştururken, 'ebeveyn veya öğretmen rehberliğini öneren" içeriklerin oranı %9,4'tür. "Medya bağımlılığı" ve "kısıtlama veya sansür" ile ilgili içeriklere ise, %14,1 oranlarıyla eşit şekilde yer verilmiş olduğu tespit edilmiştir.

Ünite bazında değerlendirildiğinde, "kısıtlama veya sansür", "ebeveyn veya öğretmen rehberliği" ve "doğrudan koruma" ile ilgili içeriklerin en çok "Aile, Çocuk ve

Televizyon" ünitesinde yer aldığı görülmektedir. "Medya bağımlılığı" ile ilgili en çok içerik, "İnternet (Sanal Dünya) ünitesinde bulunurken, "medyanın olumsuz etkileri" ile ilgili içeriklere ise en çok "Medya" ünitesinde yer verilmektedir.

1.4. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali'nde (2019) İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı

Tablo 11. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (2019)

İncelenen Ünite	Veriler	Kısıtlama /Sansür	Ebeveyn/ Öğretmen Rehberliği	Medya Bağımlılığı	Medyanın Olumsuz Etkileri	Doğrudan Koruma	Hiçbiri	Toplam
Çevrem Medya	Sayı	3	1	1	1	2	10	14
	Yüzde	6,1%	2,0%	2,0%	2,0%	4,1%	20,4%	28,6%
Benim Medyam	Sayı	2	2	4	6	3	7	13
	Yüzde	4,1%	4,1%	8,2%	12,2%	6,1%	14,3%	26,5%
Medyaya Soru Soruyorum	Sayı	0	1	0	2	1	2	4
	Yüzde	0,0%	2,0%	0,0%	4,1%	2,0%	4,1%	8,2%
Eğlence Kaynağı Olarak	Sayı	1	3	3	5	0	3	9
	Yüzde	2,0%	6,1%	6,1%	10,2%	0,0%	6,1%	18,4%
Önce Bir Düşüneyim	Sayı	0	0	0	2	1	6	9
	Yüzde	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	2,0%	12,2%	18,4%
Toplam	Sayı	6	7	8	16	7	28	49
	Yüzde	12,2%	14,3%	16,3%	32,7%	14,3%	57,1%	100,0%

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali'nde bulunan toplam 49 içeriğin %12,2'si "kısıtlama veya sansür ile ilgili"yken, içeriklerin %14,3'ü "ebeveyn veya öğretmen rehberliğini" önermektedir. İncelenen kitabın toplam içeriğinin %16,3'ü medya bağımlılığı, %32,7 si medyanın olumsuz etkileri, %14,3'ü ise doğrudan koruma ile ilgili içeriklerdir.

Ünite bazında değerlendirildiğinde ise kitabın tamamında, "kısıtlama veya sansür ile ilgili" en çok içeriğin %6,1 ile "Çevrem Medya" ünitesinde, ebeveyn veya öğretmen rehberliğini öneren içeriklerin en çok %6,1 ile "Eğlence Kaynağı Olarak Medya" ünitesinde yer verildiği görülmektedir. "Benim Medyam" ünitesi ise, "medya bağımlılığı", medyanın olumsuz etkileri" ve "doğrudan koruma" ile ilgili kategorilerde en çok sayıda içeriğe yer verilmiş olan ünedir.

1.5. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda (2008)
İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı

Tablo 12. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı (2008)

	Veriler	Kısıtlama/ Sansür	Ebeveyn/ Öğretmen Rehberliği	Medya Bağımlılığı	Medyanın Olumsuz Etkileri	Doğrudan Koruma	Hiçbiri	Toplam
İletişime Giriş	Sayı	0	0	0	0	0	8	8
	Yüzde	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%
Kitle İletişimi	Sayı	0	0	0	0	0	5	5
	Yüzde	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,25%	6,25%
Medya	Sayı	0	0	0	8	2	5	13
	Yüzde	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	2,5%	6,25%	16,25%
Televizyon	Sayı	0	2	0	4	1	6	10
	Yüzde	0,0	2,5%	0,0%	5,0%	1,25%	7,5%	12,5%
Aile Çocuk ve Televizyon	Sayı	5	0	2	7	2	1	10
	Yüzde	6,25%	0,0%	2,5%	8,75%	2,5%	1,25%	12,5%
Radyo	Sayı	0	0	0	2	1	6	8
	Yüzde	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	75,0%	10,0%
Gazete ve Dergi	Sayı	0	0	0	0	0	11	11
	Yüzde	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,75%	13,75%
İnternet (Sanal Dünya)	Sayı	1	1	0	3	1	11	15
	Yüzde	1,25%	1,25%	0,0%	3,75%	1,25%	13,75%	18,75%
Toplam	Sayı	6	3	2	24	7	53	80
	Yüzde	7,5%	3,75%	2,5%	30,0%	8,75%	66,25%	100,00

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bulunan toplam 80 içeriğin %7,5'i "kısıtlama veya sansür ile ilgili" içeriklerken, %3,75'i "ebeveyn veya öğretmen rehberliğini öneren içerikler" dir. İncelenen kitabın toplam içeriğinin %30'u "medyanın olumsuz etkileri" ile ilgili iken, %8,75'i ise "doğrudan koruma ile ilgili" içeriklerdir.

Ünite bazında değerlendirildiğinde ise kitabın tamamında "kısıtlama veya sansür ile ilgili" en çok içeriğin %6,25 oranıyla "Aile, Çocuk ve Televizyon" ünitesinde, "doğrudan koruma ile ilgili" en çok içeriğin "Radyo" ünitesinde, "medyanın olumsuz etkileri ile ilgili" en çok içeriğin ise %25,0 oranı ile yine "Radyo" ünitesinde yer aldığı görülmektedir.

1.6. İncelenen Toplam 5 Medya Okuryazarlığı Ders Kitabının İnceleme Kategorilerinin Ünitelere Göre Varlığı

Tablo 13. İncelenen 5 Ders Kitabının Toplam Gösterimi

İncelenen Kitap	Veriler	Kısıtlama/ Sansür	Ebeveyn/ Öğretmen Rehberliği	Medya Bağımlılığı	Medyanın Olumsuz Etkileri	Doğrudan Koruma	Hiçbiri	Toplam
1.Kita P	Sayı	6	3	2	24	7	53	80
	Yüzde	2,52%	1,26%	0,84%	10,08%	2,94%	22,26%	33,61%
2.Kita P	Sayı	6	7	8	16	7	28	49
	Yüzde	2,52%	2,94%	3,36%	6,73%	2,94%	11,76%	20,59%
3.Kita P	Sayı	9	6	9	27	11	34	64
	Yüzde	3,78%	2,52%	3,78%	11,34%	4,62%	14,30%	26,90%
4.Kita P	Sayı	5	4	1	10	6	10	20
	Yüzde	2,1%	1,68%	0,42%	4,2%	2,52%	4,2%	8,40%
5.Kita P	Sayı	6	5	8	11	8	7	25
	Yüzde	2,52%	2,1%	3,36%	4,62%	3,36%	2,94%	10,50%
Toplam	Sayı	32	25	28	88	39	132	238
	Yüzde	13,44%	10,50%	11,76%	36,97%	16,38%	55,46%	100,0%

Tabloda 'Kitap 1', 'Kitap 2' vb. şekilde kodlanmış olan kitapların açık isimleri şu şekildedir:

1. Kitap: Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı (2008)
2. Kitap: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (2019)
3. Kitap: Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı
4. Kitap: İlköğretim Medya Okuryazarlığı Kitabı (2008)
5. Kitap: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (2014)

Toplamda incelenen 5 Medya Okuryazarlığı Ders Kitabı'nda bulunan toplam 238 içeriğin %36,97'sinde 'medyanın olumsuz etkileri' nden bahsedilirken, %16,38'inde "doğrudan koruma" ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Toplam içeriğin %13,44'ünde

"kısıtlama veya sansür ile İlgili" içerikler yer alırken, %10,50'sinde ise, "ebeveyn veya öğretmen rehberliği" ile ilgili içerikler bulunmaktadır.

Kitapların hepsine bir arada bakıldığı zaman ise, "kısıtlama veya sansür ile ilgili", "medya bağımlılığı ile ilgili", 'doğrudan koruma ile ilgili" ve 'medyanın olumsuz etkileri ile ilgili" en çok içeriğin "Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı" nda yer aldığı görülmektedir.

2. MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS KİTAPLARININ İÇERİK ANALİZİ

2.1. Kısıtlama veya Sansür ile İlgili İçerikler

Bu bölümde, incelenen ders kitaplarında bulunan "medya kullanımını kısıtlama veya sansür" ile ilgili içeriklere yer verilmektedir. İncelenen kitapların neredeyse hepsinde 'Medya Diyeti' ile ilgili bir bölümün olması öncelikle dikkat çekmektedir. Zaman zaman medya diyeti önerilmeden önce, bu diyetle temel oluşturabilmesi açısından, ne kadar süre kullandıktan sonra medya araçlarından uzak durulması gerektiğini söyleyen, madde madde öğrencilerin yolunu çizen yönlendirmeler de bulunmaktadır:

İhtiyaç duyduğumuz ve amaca yönelik bir medya kullanımından fazlasını düşünüyorsak belki de en doğru çözüm gerektiği kadar medya kullanımına yönelmektir. Medya ihtiyacımız olduğunu ve gerekenden fazla kullandığımızı nasıl anlayabiliriz?

1. Ekran başında saatlerce kalıyorsak
2. Evde aile üyeleri ile konuşmalarımızın azalmaya başladığını fark ediyorsak
3. Başımız ağrıyor, gözümüz sulanıyor, belli konulara ve konuşmalara odaklanmada zorluk çekiyorsak
4. Okuldaki başarımızın düştüğünü gözlemliyorsak.
5. Çevremizdeki insanlar ile ilişkilerimiz sınırlı hale geliyorsa
6. Şiddet içerikli medyayı tüketme sonucunda saldırgan ve sert davranışlar gösteriyorsak (MEB, 2014:17-18).

Adeta bir test formatında olan bu tarz içerikler, öğrencilerin ne yapıp ne yapmaması gerektiği konusunda, kararı sözde onlara bırakıyor gibi görünmesine rağmen, aslında hemen arkasından getirdiği "medya diyeti" içerikleriyle, yine öğrencilerin adına karar vermektedir. Aslında bu içerikler öğrencilerin daha fazla düşünmesine yardım etmekten ziyade, hangi formatta düşünmeleri gerektiğini söyleyerek bir anlamda onları yine sınırlandırmaktadır. Yani, "Eğer şöyle bir durum varsa, şunu yapmalısın" yaklaşımı yerine, "eğer şöyle bir durum varsa, ne yapmalısın?" şeklinde bir yaklaşım öğrencileri düşünmeye, eleştirmeye yönlendireceği ve onları önceden belirlenmiş kalıplar içine sıkıştırmayacağı için medya okuryazarlığı anlayışına daha uygun olacaktır. Fakat burada bahsedildiği gibi, bu tarz içeriklerden hemen sonra "medya diyeti" içeriklerine yer verilmiş olması, aslında başlı başına bir medya diyeti içeriğinin var olması, içeriklerin korumacı bir yaklaşımla hazırlandığını göstermektedir. Medya diyeti bölümleri ile öğrencilere belli bir süreden sonra medya araçlarından uzak durmaları, medya kullanımlarını kısıtlamaları önerilmekte, hazırlanmış olan bu diyetlerle öğrencilerin medyanın zararlı yönlerinden kendileri için başkaları tarafından hazırlanmış bir diyetle korunabilecekleri anlatılmaktadır. Örnek vermek gerekirse;

Sağlıklı Medya Diyeti İçin 5 Adım

1. Medya hakkında konuş
2. İyi programları seç : Haber ve eğlencenin yanında, bilgi, araştırma ve öğrenme fırsatları sunan programların listesini oluşturun. Yaşınıza uygun ve kaliteli medya ürünlerini seçtiğinizden emin olun.
3. Birlikte izle, araştır, dinle ve oyna
4. Medyasız zamanlar oluşturun: Günlük yaşamınızda medya kullanımınızı kısıtlayın. Örneğin yemek saatlerinde ya da ödevinizi ve diğer işlerinizi yaparken gerekmiyorsa radyoyu, televizyonu, interneti kullanmayın.
5. Dengeyi koru (MEB 2019:16).

Medya diyetiyle ilgili verilmiş olan içeriklerle birlikte, zaman zaman öğrencilerden bu diyet listesini kendilerinin oluşturması da istenmektedir: *"Değerlendirme formu sonuçlarına göre çevrenizdeki kişiler için bir medya diyeti önerisi geliştiriniz."* (MEB 2019:31). Fakat ne yazık ki bu şekilde hazırlanmış etkinlikler, yine öğrencilerin kendi başlarına medya kullanımlarını daha kaliteli bir hale getirmek yerine,

(Kaynak: MEB 2019: 15)

Sınırlandırmalara neden olarak gösterilen faktörlerin geçerliliği ise tartışılabilir niteliktedir. Örneğin; *"Yine de, bilgisayarlar sadece sanal bir gerçeklik sunar ve çocuğa bir kucaklama hissi ya da bir top sahasının kokusunu veremezler, bu nedenle bilgisayar önünde geçirilen zaman da sınırlandırılmalıdır."*(Kolektif 2009:66). Sürekli olarak bilgisayarların "sanal bir gerçeklik" sunduğu savının öne sürülmesi ne derece objektiftir?

Bilgisayarlar sadece bu "sanal gerçeklikten" ibaret olmadıkları için bu durumun öne sürekli öne sürülmesi, taraflı bir yaklaşım olmaktadır. Çünkü, bilgisayarlar bundan çok daha fazlasına sahip olmaları bakımından eşsiz olanaklar sunmaktadırlar. Dolayısıyla, öğrencilere bu eşsiz olanaklardan nasıl yarar sağlayabileceklerini öğretmek çok daha faydalı olacaktır.

Kullanılacak medya araçlarının, bu medya araçlarındaki içeriklerin nasıl seçilmesi gerektiğini öğreten metinlerden ziyade yine aşağıdaki örnekte de görülebileceği gibi, ısrarla ve sürekli yinelenerek bu seçimlerin başkaları ile yapılarak kısıtlanması gerektiğine yer verilmektedir:

Sadece yaşınıza uygun ve bu konuda bilgi içeren web sitelerini ziyaret edin. Kimi web sayfaları sadece yetişkinler içindir. İnternet dünyasında kendi yaş gruplarınıza ve ilgi alanlarınıza hitap eden siteleri bulabilirsiniz. Ailenizle ve okul öğretmeniniz ile birlikte sizin yaşınıza uygun ve sizin için güvenli olan internet sitelerinin adreslerini belirleyin, belirlediğiniz sitelerin adreslerini bilgisayarınızın "sık kullanılanlar" bölümüne kaydedin (MEB 2019:36).

Bir başka örnek vermek gerekirse,

Bilgisayarınızın başındayken vaktinizi nasıl geçirdiğinizi ölçen programlardan birini indirmekle işe başlamalısınız. Zamanınızı ve enerjinizi boşa harcayan sitelerden uzak durmalısınız. Ayrıca sosyal ağların kısa yollarını bilgisayar ekranından uzak tutmalısınız ve internet reklamlarını engelleyen programları denemelisiniz. Merak duygunuz sizi sürekli zorlayacaktır, Tıpkı iştahınız gibi, bu duygu ile başa çıkmayı öğrenmelisiniz (MEB 2014:86).

Burada ise öğrencilerin meraklarına yenik düşmemeleri ifade edilmektedir, oysa öğrenme merak ile başlar. Merak etmeyen, araştırmayan, sorgulamayan, sadece kendisi için seçilmiş ve sınırlandırılarak sunulmuş içeriklerle yetinen öğrenciler için "öğrenme" yerine, "istenilen şekli alma" durumu söz konusu olmaktadır. Medya okuryazarı bir bireyden beklenen ise bu değildir. Medya okuryazarı bir bireyin, medya içeriklerindeki ayrımcılığı, ötekileştirmeyi, ırkçılığı kendisinin fark edebilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı dersinin de bu yönde verilmesi, öğrencilere bu farkındalığı kazandırması amaçlanmalıdır. Fakat eleştirel medya okuryazarlığının temelini oluşturan "ırk, cinsiyet, sınıf ayrımı, etnisite" gibi kategorilere karşı bir farkındalık oluşturmak yerine, doğrudan bu tür içeriklerden uzak durulması ve bunun

diğer insanlara saygı göstermenin bir yolu olduğu şeklindeki ifadeler medya okuryazarlığı ders kitaplarında bulunmaktadır:*"Bazı web siteleri uygunsuz içeriğe sahiptir. Bunlar, ayrımcılığa, bağnazlığa ve kabalığa yönlendiren içerik sunarlar. Bu tür web sitelerinin kullanmayarak diğer insanlara karşı saygınızı gösterin, empati kurun sorumluluğunuzu yerine getirin"* (MEB 2019:37).

Medya okuryazarlığı ders kitaplarında bu önerilere ek olarak, öğrenciler için hazırlanmış etkinlikler de bulunmaktadır. Fakat yine bu etkinlikler de, öğrenciyi kendine yetebilen bir medya okuryazarı olarak yetiştirmekten oldukça uzaktır. Dahası bu etkinliklerde, öğrencilere medyadan 24 saat uzak durmaları tavsiye edilmektedir:*"Medyasız 24 saat " adlı bu etkinlikte bir gün süresince medya araçlarını (televizyon, Bilgisayar, telefon, gazete vb.) kullanmak yerine gerçek hayata dair aktivitelerle günümüzü geçirmemiz beklenmektedir. Seçtiğiniz ve gerçekleştirdiğiniz aktiviteye ilişkin duygu ve düşüncelerinizi yazınız veya çiziniz"* (MEB 2014:100). Yaşanılan dönem içerisinde insanlar kendilerini bilinçli olarak medya araçlarından uzak tutmaya çalışsalar bile, 24 saat boyunca hiç bir medya aracına maruz kalmamak pek olası değildir. Bu nedenle de yine bu tavsiyelerin gerçeklikten uzak oldukları ve öğrenciyi iyi bir medya okuryazarı haline getirme konusunda başarısız olduklarını söylemek mümkündür.

Bu noktada dikkat çeken başka önemli ayrıntılar da bulunmaktadır. Ders kitaplarındaki içerikler, medya diyetine temel hazırlayıp, ardından bu diyet listelerini, etkinlikleri vermekle kalmamakta, medya kısıtlamalarına gidilmediği zaman oluşabilecek istenmeyen durumlardan da söz etmektedir. Bir anlamda öğrencilere, önerilenlere uymadıkları zaman, başlarına gelebilecek "felaketler" anlatılmaktadır. Bu durumu şu örnekte görmek mümkündür: *"Ancak duygusal zekası yüksek çocuklar yetiştirmeye ciddi olarak niyetliyseniz çocuğunuzun televizyon izleme süresine katı sınırlar koymak zorundasınız"* (Kolektif 2009:66). Bu örnekten de anlaşılabileceği gibi, medyadan uzak durmak, medyayı kısıtlamak, kimi içeriklerde bir tavsiye olmaktan çıkmakta, "duygusal zekası düşük birer çocuk yetiştirmemek için" bir zorunluluk olarak verilmektedir. Kısıtlama yapılmaması durumunda oluşabilecek zararlı etkilerle ilgili içeriklere başka bir örnek şu şekildedir:

TV ekranlarının saçtığı radyasyon, melatonin hormonlarını etkileyerek ergenlik sürecini hızlandırıyor. Televizyondan gelen iletiler beyni sürekli olarak

uyardığı için çocuklar fizyolojik olarak erken gelişiyor. Konuyla ilgili bir araştırma, yeni doğmuş bebeklerle ilköğretim çağına kadar olan çocukları mercek altına alıyor. İki yaşından küçük çocukların TV seyretmemesi gerektiği, daha büyük çocukların ise en fazla iki saat süreyle ve daha önce ebeveyn tarafından seçilmiş programları izlemesi gerektiği vurgulanıyor. İki saatin üzerinde TV önünde geçirilen her saat, çocuklukta önemli ölçüde ilgi ve odaklanma kaybına yol açıyor. Böyle olunca, çocuk okul yaşamında ödevlerin, derslerin yavaş temposundan çabucak sıkılıyor, dikkati çabuk dağılıyor. Sonuç olarak sürekli huzursuzluk yaşıyor, kafası kolayca karışıyor (Kolektif 2009: 63).

Bu örnekte görülebileceği gibi, yine medyanın zararlı etkileri olduğu ve bu zararlı etkilerinden "korunmak" için kısıtlanması gerektiğine vurgu yapılarak korumacı bir yaklaşım sergilenmektedir.

Medya diyetinden sonra en çok dikkat çeken ve ağırlıklı yer verilmiş olan "kısıtlama veya sansür ile ilgili" olan bir diğer içerik konusu ise, "Akıllı İşaretler" teması ile verilmektedir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun 2000 yılında uygulamaya koyduğu Akıllı İşaretler Sistemi, RTÜK'ün kendi sitesinde ifade ettiği gibi; ebeveynlere çocuklarını televizyonun zararlı etkilerinden korumaları konusunda yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Ders kitaplarında da bu anlamda bir çok içeriğe yer verilmektedir. Ders kitaplarında "Akıllı İşaretler" ile ilgili verilen içerikler, genellikle öğrencilere bu işaretlere göre hareket etmelerini öğretmekte, bu işaretlerin kendileri için birer yol gösterici olduğunu söylemektedir. Örnek vermek gerekirse;

Sekizinci, dokuzuncu sorularla hedef kitlenin televizyondaki uyarıcı simgeleri tanıyıp tanımadığı belirlenir. RTÜK tarafından hazırlanan akıllı işaretler CD'sini izleyin. RTÜK internet sayfasından ilgili işaretlere ulaşın. Bu konuyla ilgili afiş, broşür, ilanları inceleyerek uyarıcı simgelerin anlamları ve yararları üzerinde konuşun. Bu çalışmadan sonra, sınıf olarak, izlenecek program seçiminde uyarıcı simgelerin dikkate alınması gerektiğini fark edeceksiniz (Kolektif 2009:68).

Yine bir diğer medya okuryazarlığı ders kitabından örnek vermek gerekirse; *"Sizin için uygun olmayan programları seyretmemelisiniz. Bunun için akıllı işaretlerden yararlanabileceğiniz gibi anne ve babanızın, büyüklerinizin tavsiyelerini de mutlaka dikkate almalısınız."* (Çolakoğlu, 2008:64). Fakat her öğrencinin, her bireyin, hayatının her alanında kullandığı medya araçlarına bu simgeleri yerleştirmek olası değildir.

Dolayısıyla buradaki tutum, medya okuryazarlığı dersiyle tamamen zıt düşmektedir. Çünkü medya okuryazarlığı dersi öğrenciyi, medya seçimlerini kendisi için doğru şekilde yapabilen bir birey olarak yetiştirmeyi amaçlarken; akıllı işaretler öğrencileri kendileri için "uygun görülen" içerikleri izlemeleri konusunda yönlendirmekte, kendileri için uygun olmadığı başkaları tarafından karar verilmiş içeriklerden de uzak durmaları için öğütlemektedir. Bu anlamda akıllı işaretler sistemi oldukça sorunlu iken, medya okuryazarlığı dersinin amaçlarına ters düşmesine rağmen, ders kitaplarında bu konuyla ilgili içeriklere oldukça yer verilmiş olması, ders kitaplarının bu anlamda yeterince iyi hazırlanmamış olduğunu göstermektedir.



Şekil 3. Akıllı İşaretler

(Kaynak: MEB 2019:30)

İncelenen Medya Okuryazarlığı Ders Kitapları'nın tamamında Akıllı İşaretler Sistemi ile ilgili görseller de yer almaktadır. Bu görsellerde, Akıllı İşaretlere yer verilirken, sembollerin altlarında da ne anlama geldiklerine dair kısa açıklamalar bulunmakta, öğrencilerin bunları öğrenmeleri ve bu sembollerde önerilen kısıtlamalara göre medya kullanımlarını belirlemeleri istenilmektedir.



Şekil 4. Akıllı İşaretler ve Anlamları

(Kaynak: MEB 2019:121)

Oysa medya okuryazarlığı dersinden beklenen, öğrencileri medyadan uzaklaştırması ya da medya kullanımlarını kısıtlaması değildir, medya okuryazarlığı dersinden beklenen, öğrencileri "medya okuryazarı" olabilmeleri için gereken yeterliliklere ulaştırmasıdır.

Medya okuryazarlığı ders kitaplarının bu boyutuyla koruyucu medya okuryazarlığı yaklaşımı ile hazırlanmış olduğunu söylemek mümkündür. Oysa medya okuryazarlığı dersini almış bir öğrenci rehber, kısıtlamaya ihtiyacı olmadığını bilmeli, kendisi için uygun içerikleri kendisinin seçebileceği özgüvenine ve yeterliliğine sahip olmalı, kimseden kendisine yol gösterip, sınırlandırmasını beklemeden, hangi içeriklere ne tepki vermesi gerektiğinin bilincini kazanmış olmalıdır.

2.2. Ebeveyn veya Öğretmen Rehberliğini Öneren İçerikler

Ders kitaplarında oldukça sık yer alan ebeveyn veya öğretmen rehberliğini öneren içeriklerde; medya kullanımı konusunda öğrencilere, ailelerinin veya öğretmenlerinin rehberlik etmesi gerektiği, ailelerin veya öğretmenlerin öğrenciler için seçim yapmaları, onlar için uygun programları tespit edip, öğrenciler adına karar vermeleri, öğrencilerin de tek başlarına karar vermemeleri gerektiği sık sık tekrarlanmaktadır. Örneğin:

Anne ve babanızla televizyon izleme konusunda bir plan yapmalısınız. Bu planda, bir günde kaç saat, bir haftada kaç gün, hangi programları izleyeceğiniz konusunda birlikte karar almalısınız..

...

Televizyonu genellikle aile üyeleri ile birlikte seyretmeyi tercih etmelisiniz. Bilinçli bir televizyon izleyicisi olmak, izlediğiniz programın içeriği ile ilgili bazı bilgilere ulaşmak için anne ve babanıza sorular yöneltebilirsiniz.

...

Sizin için uygun olmayan programları seyretmemelisiniz. Bunun için akıllı işaretlerden yararlanabileceğiniz gibi anne ve babanızın, büyüklerinizin tavsiyelerini de mutlaka dikkate almalısınız (Çolakoğlu vd., 2008:64)

Burada yer aldığı şekliyle, daha medya kullanımının en başında, kaç saat, kaç gün, nelerin izlenilebileceğine karar verilirken bile, bunun planının ebeveynlerle birlikte yapılması tavsiye edilmektedir. Yine başka bir örnekte, *"Bilgisayar kullanma ve TV izleme sürenizi aileniz ve öğretmenleriniz ile konuşarak karar verin."* (MEB 2019:37) denilmektedir. Bu planın nasıl yapılması gerektiği, plan yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği veya nelerin göz önünde bulundurulması gerektiği öğretilmemekte, öğrencilere bu anlamda kendi başlarına karar verme imkânı sunulmamaktadır. Üstelik, tercihlerini yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrenemeyen öğrencilere, kendileri için uygun olduğuna başkaları tarafından karar verilmiş siteleri "sık kullanılanlara" ekleyerek, bir anlamda bunların dışına çıkmamaları tavsiye edilmektedir. Bu durumu şu örnek içerikte görebiliriz: *"Ailenizle ve okul öğretmenlerinizle birlikte sizin yaşınıza uygun ve sizin için güvenli olan internet sitelerinin adreslerini belirleyin. Belirlediğiniz sitelerin adreslerinizi bilgisayarınızın 'sık kullanılanlar' bölümüne kaydedin."* (MEB 2019:36). Aynı konuya benzer bir başka örnek ise şu şekildedir: *"İnternet'te mümkünse aileniz ile birlikte gezinin. Eğer aileniz müsait değilse sadece aileniz ve öğretmeninizin onayladığı siteleri ziyaret ediniz."* (MEB 2008: 149).

Planlamanın yapılmasının ardından izlenilecek içeriklerin aileyle birlikte izlenilmesi, sürekli anne-babaya sorular sorulup danışılması önerilmektedir. Oysa daha önce de belirtildiği gibi, öğrenciler artık her an her yerde medyayla iç içe bulunmaktadır. Onları sürekli denetlemek veya kontrol etmek mümkün olmadığı gibi

onların izledikleri her içeriğe eşlik etmekte mümkün olamamaktadır. Ebeveynler çocuklarının başındaki bekçiler değillerdir, dolayısıyla bu yaklaşım çocukları birer medya okuryazarı haline getirmekten çok uzaktır. Yine aile ile birlikte televizyon izlemeyi içeren bir başka örnek şu şekildedir:

Sağlıklı Medya Diyeti İçin 5 Adım

1. Medya hakkında konuş

2. İyi programları seç

3. Birlikte izle, araştır, dinle ve oyna: Ailenizle birlikte televizyon izlemek, internet kullanmak, radyo dinlemek ve oyun oynamak için uygun ortamlar oluşturun.

4. Medyasız zamanlar oluşturun

5. Dengeyi koru (MEB 2019:16).

Aile ile birlikte medya kullanımının günümüzde mümkün olmadığı aşıkardır. Zaten medya araçları da giderek bireyselleşmektedir. Cep telefonları, tabletler, bilgisayarlar hepsi kişiselleşmiş, bireye özel hale gelmiş durumdadır. Yani bütün aileyi bir araya toplayıp, birlikte izleyecekleri bir film açıp, onların beraber medya kullanımlarını sağlamak artık bir film süresi kadar bile sürmemektedir, çünkü o filmi birlikte izlerken bile çocukların ellerinde, istedikleri bütün internet ortamlarına ulaşabilmelerini sağlayan, kendi kişisel medya araçları bulunmaktadır. Dolayısıyla medya okuryazarlığı ders kitaplarında bir çözüm gibi gösterilen "ebeveyn ile birlikte medya kullanma" fikri aslında geçerli bir çözüm sunmamaktadır. Dahası, incelenen ders kitaplarında büyüklerle birlikte medya kullanımı fikri, sürekli mümkün olmadığından dolayı geçerliliğini kaybetmesiyle birlikte, bu öneriyi anlamsız şekilde abartan içeriklere de rastlanılmaktadır. Örneğin; " ... ulaştığınız bu siteyi öğretmeniniz rehberliğinde geziniz." (Burada bahsi geçen internet siteleri eğitim, satranç, vb. konulardaki sitelerdir.) (Çolakoğlu vd., 2008:118). Satrançla ilgili bir siteyi bile öğretmenin rehberliğinde gezmesi tavsiye edilen bir öğrencinin, internet ortamında kendi kendine bir şeyleri keşfetme, karar verme veya öğrenme hakkı bu yolla göz ardı edilmektedir. Bu öğretmen rehberliğinin ömür boyu sürmeyeceği aşıkarken, en basit ve en güvenilir olması beklenen eğitim sitelerini bile öğrencilerin kendi başlarına gezmesine izin vermeyen böyle bir öğretim tarzının, öğrenciyi bireysel olarak medya kullanımına doğru şekilde hazırlayamayacağı açıktır.

Planlama ve birlikte medya kullanmayı ögütleyen içeriklerin ardından, medya okuryazarlığı ders kitaplarında aileler için de tavsiyelere yer verilmektedir. Mesela: *"Elinize televizyon programlarını alıp, çocuklarınızla birlikte oturun ve izlemek istedikleri (sizin de onayladığınız) programların seçiminde onlara rehberlik edin."* (Kolektif 2009:66). Başka bir örnekte ise:

Bu oyunlar biz farkında olmadan telefonumuzu ele geçiriyor, çocukları tehlike, taciz ve soygunla yüz yüze bırakıyor. Dünya çapında yaşanan bu tehlikelere maruz kalmamak için internete alternatif olarak vakit geçirebileceğimiz hobiler edinelim. Oynadığımız oyunlara arkadaşlarımız ve ailelerimizi dahil edersek tehlikenin farkına daha çabuk varabiliriz (MEB 2019:64) denilmektedir.

Fakat daha önce de bahsedildiği gibi, ne internet sadece tehlikelerden oluşan bir mecradır ne de ailelerin her zaman çocukları ile birlikte medya kullanımını sağlayabilecekleri zamanları bulunmaktadır. Burada önemli olan nokta, kendi denetimini çocuğun yine kendisine vermek, ona bu bilinci kazandırmak, onu medya araçlarıyla ilgili korkutmak yerine, mevcut riskleri ve tehlikeleri nasıl fark edebileceği, bunlardan nasıl korunabileceği, internetin imkanlarından nasıl fayda sağlayabileceğini öğretmektedir. Fakat ne yazık ki, ders kitaplarında güvenli medya kullanımı sanki sadece ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilebilirmiş gibi yansıtılmaktadır.



Şekil 5. Güvenli İnternet Kullanımı

(Kaynak: MEB 2019: 66)

Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali'nde yer alan yukarıdaki görselde de, öğrencilere 'güvenli medya' kullanımı için sunulan seçeneklerin çoğunda öğrencilerin medya kullanımı sırasında bir sorunla karşılaştıkları zaman çözüm yolu olarak ailelerinden veya öğretmenlerinden rehberlik almaları önerilmektedir.

Medya kullanımına başlamadan önce, planlamanın aileyle birlikte yapılması ve medya kullanımının -eğitim siteleri dahi olsa- aileyle veya öğretmen rehberliğinde yapılması gerektiğini söyleyen içeriklerin ardından, medya kullanımı sırasında karşılaşılan problemler ile ilgili öğrencilere verilen tavsiyeler yine dikkat çekicidir: *"Sanal ortamda yaşadığınız iyi ya da kötü şeyleri anneniz, babanız ve öğretmenleriniz gibi güvenilir kişilerle paylaşın. İnternet sohbetlerinizde biri sizden yapmamanız gereken ya da sizi rahatsız eden bir davranışta bulunmanızı isterse sohbeti bırakıp hemen ailenize haber verin ve olayı anlatın."* (MEB 2019:37). Öğrencilerin başa çıkamadıkları bir

durumda ailelerine ya da büyüklerine danışmaları elbette ki istenilen ve beklenen bir davranıştır. Fakat internet kullanımı sırasında, istenilmeyen bir durumla karşılaşıldığı zaman, "hemen sohbeti bırakıp, adeta koşarak ailenin yanına gitmek", medya okuryazarlığı yolunda ilerleyen bir öğrencinin yapması beklenen davranış olmamalıdır. Öğrenciye nelerin yanlış, nelerin uygunsuz olduğu konusunda bilgi verildikten sonra, bu gibi durumlarla karşılaştığı zaman gerekli olan şekilde o siteleri veya uygulamaları nasıl engelleyebilecekleri, nerelere ne şekilde şikayetlerde bulunabilecekleri öncelikli olarak öğretilip sonrasında, durumu aileleriyle paylaşmalarını istemek çok daha yerinde olacaktır. Fakat medya okuryazarlığı ders kitaplarında, bu konularla ilgili içeriklere yer verilmemektedir.

Öğrencilerin istenilmeyen bir durumda nasıl şikayette bulunabileceklerine dair bir içeriğe, incelenen kitapların hiçbirinde rastlanılmadığı gibi sürekli aynı tavsiyenin verildiği görülmektedir: *"Herhangi bir siber zorbalıkla karşılaştığınızda ilk yapmanız gereken bu durumu ebeveynlerinizle, öğretmeninizle ya da güvendiğiniz bir büyüğünüz de paylaşmaktır."* (MEB 2019:95)

"Başkalarına (doğrudan ya da ima yoluyla) hakaret, tehdit eden, şiddet içeren iletiler göndermeyiniz. Size bu tür iletilerin gelmesi durumunda korkmayın. Bu durumu hemen öğretmeninizle ve ya ebeveyninizle paylaşın." (MEB 2014:153)

Medya okuryazarlığı eğitiminin temel hedefi, öğrencileri belli noktalardan hareket ederek, medyayı kendi başlarına yorumlayabilen bilinçli, donanımlı birer vatandaş haline getirebilmektir. Fakat burada verilen örneklerden de görülebileceği gibi ders kitaplarında öğrencilerin uygunsuz bir sohbetle veya içerikle karşılaştıkları zaman "gerçekten" yapmaları gerekenler öğretilmemekte, bunun yerine tamamen korumacı bir yaklaşımla "hemen annenize haber verin, sohbeti bırakıp ailenize haber verin" gibi yönlendirmelerde bulunularak onları korumak hedeflenmektedir.

2.3. Medya Bağımlılığı ile İlgili İçerikler

Bağımlılık, medyanın çok çeşitli etkilerinden bir tanesidir. Medyanın etkilerini anlatarak, bu etkilerden zarar görmemek için medyadan uzak durulmasını öğreten yaklaşım ise, korumacı medya okuryazarlığı yaklaşımıdır.

İncelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarında, öncelikle öğrencilerin medya bağımlısı olup olmadıklarına karar vermelerini sağlamak amacıyla, çeşitli maddeler sunulmaktadır:

İnternet ve bilgisayar bağımlılığının belirtilerinden bazıları şunlar olabilir:

- *Kullanım süresinin giderek artması*
- *Okul ve evde sorunların yaşanması*
- *Aile ve arkadaşların ihmal edilmesi*
- *Bilgisayar ve internet başında olmayınca huzursuzluk veya sinirlilik*
- *Bilgisayar başında kendini iyi hissetme*
- *İnternete bağlı kalabilmek için yalan söyleme*
- *Kişinin kontrolünü kaybetmesi*
- *Baş, boyun, göz ağrısı (MEB 2014:89)*

Öğrencinin medya bağımlısı olup olmadığına karar vermek üzere sunulan bir başka içerik örneği ise şudur:

Bağımlılığın belirtileri şu şekilde gösterilmiştir: Her gün internete bağlanmak, bağılyken zamanın farkında olmamak, sorulduğunda ise inkâr etmek veya yalan söylemek. ... İnternet üzerinde harcanan zaman haftada 18 saati geçiyorsa, internet bağımlılığı riski taşıyan insanlar grubunda olunabilmektedir.... Araştırmacılar, internet bağımlısı çocuğun doğadan giderek kopma, fiziksel becerilerini yitirme, kablolu hayattan dolayı psikolojik ve fizyolojik çeşitli hastalıklara yakalanma, obezleşme (aşırı kilo alma hali), bencilleşmek gibi sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir (Kolektif 2009:117).

Bu örnekte ve bir öncekinde de görüldüğü gibi, internet bağımlılığı, internetin kişi üzerindeki olumsuz etkileri ile tespit edilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerden medyanın üzerlerinde bıraktığı etkiye göre kendilerini bağımlı veya bağımlı olmayan grubuna dahil etmeleri istenilmektedir. Dolayısıyla bu bağımlılık tespitinin yapılabilmesi için, medyanın olumsuz etkilerine yoğunlaşmak gerekliliği doğmakta, bazen de bağımlılığın sonucunda oluşan olumsuz etkiler anlatılmaktadır: "*Televizyon izleme alışkanlığı neredeyse bir bağımlılık esaret halini alıyor. Televizyon karşısında çok fazla*

zaman geçirmek hem yetişkin insanların hem de çocukların zihinsel gelişimini olumsuz yönde etkiliyor." (MEB 2008: 100). Bir başka örnekte ise:

Eğer internette önceden planladığınızdan daha fazla vakit geçiriyorsanız, internette çok zaman geçirmekten dolayı günlük işlerinizi ihmal ediyorsanız, internetin heyecanını dostlarınızın yakınlığına sıklıkla tercih ediyorsanız, internete fazla zaman ayırmanızdan dolayı notlarınız ya da okul ödevleriniz aksıyorsa, gerekli olan bazı şeyleri yapmadan önce, ilk iş olarak internete bakıyorsanız ve hayatınızdaki diğer kişiler interneti ayırdığınız zamanın fazlalığından şikayet ediyorsa internet bağımlısı olmuş olabilirsiniz (MEB 2019:42) denilmektedir.

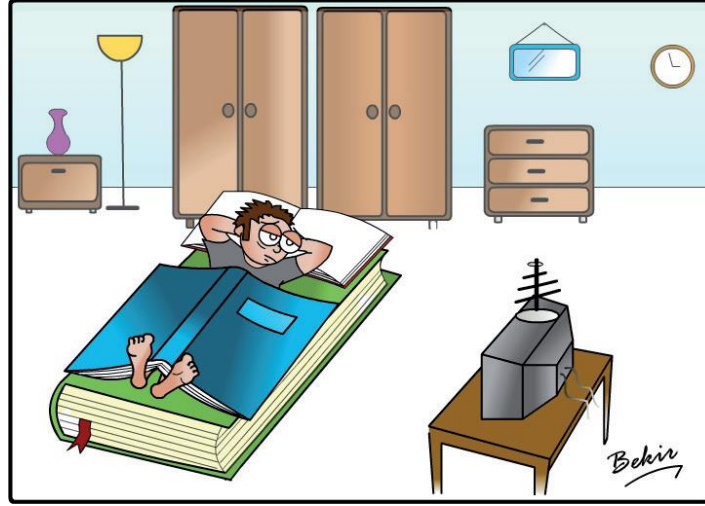
Bu şekilde sıralanan, önceden hazırlanmış maddelere ek olarak, kimi etkinliklerde öğrencilerin kendi kendilerine sorular yönelterek, bağımlı olup olmadıklarına karar vermeleri istenmektedir: *"Bilgisayar bağımlılığı ne demek? Sakıncaları nelerdir? Oyun bağımlılığı sosyal ilişkilerinize zarar veriyor mu?"* (Kolektif 2009:115). *"İnternet ve bilgisayar bağımlısı olabilir miyim?"* başlığıyla verilmiş başka bir etkinlikte örnek olarak verilebilir. (MEB 2019:42)



Şekil 6. İnternet Bağımlılığı

(Kaynak: MEB 2019:15)

Yukarıdaki görselde, internet kullanıcısı bir bireyin bilgisayardan uzaklaşmak istememesi, bu durumun ise beyaz önlük giymiş-dolayısıyla da sağlık çalışanı olduğu imajı verilen- biri tarafından engellenmeye çalışıldığı gösterilmektedir. Bu sebeple de görselde verilmek istenilen mesaj, internet bağımlılığının tedavi edilmesi gereken bir durum olduğu mesajıdır.



Şekil 7. Kitap ve Medya İkilemi

(Kaynak: MEB 2014:65)

Buradaki görselde ise, kitap okumaya niyetlenmiş ama medya bağımlılığı yüzünden bunu gerçekleştirememiş ve bağımlılığına yenik düşmüş bir çocuk gösterilmektedir.

Öğrencilerin medya bağımlısı olup olmadıklarıyla ilgili karar, önceden hazırlanmış ve medyanın olumsuz etkilerini içeren maddelere verecekleri cevaplar ile belirlendikten sonra, medya okuryazarlığı kitaplarında 'medya bağımlılığı' nın sorumluları işaret edilmektedir. Kitaplardaki içeriklere göre bu sorumlulardan bir tanesi ailelerdir: *"Uzmanlar aşırı televizyon izlemenin çocuklar için iyi olmadığını uzun zamandır savunsa da, birçok ebeveyn kendi televizyon bağımlılığı yüzünden çocuklarının televizyon önünde geçirdikleri zamanı denetleyememektedir. Bu bir alkolikten ölçülü olmasını istemek gibi bir şeydir."* (Kolektif 2009:66).



Şekil 8. Medya Bağımlılığı

(Kaynak: MEB 2019:134)

Yukarıdaki görsellerde yine medya bağımlılığı anlatılırken bir yandan da, yemek masasında bile ellerinden kişisel medya araçlarını bırakmayan aile bireyleri gösterilerek, çocukların medya bağımlısı olmalarının sorumlularından biri olarak onların aileleri gösterilmektedir.

Yani, yine bir denetim mekanizması olarak aile büyükleri işaret edilmekte, öğrencilerin medya kullanımından onlar sorumlu tutulmaktadır. Oysa medya okuryazarı bir bireyin ne kadar medya kullanması, ne zaman medyadan uzak durması gerektiğinin kararını ve tespitini kendisinin yapabilmesi, kendi kendini kontrol edebilme yeterliliğine ve becerisine sahip olması gerekmektedir. Medya okuryazarlığı dersi öğrencilere yaptıkları şeylerle ilgili başkalarını sorumlu olarak sunmanın ötesinde, bu beceri ve yeterlilikleri kazandırmayı amaçlamalıdır. Fakat içeriklerde bu sorumluluğu başkalarına yükleyen farklı örnekler de mevcuttur. Öyle ki bu içerikler de sorumlular sadece yetişkin bireyler olarak da sunulmamaktadır: *"UYUŞTURULUYORUZ: ... Halkın motivasyonunu TV'ler oluşturuyor. İzleyiciyi uyuşturucuya alıştıırırsanız, o da hep uyuşturucu ister. Kaliteli programlara alıştıırırsanız o da kaliteyi arar."* (Kolektif 2009:84). Bu örnekte görüldüğü gibi, yetişkin bireylerin bile, alıştıırıldıkları içeriklere yönlendikleri, bunun gayet doğal olduğu, sorumlunun televizyonlar olduğu anlatılmaktadır. Televizyonu kullanan, kanal değiştirme veya televizyonu kapatma gibi seçenekleri olmasına rağmen bu seçenekleri yok sayan, sadece kendisine verilenlere alışan bireylerden bahsetmek, medya okuryazarı olamamış bireylerden bahsetmek demektir. Daha da kötüsü bu durumdan dolayı bu kişilere hiçbir sorumluluk yüklenmemektedir. Medya okuryazarlığı dersinden beklenen asla bu değildir.



Şekil 9. İnternet ve Bağımlılık

(Kaynak: MEB 2014:17)

Yukarıdaki görselde medyanın bu anlamdaki zorlayıcılığı, bireyleri bir anlamda kendine bağlı kılışı ve hipnotize edişi ve kişinin medya aracı karşısındaki 'güya' çaresizliği ve acizliği gösterilmektedir.

Medya bağımlılığı konusunda sorumluluğu başkalarına yükleyen bir diğer örnek şu şekildedir: *"Kitle iletişim araçları, sürekli ve düzenli yayınları ile toplumda kendilerine karşı bir talebin oluşmasını sağlar. Bu talep, zamanla alışkanlığa hatta ihtiyaca dönüşür."* (Çolakoğlu vd., 2008:24) Burada sorulması gereken esas soru şudur: Madem ki kitle iletişim araçlarının her birey üzerinde oluşturduğu bu etkilerden ortaya çıkan ihtiyaçlar söz konusu, bu etkilerle ilgili bireyler ne kadar söz sahibidir? Öğrenciler bu noktada neye dikkat etmelidir? Kendi kararlarını verme konusunda özgür olduklarının bilincindeler mi yoksa bu kararın kendileri için verilmesi ve suçu başkalarına atma konusunda hevesliler mi? Medya okuryazarlığı ders kitaplarında bu anlamda da, öğrenciler sanki kendi hayatlarının pasif birer katılımcısıymış gibi sunulmaktadırlar. Oysa medya okuryazarı bir bireyden istenilen ve beklenen aktif katılım göstermesidir. Öğrencilerin kendi hayatları ile ilgili söz sahibi olmadıklarını ifade eden bir başka içerik şu şekildedir: *"Günümüzde çocuğun hayatı büyük ölçüde elektrik ve elektroniğe bağlıdır. Oyuncak ve eğitsel araçların neredeyse tümü elektrikle çalışmaktadır. ... Onun için dış dünya, bir elektrikli elektronik araçlar dünyasıdır ve ötesi de yoktur."* (Kolektif 2009:18).



Şekil 10. Medyanın Zorlayıcılığı

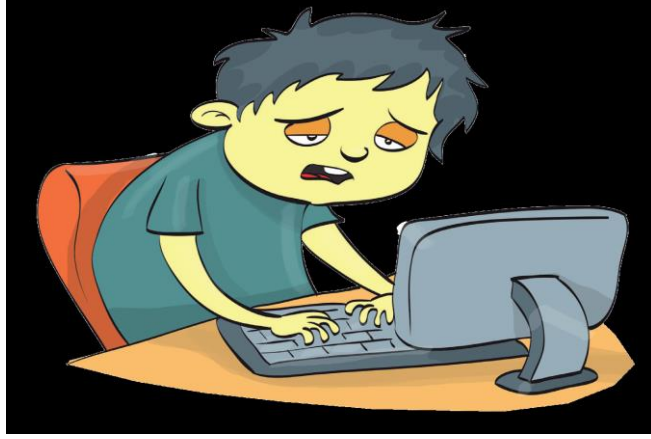
(Kaynak: MEB 2014:132)

Bu görselde de yine benzer bir mesaj verilerek, medya kullanıcılarının medya araçları karşısında kontrol sahibi olmadıkları, ayakları iplerle bağlanmış ve gözleri zorla açık tutulan bir çocuk resmi ile anlatılmaktadır.

İncelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarında dikkat çeken bir diğer önemli nokta ise, medya araçlarının sadece olumsuz etkilerinden bahsedilmekte olduğudur. Oysa günümüzde medyadan bir çok fayda sağlanabilmektedir. Özellikle eğitim alanında, doğru kullanmayı öğrenen öğrenciler için medya araçları oldukça verimlidir. Öğrenciler bu verimi sağlayabilmek adına da birer medya okuryazarı olmalıdır. Fakat bu başta televizyon ve internet olmak üzere, medya araçlarını olumsuz etkileri sıralanarak bu durum sağlanamaz. Ders kitaplarında özgür ve yaratıcı düşünmeyi geliştirebilmek adına hazırlanan tartışma bölümlerinde bile bir yönlendirme ve kısıtlama söz konusudur. Öğrencilerden tartışmaları istenilen konu alt maddelerle belirlenmiş, bu maddelerde yine medyanın olumsuz yönleri verilmiş ve öğrencilerin tartışma sırasında bu olumsuz özelliklere yoğunlaşmaları sağlanmıştır:

Sınıfta aşağıdaki konuları gündeme alacağınız bir tartışma süreci başlatınız.

- a.Oyun kahramanlarının veya oyunların kültürel yapıya ve zihinsel gelişime etkisi
- b.Oyun kahramanlarının veya oyunlarının kişileri şiddete yönlendirmesi
- c.Sanal ortama bağımlı olmanın doğuracağı sakıncalar, zaman israfı, sosyal aktivitelerden uzaklaşma, zararlı içeriklerden etkilenme (Çolakoğlu vd., 2008:120)



Şekil 11. Medya Bağımlılığının Fiziksel Etkileri

(Kaynak: MEB 2014: 88)

Medya Okuryazarlığı Ders Kitapları'nda bulunan ve medyanın olumsuz etkilerinden biri olan fiziksel etkilerini gösteren görsellerden bir tanesi.

Yukarıda verilen bütün içeriklerde medyanın bağımlılık yaptığı öğrencilere anlatılmaktadır. Fakat öğrencilere medyanın hangi özelliklerinin bağımlılık yaptığı, medyadan kaçmak veya uzak durmak yerine, hangi bakış açısıyla medya araçlarını kullanmaları gerektiği anlatılmamakta, eleştirel gözle bakıp, karşılaştıkları içerikleri akıl süzgecinden geçirdiklerinde medyanın bağımlılık etkisinin zaten ortadan kalkacağı, bu anlamda daha bilinçli ve seçici olacaklarından bahsedilmemektedir.

2.4. Medyanın Olumsuz Etkileri ile İlgili İçerikler

İncelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarında en geniş bölüm medyanın etkilerine ayrılmış durumdadır. İçerikler öncelikle genel manada medya araçlarının insanlar üzerinde büyük etkileri bulunduğunu ifade etmektedir. Örneğin; "*Medya, yalnız bireylerin siyasi yönelimlerini **etkilemekle** kalmaz, siyasi karar organlarını, siyasi liderler ve hükümetleri de **etkiler**. Bundan dolayı medyaya "dördüncü kuvvet" de denmektedir.*" (Kolektif 2009:27).Veya başka bir örnek içerikte; "*Medyanın eğlence kültürümüz üzerinde **önemli etkileri** olduğu bir gerçek.*" (MEB 2019:113) denilmektedir. Bu iki örnekte verildiği gibi, medyanın eğlenceden, hükümet yönetimine kadar geniş ve güçlü etkilerinin bulunduğu öğrencilere öncelikli olarak anlatılmaktadır. Bu etki alanlarının yanı sıra, medyanın toplumun geleceğini de etkilediğine dair içerikler

bulunmaktadır: "*Medya Türk toplumunun geleceğini etkileme konusunda çok büyük potansiyele sahip.*" (Kolektif 2009:37).

Medyanın etkileri yadsınamaz bir gerçektir. Burada dikkat çeken nokta ise, her medya aracının olumlu özellikleri olduğu gibi olumsuz özelliklerinin de bulunmasına rağmen, medya okuryazarlığı ders kitaplarında bu olumlu özelliklere neredeyse hiç yer verilmemiş olduğudur. İçeriklerde çoğunlukla medyanın olumsuz/zararlı özellikleri öğrencilere anlatılmaktadır. Mesela;

"Yeme bozuklukları ve hareket azlığı nedeniyle kilo artışı, kemik yapıda bozulmalar, halsizlik, okul başarısında düşme, öğrenme güçlüğü, toplum dışı davranışlar, saldırgan davranışlar, şiddete karşı duyarsızlaşma, gece korkuları, uyku düzensizlikleri, depresyon, stres ve korku, tüketim iştahında artış, konuşma ve yazı dilinde bozulmalar; yardımseverlik, paylaşma gibi olumlu özelliklerin kaybolması, ulusal birlik ve beraberlik duygularının zayıflaması" (Çolakoğlu vd., 2008:34).

Bu örnek medyanın olumsuz etkilerini anlatan içeriklerden biridir. Yine medyanın zararlı etkilerini ardı ardına sıralayan bir başka içerik şu şekildedir: "*Dikkat eksikliği, hiperaktivite, davranış bozukluğu, algıda yanıltma, stres, içe kapanma, kendine dönüklük gibi sorunlar, çocuklar arasında artık daha fazla görülmektedir.*" (Kolektif 2009:117). Bir başka örnek içerikte ise medya araçlarının olumsuz özelliklerini öğrencilerin sıralaması istenilmektedir: "*Diğer medya araçlarında olduğu gibi radyoda yayınlanan bazı programların yetişmekte olan çocuklar ve gençler için uygun olmadığı da düşünülerek radyonun olumsuz özelliklerinden söz ediniz.*" (MEB 2008:120). Bu örneklerden de rahatlıkla görülebildiği gibi, sıralanan etkilerin hepsi olumsuz etkilerdir. Tezin kuramsal kısmında "Etki Yaklaşımı" başlığı altında, medyanın çocuklar üzerindeki fiziksel/duygusal/gelişimsel/zihinsel etkileri, çocukları şiddet ve saldırgan davranışa yönlendirmedeki etkileri gibi alt başlıklara detaylıca yer verilmiştir.

İncelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içerikler aracılığıyla öğrencilere, medyada karşılaştıkları "olumsuz/zararlı" etkilerle başa çıkabilme konusunda herhangi bir yeterlilik kazandırıldığını söylemek mümkün değildir. Herhangi bir çözüm yolu, başa çıkma yöntemi sunulmamakla birlikte, yanlış yönlendirmelere yol açabilecek ifadeler de bulunmaktadır:

Televizyonun Olumsuz Etkileri

-Televizyon sizi şiddete yöneltebilir. Şiddet, günlük yaşamın bir parçası olarak kabullenilebilir; problem çözmede çözüm yolu olarak kullanılabilir.

-Televizyondaki programların birçoğunda konuşma dili sıkça yanlış, argo ve yabancı kelimelere özentili olarak kullanıldığı için dil gelişiminiz olumsuz etkilenebilir...(Çolakoğlu vd. 2008:65).

Bu örnek içerikte, televizyonun dil gelişimini olumsuz etkileyebileceğinden söz edilmektedir. Öğrencinin bu bilgiye sahip olması, fakat burada olumsuz etkilenmemek için ne yapacağını bilememesi, ona bir yöntem veya çözüm yolu sunulmaması ders kitaplarının eksik kaldığı noktalardan biridir. Öğrenciler eğer sadece bu olumsuz etkilerin var olduğunu bilirler ve bunlarla nasıl başa çıkacaklarına dair bilgilendirilmezlerse, o zaman medya araçlarını tehlikeli, korkulması, uzak durulması gereken araçlar olarak görmeye başlayacaklardır. Medya okuryazarı bir öğrenciden beklenen, medya araçlarından uzak durması değil, onları doğru şekilde okuyup yorumlayabilmesidir.

Medya okuryazarlığı ders kitaplarında kimi içeriklerde de, geçmiş yad edilmektedir. Mesela: *"Büyüklerimizin eskiden kullandığı medyayla şimdi kullanılan medyayı karşılaştırınız. Yaşanan değişimlerin hayatınızdaki etkilerini tartışınız."* (MEB 2019:18) denilmektedir. Bu içeriklerde, yaşanan gelişimlerden nasıl olumlu yönde yararlanılabileceğine değinilmemektedir. Gelişimin olmadığı yerde ilerlemenin olması da mümkün değildir. Öğrencilere bu dersle birlikte medya okuryazarı olma becerileri kazandırılmaya çalışılırken, onlara verilmesi beklenen bir diğer yeterlilik gündemi takip edebilmeleri, kendilerini sürekli geliştirip yenileyebilmeleridir. Çünkü teknoloji ve zaman durağan değildir, sürekli gelişim ve ilerleme içerisinde. Buna ayak uyduramayan bireyler ne yazık ki çağın gerisinde kalmaktadırlar. Çözüm önerisi sunmayan ve geçmiş yad eden bir diğer örnek de şu şekildedir: *"Evde kimse eskisi gibi birbiriyle konuşmuyor, herkes ayrı köşede, kendi dünyasında. Ben, yalnız olduğumu düşünürdüm ama sanırım onlar benden çok daha yalnız."* (Radyonun ağzından yazılmış bir metin) (MEB 2019:117).

İncelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarında, zaman zaman kendi içinde tutarsız içeriklerde bulunmaktadır. Örneğin:

"Medya gençlerimizin doğru bilgi kaynaklarına yönelmesini engelleyici bir fonksiyon icra etmektedir. **Bazen bilgi kaynaklarını da kendisi önermekte, böylece öğrenme ve gelişme çağındaki gençlerin ufkunu daraltmaktadır.** Bu da gençlerimizin giderek yozlaşmasına yol açmaktadır. Bilimsel araştırmalara baktığımızda, televizyonlarda yayınlanan filmlerin, gençler arasındaki suç oranlarını arttırdığı gibi acı ve üzücü bir gerçekle karşı karşıya olduğumuzu söyleyebiliriz.

Medyanın gençleri olumsuz anlamda etkilediği bir başka boyutu da reklamlardır. Reklamların dili, görsel malzemeleri, tüketime yönelik kışkırtıcılığı ile gençlerimiz zihinsel olarak etkilenmektedir. Kuşkusuz reklam ticari bir faaliyettir ve genel ahlak ilkelerine aykırı bir reklamcılık biçimi sergilemediği sürece eleştiriyi de hak etmiyor gibi görünebilir. Ama reklamlardaki görsel ve yazınsal mesajlar, gençlerimizin hayallerini de kirletmekte, özellikle yoksul genç kesimlerde büyük bir özentiye yol açmakta, gençlerin içinde bulunduğu ekonomik şartları, olumsuz yöntemlerle zorlamalarına varacak kadar, yine olumsuz sebepler oluşturmaktadır.

Ne yazık ki içinde bulunduğumuz modern zamanlarda **medya, öğretici ve geliştirici bir rol oynamaktan çok, kışkırtıcı ve yanlış yönlendirici bir rol oynamaktadır.**"(Kolektif 2009:55).

Bu içerik ise kendi içinde çelişmekle birlikte, öğrenciye hiçbir katkı sunmamaktadır. Metnin başında, medyanın bilgi kaynakları önererek öğrenme çağındaki gençlerin ufkunu daralttığı ifade edilmekte, metnin sonlarına doğru ise, medyanın öğretici bir rol oynamadığından yakınılmaktadır. Dolayısıyla bu metnin tamamen bir sorumlu/suçlu işaret etme amacıyla yazılmış olduğu, medyanın öğretici bir şeyler önerse de önermese de yine de suçlu olacağı açıktır. Zaten sorun da burada başlamaktadır. Çünkü medya okuryazarlığı dersinden beklenen; birilerine sorumluluk yüklemek, sürekli olarak başkalarının rehberliğine ihtiyaç duymak değil, kendi rehberliğini yapabilen medya okuryazarı öğrenciler yetiştirebilmektir. Bu sebeple de öğrencilere sorumluyu dışarıda aramaları değil, sorunlarla nasıl mücadele edip, kazançlı çıkabileceklerini öğretmekte fayda vardır. Suçu televizyona yükleyen ve öğrenci için bir çözüm yolu sunmayan bir diğer içerik şu şekildedir: *"TV'nin en önemli olumsuz etkisi, çocuğun tek yönlü bir iletişim içinde olması, bu aracın karşılıklı etkileşime fırsat vermemesi, izleyiciyi savunmasız yakalamasıdır."* (Kolektif 2009:71). *"... Bu da çocuk beyninin tüketim arzusu*

ve marka istekleri ile doldurulmasına sebep olmaktadır." (Kolektif 2009:71). Çocuk beyninin tüketim arzusu ve marka istekleri ile doldurulmaması için neler yapılmalıdır? Çocuklara reklamların nasıl hazırlandığı, hangi aşamaları olduğu, ticari kaygıların dışında başka amaçlar da taşıyabilecekleri, reklamları izlerken bu bakış açısıyla analiz ettikleri ve eleştiri yapabildikleri zaman, bu içeriklerde ifade edildiği kadar çok olumsuz etkilenmeyeceklerini anlatmak önemlidir. Sadece mevcut durumu sunup, "medyanın sayısız olumsuz özelliği vardır, bu özellikler şu şekilde sıralanır..." şeklinde öğrencilere anlatılan bir ders, öğrencileri bu içeriklere hazırlıklı hale getirmeyecektir. Medyanın olumsuz etkileri konusunda, sorumlu olarak medyanın kendisini gösteren bir içerik örneği ise: *"Şiddet, haberden filmlere, dizilerden çizgi filmlere dek her yerde her an hayatın bir parçası olarak sunulmaktadır. Bu da şiddetin olağanlaştırılması, normalleştirilmesi gibi çok tehlikeli bir olguyu beraberinde getirmektedir."* (Kolektif 2009:71). Elbette ki medyanın, televizyonun ve diğer medya araçlarının da kullanıcılarına karşı sorumlulukları vardır ve bunlara uymaları beklenilmektedir. Fakat medya okuryazarı bir öğrenci yetiştirmeyi hedefleyen bir dersin, sadece bu bilgileri sunması oldukça yetersizdir. Kimi içeriklerde bu konuyla ilgili öğrenciye söz verilmekte fakat yine öğrenciden bir sorumlu göstermesi istenilmektedir: *"Radyodaki bu olumsuz etkilerin ortadan kaldırılabilmesi için kimlere, hangi görevler düşmektedir? Sıralayınız."* (Çolakoğlu 2008:89)

İncelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarında, medyanın olumsuz etkileri ile ilgili karşılaşılan bir diğer çarpıcı örnek, "Dünyalar Savaşı" tiyatro oyunu ile ilgilidir:

Radyo programında "Dünyalar Savaşı" tiyatrosunun yayınlanmasıyla ilgili bir haber: ...Gerçekten de tiyatro canlandırmasının etkisi büyük olmuştu. Yapılan araştırmalara göre tahmini 6 milyon dinleyiciden 1,7 milyonu tiyatro oyununun gerçek olduğuna inanmıştı. 1,2 milyon kişi ise korkmuştu. Dinleyicilerden 20 kişi şok sebebiyle tedavi edilmişti ve 1 kişinin de intihar girişiminde bulunduğu iddia ediliyordu.

Nasıl oluyor da medya araçları büyük kalabalıkları etkileyebiliyor?

. Kaç kişi dinlediği bir reklamdaki ürünü satın alıyor?

. Kaç kişi dinlediği bir haberden etkilenerek yerel seçimdeki tercihini belirliyor?

. Kaç kişi dinlediği bir oyundaki karakter gibi konuşmaya zen gösteriyor?

Bu soruların cevabı şu olabilir: "Dünyalar Savaşı" oyununu gerçek zannedenler kadar... (MEB 2014:49).

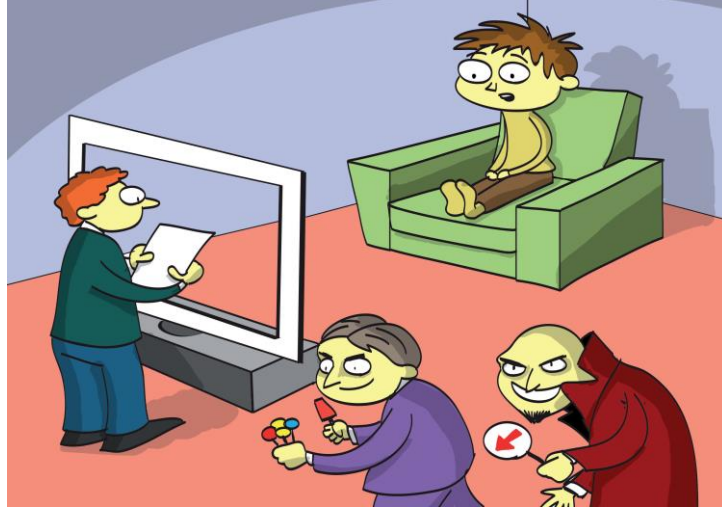
Bu içerik örneğinde diğer örneklerden farklı olarak, medyadan olumsuz yönde etkilenenler sadece öğrenciler ve gençler olarak sınırlandırılmamaktadır. Herhangi bir yaş grubuna bağlı olmaksızın, her bireyin medyadan olumsuz yönde etkilenebileceği, dolayısıyla da korumacı bir tutumun sonucu olarak 'ebeveynlerden' beklenen rehberliğin aslında yeterli olmadığı, çünkü onların da medya karşısında bilinçlendirilmesinin gerektiği bir anlamda ifade edilmiş olarak, korumacı tutumun yetersiz kalacağı anlaşılmaktadır.



şekil 12. Medyanın Etkileri

(Kaynak: MEB 2014:22).

Zaten yukarıdaki görselde de, medya araçlarından sadece çocukların değil anne ve babaların da etkilendikleri, medya ve tüketim ilişkisi bağlamında anlatılmaktadır.



Şekil 13. Medyanın Çocukları Yönlendirme Gücü
(Kaynak: MEB 2014:133).

Burada ise, medyanın çocuklar üzerinde kötü etkileri olduğu, çocukları yönlendirmeye ve kandırmaya yönelik içeriklerin sunulduğu, görseldeki kişilerin yüz ifadeleri ile yansıtılmaktadır. Fakat bu içeriklerin bu halleriyle verilmesi, çocukların medya araçlarından korkmalarına yol açabilmektedir.

2.5. Doğrudan Koruma ile İlgili İçerikler

Medya okuryazarlığı ders kitaplarında bulunan "doğrudan koruma ile ilgili içerikler" de, ilk bakışta fark edilebileceği gibi dersin öncelikli hedefi öğrencileri korumakmış gibi sunulmaktadır. "Koruma" kelimesinin medya okuryazarlığı ders kitaplarında bu denli yoğun şekilde geçmesi de kitapların sahip oldukları medya okuryazarlığı yaklaşımını bariz bir şekilde sunmaktadır. Bu duruma birkaç örnek vermek gerekirse;

*"Reklamların olumsuz etkilerinden **korunmak için** bir yöntem geliştirebilir misin?" (Kolektif 2009:75).*

*"Televizyonun zararlarından **korunmak için** önlem alıyor musunuz?. Açıklayınız." (Çolakoğlu 2008:63)*

*"Radyonun olumsuz etkilerinden **korunmak için** neler yapılabilir?" (Çolakoğlu 2008:87)*

"Televizyonun olumsuz etkilerinin neler olduğunu, bunlardan korunma konusunda neler yapılabileceğini tespit edin." (Kolektif 2009:68).

Elbette ki öğrencilere söz verilmesi, onlardan fikirler sunmalarının istenilmesi oldukça önemlidir. Fakat medya okuryazarlığı dersinden beklenen öncelikli hedef, medyadan korunmak veya öğrencilerin medyadan nasıl korunabileceklerini öğretmek değildir. Zaten bu şekilde düşünüldüğü zaman, medya araçları sürekli tehlike saçan ve olumlu özellikleri olmayan birer araç olarak algılanacaktır. İçeriklerde medyanın "potansiyel birer tehlike aracı" olarak sunulduklarını gösteren bir örnek şu şekildedir: *"İnternetin, güvenli olduğu söylenemez. Kişisel iletiler, epostalar kötü amaçlı kişiler tarafından ele geçirilebilir."* (Kolektif 2009:103). Yine başka bir örnekte potansiyel tehlikeler şu şekilde sunulmaktadır:

İnternet başında geçirdiğimiz zaman arttıkça karşı karşıya kalabileceğimiz tehlikelerin sayısı da artıyor.

İnternetteki riskler:

Bağımlılık

Taciz ve siber zorbalık

Uygunsuz içerikler

Kimlik hırsızlığı

Çevrimiçi dolandırıcılık

Dosya paylaşımı dolandırıcılıkları (MEB, 2014:155-157).

Burada internetteki risklere yer verildikten hemen sonra, bu tehlikelerden nasıl korunabileceği, güvenli internet başlığı ile verilmektedir:

Güvenli internet için 10 altın kural:

1. İnternet ve bilgisayar kullanma sürenize aileniz ve öğretmeninizle konuşarak karar verin.

2. Ailenizle ve okul öğretmenlerinizle birlikte sizin yaşınıza uygun ve sizin için güvenli olan İnternet sitelerinin adreslerini belirleyin. Belirlediğiniz sitelerin adreslerini bilgisayarınızın "sık kullanılanlar" bölümüne kaydedin. Böylece bu sitelere giriş işleminiz daha kolay olacaktır.

3. Ayrıca internet sohbetlerinde biri sizden yapmamanız gereken, ya da sizi rahatsız eden bir davranışta bulunmanızı isterse, sohbeti bırakıp **hemen ailenize haber verin** ve olayı anlatın.

İncelenen kitaplarda dikkat çeken bir diğer nokta, içeriklerde öğrencilerin "korunmaya muhtaç" olarak sunulmakta olduğudur: *"Çocuklar kurmaca ve gerçek arasındaki farkı çoğu kez algılayamamaktadır. Birçok açıdan çocuklar televizyon karşısında korunmasız durumdadır."* (Kolektif 2009:64). Medyada sunulan içeriklerin kurgu barındırdığı bilinmektedir. Artık fark edilmesi gereken şey, bu kurgular içerisindeki gerçekliktir. Bunu yapabilmek, medya okuryazarı olmayı gerektiren bir beceridir. Dolayısıyla bu ders kapsamında öğrencilere öğretilmesi istenilen de bu olmalıdır. Öğrencilerin medya içeriklerindeki kurgu-gerçeklik ayrımını yapabilmesi, medya içeriklerinin tamamına "sadece kurgu" deyip geçmemesi, bu analizi kendi başına yapabilecek yeterlilikte olması oldukça önemlidir. Bu anlamda da öğrencilerin "pasif" değil, aktif olmaları, sadece birer medya tüketicisi değil, medyaya katılım sağlayan birer birey olmaları gerekmektedir. Bu da öğrencilere onların "korunmasız durumda" olduklarını söyleyerek, onlara bu fikri aşılıyarak ve onların kendilerini "muhtaç" olarak algılamalarına neden olarak sağlanabilecek bir şey değildir.

Öğrencilerin 'korunmasız' olduğunu söyleyen içerikler, öğrencilerin mevcut tehlikelerle nasıl başa çıkabileceklerini öğreterek devam etmemekte, aksine, bu içerikler öğrenciyi koruma sorumluluğunu öğrenciden başka herkese yüklemektedir. Örneğin: *"Bir çocuğun kendini "Pokemon" yerine koyup camdan atlamasında tek suç o çizgi filmin mi? Uzmanlara göre aileler ve medya da sorumlu.."* (MEB 2014:21). Aileler, medya, çizgi film suçlu, peki ya o çocuğa medyayı nasıl okuması gerektiğini öğretememiş olan medya okuryazarlığı dersinin ve medyayı ne şekilde okuması gerektiğini bilmeyen, gerçek-kurgu ayrımını yapamayan öğrencinin suçu? Benzer bir örnekte, medya araçlarını kullanırken uyarı etiketlerine ihtiyaç olduğu söylenmekte, çünkü yine yetişkinler ve çocuklar için zararlı olabilecek içeriklere bireylerin kendilerinin karar veremeyecekleri ve bu konuda başkalarının karar verip içerikleri etiketlemesi gerektiği düşünülmektedir:

"Bence televizyonlar, tıpkı sigara paketleri gibi bir uyarı etiketi ile satılmalıdır. Televizyon izlemek sigara gibi ani fizyolojik zararlara yol açmasa da, çocuklukta aşırı yemek düşkünlüğünün artışıındaki önemli etkenlerden olduğu ileri sürülebilir ve şüphesiz bu düşkünlük hastalıklara neden olur ve hayatı kısaltır."(Kolektif 2009:65).

Aslında "Akıllı İşaretler" sistemi de, bir diğer adıyla "Koruyucu Semboller Sistemi" burada bahsedilen etiketleme görevini görmektedir. Dolayısıyla isminden de anlaşılacağı gibi izleyiciyi, özellikle de çocukları televizyonun zararlı etkilerinden korumayı hedefleyen bu semboller, öğrenciler adına neyin iyi ve ya neyin kötü olduğuna karar vermektedir. Örneğin içeriklerden birinde;

"Akıllı işaretler" televizyon yayınlarının içeriği ile ilgili bilgilendirici bir sınıflandırma sistemidir. Bu sistem, televizyon yayıncılarının, anne babaların ve genelde toplumun, çocukları ve gençleri televizyon yayınlarının olası zararlı etkilerinden koruma sorumluluğunu yerine getirmelerinde onlara yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır (Çolakoğlu vd. 2008:69) denilmektedir.



Şekil 14. Program İçerikleri

(Kaynak: Çolakoğlu vd. 2008: 70)

Görselde, Akıllı İşaret Sistemleri'nin, programların olası zararlı içeriklerini göstererek, kullanıcıları bir anlamda 'doğrudan koruma' ya çalıştığı anlatılmaktadır.

"Koruyucu Semboller"de amaç; öğrencilere rehberlik ederek, onları daha henüz görmedikleri bir içerikten uzak tutmaktır. Öğrenci bu noktada kendisi için seçim yapamayan, başkalarının yönlendirmesine muhtaç, neyin kendisine tavsiye edilip, neyden uzak durulması gerektiğini bilmeyen bir medya tüketicisi haline gelmektedir. Oysa medya okuryazarı bir bireyden beklenen yeterlilik bu değildir. Medya okuryazarı bir öğrenci herkesten önce kendi rehberliğini yapabilecek bilgi ve donanıma sahip olmalıdır. Karşılaştığı medya iletilerine eleştirel gözle bakabilmeli, onları aklıyla değerlendirip

içeriklerin kendisine uygun olup olmadığına, neleri izleyip izlememesi gerektiğine kendisi karar verebilmelidir. Dolayısıyla da adı üstünde olan bu "Koruyucu Semboller" de bizlere bu dersin yine korumacı yaklaşım ile hazırlandığını göstermektedir.



Şekil 15. Koruyucu Sembol Sistemi

(Kaynak: MEB 2014: 20)

Buradaki görselde ise, 'Akıllı İşaretler Sistemi'nin diğer isminin 'Koruyucu Sembol Sistemi' olduğu, kullanıcılarını medya araçlarının zararlı etkilerinden korumak için hazırlandıkları görülmektedir.

RTÜK'ün kendi sitesinde de bahsettiği gibi, medya okuryazarlığı dersi tamamen öğrenciyi korumayı hedefleyen bir amaçla hazırlanmıştır. Öyle ki hazırlanmış olan logoda bile bu sembolize edilmektedir: *"M, O ve Y Harflerin bir araya gelmesinden oluşan medya okuryazarlığı logosu bu temel yaklaşımdan esinlenerek hazırlanmıştır. "Okur" sözcüğünün "O " harfi, iç içe geçen "M" ve "Y" harflerinden oluşan emniyet kemeri ile bağlanarak, yoğun mesaj ortamında güvenle yol almayı sembolize eden bir trafik işaretine benzetilmiştir."*



Şekil 16. Medya Okuryazarlığı Logosu

(Kaynak: MEB 2019:20).

Korumacı yaklaşımla hazırlanarak, ders kitaplarında sunulmuş içeriklere ek olarak, çarpıcı bir örnek de Ferhunde Öktem'in çocuklar için yazmış olduğu mektuptur. Mektup, medya araçlarının olumsuz yönlerinden bahsetmektedir. Öktem mektubunda, çocukların medyanın olumsuz etkilerinden korunabilmeleri için bilgilendirilmelerini ve bu konuda eğitim görmelerini söylemek yerine, onların bu yayınlardan uzak tutulmasını önermektedir. Öğrencilerin kendilerine olumsuz etkileri olabilecek medya içeriklerinden korunmaları gerektiğini ifade eden Öktem, sorumluluğu medya içeriklerini hazırlayanlara, sunanlara, ebeveynlere yüklemekte, mektubu boyunca korumacı bir yaklaşımı benimsemektedir. Mektup hem RTÜK'ün sitesinde hem de medya okuryazarlığı öğrenci ders kitabında yer alması bakımından önemlidir. Ferhunde Öktem'in korumacı bir yaklaşımla yazdığı mektubu şu şekildedir:

Sevgili yavrum,

Dün akşam babanın kucağında televizyonda haberleri izlerken yaşadıkların konusunda senden özür dilemek için bunları yazıyorum...

Canım yavrum,

Çocukların yer aldığı bütün görüntü ve haberlerin çok daha dikkat çektiğini fark eden bazı kanal yöneticilerinin sizleri kullanıyor olmaları onlara karşı olan saygımızda büyük azalmalara yol açmaktadır. Sizi yoksulluk ve olumsuzluklar içindeki arkadaşlarınızı, o durumlarda **korumasız** bir biçimde görmenin nasıl örseleyeceğini biliyorum. Bazı büyükler bu tür görüntülerin sizler tarafından izlenmesi gerektiğini, böylelikle yaşamı daha gerçekçi tanıyabileceğinizi savunmaktadır. Buna katılmam pek çok yönden olanaksızdır. Çünkü bunları siz değil, büyükleriniz görmelidir, sizin izlemediğiniz saatlerde yayınlanmalıdır.. Çünkü çözümü onlar getirmek zorundadır. ... Siz henüz bu yetkinlikte değilsiniz. ...

... Televizyon kahramanları da önemli özdeşim kaynaklarıdır. Haberlerin, özdeşim olgusuna sağlıklı doyum sağlayacak örneklerden yoksun olduğu görülmektedir. Tam tersi olumsuz örnek oluşturacak kişiler ve durumlar sunulmaktadır. ... Sizin kadar, belki de sizden bile çok erişkinler de televizyon kahramanlarıyla özdeşim yapabilmektedirler. Geçtiğimiz günlerde ölen bir dizi kahramanı adına cenaze namazı kılınıp, hutbe okutulması, gazetelere ölüm ilanlarının verilmesi hepimizi çok şaşırtmış ve üzmüştü. ... Bu durum çocuklar ve gençler için oldukça zararlıdır (Kolektif, 2009:48-49).



SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında incelenen 5 medya okuryazarlığı ders kitabında da ünitelerin, medya araçlarının tanıtımını yapan içeriklerle hazırlanmış oldukları görülmektedir. Bu tanıtımlar çok temel düzeyde kalmakla birlikte ağırlıklı olarak eskiden daha yaygın şekilde kullanılan medya araçları ile ilgilidir. Dolayısıyla, eskiden daha yaygın olarak kullanılan radyo, gazete vb. gibi araçlar yerine, yeni medya araçlarına yer vermek, öğrencilerin derse ilgilerini çekebilmek, ders kitaplarının günün şartlarına ve teknolojik gelişmelerine, medya araçlarındaki gelişme ve yeniliklere göre daha uygun hale gelmesini sağlayabilmek için, medya okuryazarlığı ders kitaplarının sürekli olarak güncellenmeleri önem taşımaktadır. Buna ek olarak ünitelerin, medya araçlarının tanıtımını yapan içeriklerle hazırlanmış olması, medya okuryazarlığı programı temel yaklaşımına da ters düşmektedir. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda, programın temel yaklaşımı açıklanırken, "Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımı" ve bu yaklaşımın bünyesinde bulunan "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı"ndan bahsedilmektedir. Yapılandırmacı kurama göre, bilgiler kişiden kişiye olduğu gibi aktarılmaz, kişilerin yaşam tecrübelerine göre yeniden anlamlandırılarak ve bilgiyi alan kişinin aktif konumda bulunmasıyla aktarım sağlanır (MEB, 2008:22). Dolayısıyla medya okuryazarlığı ders kitaplarında bulunan, televizyonun ne olduğu, gazetenin ne olduğu gibi içerikler, sadece birer tanıtım ve doğrudan aktarmadır. Bu içeriklere öğrencilerin kendi deneyimlerini de ekleyebilecekleri, bu yüzden de öğrencilerin aktif olarak daha çok kullanmakta oldukları medya araçlarının dahil edilmesi, programın amacına ulaşmasına ve dersin verimli hale gelmesine fayda sağlayacaktır.

Öğrencilerin ders sırasında aktif katılımlarının sağlanmasının önemli olduğu bir diğer nokta ise, medya üretim becerilerinin geliştirilmesi ile ilgilidir. Araştırmanın altıncı alt problemi de bununla ilgilidir. Araştırma kapsamında belirlenen altıncı alt problemde, "Medya okuryazarlığı ders kitapları, öğrencileri medya üretim becerilerini geliştirmeye yönlendirmekte midir?" sorusu yer almaktadır. İncelenen ders kitaplarında, öğrencileri medya üretim becerilerini geliştirmeye yönlendirecek çok az sayıda içeriğe yer verildiği gözlenmiştir. Bu noktada, öğrencilerin medya okuryazarlığı derslerinden öğrendikleri becerileri, günlük yaşamlarında birer davranış haline getirebilmelerinin dersin amacına ulaşması bakımından önemli olduğunu söylemek mümkündür. Aksi durumda öğrenciler

Hobbs 'un ifade ettiği gibi, öğretmenlerin bilgileri yükledikleri, öğrencilerin ise pasif birer alıcı olarak not aldıkları bir konumdan ötesine geçemezler. Dolayısıyla da, pasif medya kullanıcısı öğrenciler etkiye en üst düzeyde açık hale gelirken, medya içeriği seçimi yapabilen ve izlediklerini eleştirel gözle değerlendirebilen öğrenciler bireyselliklerini koruyabilen öğrenciler olmaktadır. Derste öğrenilen bir becerinin günlük yaşamda davranışa dönüşme süreci ise, üretim ve tekrarla sağlanabilir. Zaten medya okuryazarlığı dersinin en önemli aşamalarından biri, öğrencilerin kendi medya ürünlerini ortaya koyabilecekleri çalışmalar yapmalarını sağlamaktır. Öğrenciler medya ile ilgili üretim yaptıkça, medyanın dinamiklerini daha iyi anlayabilecekler, derse aktif katılım sağlayabilecekler ve medya ürünlerini onları üretenlerin gözünden görmeyi öğrenebileceklerdir. Böylesi bir aktif katılım, dersin sadece kuramsal boyutta işlenmesinden kurtulmasını sağlamakla birlikte, ezberci sistemi geride bırakmayı da sağlayacaktır. Öğrencilerin katılımı, derse ilgilerini arttıracak, dersin daha işlevsel hale gelmesini sağlayacaktır. Tez kapsamında etki yaklaşımından bahsedilirken, ortaokul çağındaki çocukların soyut düşünme ve analiz yapabilme becerilerinin de geliştiği konusuna yer verilmişti. Bu noktadan hareketle bu çağıdaki çocukların, eleştirel birer medya okuryazarı olabilmeleri, medya ürünleri ortaya koyabilmeleri, karşılaştırmalar ve analizler yapabilmeleri, bu konularda başarılı olmaları beklenen ve istenilen bir durumdur.

Bu yüzden, medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içeriklere, öğrencilere "üretim becerisi kazandırma" ya yönelik çalışmalar yaptırma, etkinlikler düzenleme ve bunları özellikle günün en çok kullanılan medya araçları ile yaptırmaya yönelik uygulamaların eklenmesi önemlidir. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, " Medya okuryazarlığı ders kitaplarında dersin uygulamaya yönelik işlenmesi ile ilgili verilen çalışmalar yeterli midir?" sorusu ise bu noktada netleşmekte ve bir karşılık bulmaktadır. Ders kitaplarında şu anki halleriyle, kimi etkinlikler içerisinde üretim becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yer almaktadır fakat bu çalışmalar, seneler öncesinde yapılan çalışmalardan farklı olmamakta, "afiş tasarlayalım" gibi çok temel düzeyde kalmaktadır. Medya okuryazarlığı ders kitaplarının içerikleri hazırlanırken, yeni medya araçları kullanılarak, zaman zaman popüler metinler üzerinden yapılacak analiz ve değerlendirmeler daha verimli olacaktır. Bu içeriklere ek olarak verilecek etkinliklerde, öğrencilerin analiz etme, medya içeriği üretme, duyarlılıklarını geliştirmelerine yönelik

alışmalar eklenmelidir. Bu etkinliklerde zamanın getirdiklerini yakalayabilmek, öğrenciyi yakalayabilmek açısından önemlidir. Bu yüzden de, basit bir eşleştirme ya da boşluk doldurma çalışmasının ötesine geçerek, öğrencilerin yaratıcılıklarının, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak içeriklere yer verilmesi önemlidir. Üretime dönük, uygulamalı derslerin yapılabilmesi için de, okullarda teknik altyapının sağlanması, okulların eksikliklerinin bu anlamda tespit edilip giderilmesi gerekmektedir.

ğrenilenlerin davranışa dönüşme sürecinde, yani dersin bir anlam ifade etmesi sürecinde, uygulama çalışmalarının yapılmasıyla birlikte, tekrar sıklığı da oldukça önemlidir. Oysa lkemizde medya okuryazarlığı ders kitapları, ortaokul düzeyindeki tüm sınıflar için ortak hazırlanmıştır. Yani, 6., 7., ve 8. sınıflar için medya okuryazarlığı kitabı tek kitaptır. Bu kitapların, temel seviyeden başlayıp, sınıf seviyesi yükseldikçe daha kapsamlı hale gelmesi, liselerde ve üniversitelerde de medya okuryazarlığı dersine yer verilmesi, medyayla i içe yaşadığımız günümüz şartlarında gereklilik arz etmektedir. Çünkü medyayı doğru okumak, anlamak, yorumlayabilmek, yaşam boyu sürdürülmesi gereken bir beceri ile sağlanabilecektir.

Medya okuryazarlığı becerisinin yaşam boyu sürdürülmesi gereken bir beceri olduğu düşünüldüğü zaman, eğitim aşamasındaki çocuklara bu becerinin tek bir ders ile değil, diğer derslerle birlikte verilmesinin, dersin öğrenciler üzerindeki etkinliğini arttıracığı düşünülmektedir. Öğrencilere, eleştirel bir medya okuryazarı olabilmelerinin, hayatlarının her aşamasında önemli olduğu, bu becerilerini geliştirip kullanmaları gerektiği farklı derslerle bütünlük içinde verilerek anlatılmalıdır. Böylelikle ğrenciler medya okuryazarlığı eğitimini sadece tek bir ders bağlamında değil; sosyal bilgiler, müzik, beden eğitimi vb. derslerle de bir arada görerek, bu eğitimin yaşamın her alanında medyanın doğru okunması, doğru anlaşılması, eleştirilmesi, analiz edilmesi anlamına geldiğini fark ederek "medya okuryazarlığı dersinin" bir dersten çok daha fazlası, hayatın bir parçası olduğu gerçeğini öğrenmiş olacaklardır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan biri, ders kitaplarının ağırlıklı olarak medyanın zararlı etkilerinden bahsetmesi ile ilgilidir. Oysa, doğru kullanılan her araç gibi medya da doğru şekilde kullanıldığı zaman sınırsız avantajlar sunmaktadır. Öğrencilerin bu avantajlardan yararlanabilmesi oldukça önemlidir. Yine bu sebeple, öğrencileri medya araçlarına karşı korkutmamak, ağırlıklı olarak zararlarından

bahsedilmesinden, medyadan nasıl fayda sağlanabileceğini anlatabilmek önem taşımaktadır. Oysa araştırma kapsamında elde edilen diğer bulgular böyle bir yaklaşım yerine medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içeriklerin; medyanın zararlı etkilerinden korunabilmek için, ondan uzak durulması bir medya diyeti yapılması gerektiğinden, medyayı kullanırken bir büyüğün rehberliği ile birlikte kullanılması gerektiğinden, medyanın birçok diğer zararlı etkisinin yanı sıra bağımlılık yapma özelliğinden, büyüklerin eğitim çağındaki çocukların medya kullanımlarına kısıtlama, sansür uygulaması gerektiğinden yoğunlukla bahsettiğini, dolayısıyla içeriklerin korumacı medya okuryazarlığı anlayışı ile hazırlanmış olduklarını göstermektedir. Bu sebeple, araştırmanın ana problemi olan, "Türkiye'de Medya Okuryazarlığı ders kitaplarındaki hâkim perspektif nedir? sorusunun cevabı netleşmektedir.

Oysa medya okuryazarlığı dersinden beklenen, medyayı sadece etki kapsamında ele alması, zararlarından ve korunma yollarından bahsetmesi değildir. Medya okuryazarlığı dersinden beklenen, öğrencilere kendi kendilerinin rehberliğini yapabilecekleri, medyadaki kurgu ve gerçekliği ayırt edebilecekleri, medya aracılığıyla karşılaştıkları içeriklerden kendileri için iyi ve faydalı olanları seçip alabilecekleri, diğerlerini göz ardı edip eleyebilecekleri, yani medyada karşılaştıkları içerikleri sorgulayıp, eleştirel bir gözle analiz edebilecekleri beceri ve donanımı kazandırabilmesi, aslında en temel ve geniş anlamıyla "eleştirel bir bakış açısı kazandırabilmesidir." Bu bağlamda araştırmanın birinci alt problemi olan, "Medya okuryazarlığı ders kitapları eleştirel bir bakış açısına sahip midir?" sorusuna da yanıt verilmekte, medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içeriklerin eleştirel bir bakış açısına sahip olmadıklarını söylemek mümkün olmaktadır. Araştırma bulgularıyla da tespit edildiği gibi, içeriklerde öğrencileri aktif değil, pasif konuma yönlendiren ifadeler bulunmaktadır. Medya araçları karşısında pasif konumda bulunan bir öğrenci, medyanın kendisine sunduğu her içerikten kolaylıkla etkilenecektir. Medya okuryazarlığı dersi bu pasif konumu aktif hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu ise medya okuryazarlığı dersinin eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı ile verilmesiyle sağlanabilir.

Eleştirel medya okuryazarlığı, sunulanların ötesindeki anlamları, anlatılanları anlayabilme becerisini gerektirmektedir. Bu beceri öğrencilerin medya içeriklerini kültürel, politik, ekonomik boyutları ile ele alıp analiz edebilmelerini sağlayan beceridir. Öğrenciler bu analizlerle medya içeriğine gömülü sosyal değer ve ideolojiyi ayırt

edebilirler. Bu anlamda da medya okuryazarlığı dersinin eleştirel yaklaşım ile verilmesi önemlidir. Çünkü korumacı medya okuryazarlığı yaklaşımı, tıpkı incelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarında olduğu gibi medyanın cinsiyet, ırk, sınıf gibi boyutlarını ele almaz. Oysa, medya, ırk, sınıf, cinsiyet, etnisite gibi değişkenlerle yanlı temsiller oluşturabilmektedir. Bu yanlı temsiller, bireylerin farkına varmadan önyargı sahibi olmalarına yol açmaktadır. Temizlik ürünlerinin reklamlarının sürekli kadın oyuncularla çekilmesi bu duruma örnek gösterilebilir. Reklamlarla birlikte haber bültenleri için de durum çok farklı değildir. Haber bültenlerinde de çoğu zaman yanlı haberlere rastlanmaktadır. İncelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarında öğrencilere bunları eleştirel gözle değerlendirmeleri öğretilmediği gibi, kitaplarda zaman zaman haber programlarının nesnel ve güvenilir olduğuna dair içeriklere yer verilmiş olması da, medya okuryazarlığı eğitimi açısından oldukça sorunludur¹¹.

Bunlarla birlikte incelenen kitaplarda, popüler dizilerde çok fazla rastlanan, ataerkil söylemden beslenen delikanlılık mitinden, bu mit ile erkek karakterlerin gücü, sertliği, koruyuculuğu ifade ettiğinden, kadınların ise daha çok korunmaya ihtiyacı olan bireyler olarak sunulduğundan hiç bir şekilde bahsedilmemektedir. Oysa medya okuryazarlığı dersi, öğrencilerin bu önyargıların farkına varmalarını ve böylelikle bunlardan olabildiğince az etkilenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Daha genel bir ifadeyle, incelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarında öğrencilerin asıl farkına varmaları gereken örtük mesajları nasıl görebileceklerinden, bu mesajların toplumsal değerleri yeniden ve yeniden nasıl inşa edip, devamlılığını sağladığından bahsedilmemiştir. Bunun yerine öğrencilere, medyanın zararlı ve kötü etkileri olduğu ardı ardına sıralanarak, bunlardan uzak durulması gerektiği, uzak durulmadığı zaman yine bağımlılık yapma gibi kötü bir etkisinin daha ortaya çıktığı, medyayla ilgili her konuda ailelerine, öğretmenlerine, büyüklerine danışmaları gerektiği, tek başlarına neyi izleyip izleyemeyeceklerine karar verecek yeterlilikte olmadıkları öğretilmektedir. Bu noktada da, araştırmanın üçüncü alt problemi olan, "Mevcut medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içeriklerde, medyanın sosyolojik boyutuna yer verilmiş midir?" sorusu karşılık bulunmaktadır. İncelenen kitapların hiçbirinde, öğrencilere nelerin ırkçı, cinsiyetçi veya sınıf ayrımı yapan içerikler olduğunun anlatılmadığı, medyanın ideolojik yönüne

¹¹ Bakınız: Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı, s.91

yer verilmediği, bu anlamda medya okuryazarlığı dersinin eleştirel kısmının, bir diğer deyişle asıl bel kemiğinin ve sosyolojik boyutunun yok sayılmakta olduğu, kitapların korumacı bir yaklaşım ile hazırlanmış oldukları çok açık bir şekilde görülmektedir. Bu anlamda kitaplardaki bu içeriklerin yeniden gözden geçirilip düzenlenmesi önerilmektedir.

Medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içerikler tekrar düzenlenirken, konuların günümüz medya araçlarına uygun olmasına da özen gösterilmelidir. Bu anlamda, internet etiği, dijital medya, bilgisayar oyunları vb. güncel konularla ilgili içerikler kitaplara dahil edilebilir. Ders kitaplarındaki içerikler yeniden düzenlenirken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, öğrencileri medya araçlarından uzak tutmanın mümkün olmadığı ve onlara korumacı bir tutumla neleri izleyip neleri izlememelerini söylemenin de pek işlevsel olmamasından dolayı, öğrencilere eleştirerek izlemenin öğretilmesinin gerektiğidir. Bu yüzden de medya okuryazarlığı ders kitaplarında, korumaya yönelik ifadeler yerine, üretmeye, katılıma yönelik ifadelerin yer alması önemlidir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde, "Medya okuryazarlığı ders kitaplarında, medya ve tüketim ilişkisi öğrencilere anlatılmakta mıdır?" sorusu bulunmaktaydı. Araştırma kapsamında incelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarında, medya ve tüketim ile ilgili çok az sayıda içeriğe yer verildiği gözlenmiştir. Bu sebeple, ders kapsamında öğrencilere, medyanın tüketim odaklı ticari bir iş olduğunun anlatılması, medyanın mülkiyet yapısından, ticari endişelerinden bahsedilerek öğrencilerin medya içeriklerini değerlendirirken bu anlamda bir bakış açısı kazanmalarının sağlanması da önerilmektedir. Burada da yine öğrencilerin medya içeriği üretmeleri, dersin uygulamalı şekilde işlenmesi bir kez daha önem kazanmaktadır. Çünkü medya içeriği hazırlayan öğrencilerin, üretim aşamasında bu ticari kaygıları, tüketime yönlendirme çabalarını kendi çalışmaları kapsamında kendilerinin görmeleri daha anlamlı olacaktır. Zaten medya -kimi zaman kullanıcılarını tüketime yönlendirirken, kimi zaman diğer konularda kullandığı tekniklerle, medya okuryazarlığı dersinin önemli konularından birini oluşturmaktadır. Medya okuryazarlığı dersi kapsamında bu teknikleri öğrencilere anlatılması, güncel örnekler ile açıklanması, öğrencilerin karşılaşacakları medya içeriklerine karşı daha bilinçli olmasını sağlayacaktır. İncelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarında bu tekniklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, sansür, dezenformasyon, manipülasyon, propaganda, asparagas, yalan haber, kalıp yargı,

önyargı, bakış açısı gibi doğru bilgiye ulaşmanın önünde engel teşkil eden bir çok farklı unsur da, içerikler de öğrencilere verilebilir.

Buraya kadar ki önerilerle birlikte, medya okuryazarlığı eğitiminin öğrenci, aile ve öğretmenleri de kapsayan bir bütün olduğu da unutulmamalıdır. Konunun aile boyutunda, ebeveynlerin eleştirel medya okuryazarı olmaları, çocuklarının medya araçlarını kullanımlarını kısıtlamak, kapatmak, sansürlemek yerine onların eleştirel bir tutum kazanmalarını destekleyebilmeleri açısından önemlidir. Medya okuryazarlığı ders kitaplarında bu anlamda, ebeveynlere çok büyük sorumluluklar yüklenmekte, öğrencilere ise bu içerikler sunularak, sanki öğrenciler kendilerinden sorumlu değilmiş gibi bir mesaj verilmektedir. Bu durum öğrencilerin kendi sorumluluklarını almalarını, eleştirmelerini, keşfetmelerini engelleyecek, onların gerçek birer medya okuryazarı olarak yetişmeleri önünde bir engel olacaktır. Konunun öğretmen boyutunda ise, öğretmenlerin öğrencilere sorgulama becerisi kazandırabilmeleri için öncelikle bu beceriye kendilerinin sahip olması gerekmektedir. Eleştirel bir medya okuryazarı olmayan bir öğretmen, farkında olmadan kendi önyargı ve medya kullanma tutum ve davranışlarını öğrencilere aktaracaktır.

Buraya kadar yazılanlar kısaca özetlendiği zaman; tezin öncelikli amacı medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki hâkim perspektifi tespit etmek ve bunu eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı ile değerlendirebilmektir. Bu amaçla elde edilen bulgular değerlendirildiği zaman ise, medya okuryazarlığı ders kitaplarının içeriklerinin 5 temel kategori çerçevesinde hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu 5 temel kategori de, kitapların korumacı yaklaşım ile hazırlanmış olduklarını gösteren kategorilerdir. Ayrıca, araştırma kapsamında incelenen medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içeriklerin öğrencileri medya okuryazarı haline getirmekten uzak olduğu da bulgularla tespit edilerek, araştırmanın ikinci alt problemi olan, "Medya okuryazarlığı ders kitapları, öğrencileri birer medya okuryazarı haline getirme konusunda yeterli midir?" sorusuna açıklık getirilmiştir. İçerik örneklerinden de rahatlıkla anlaşılabildiği gibi, kitaplar öğrencileri birer medya okuryazarı haline getirmekten ziyade onları medyanın zararlarından korumak üzere hazırlanmış kitaplardır.

Ardından, medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içeriklerin, bulgulara ek olarak neden eleştirel medya okuryazarlığı perspektifine uymadığına açıklık getirmek

gerekmektedir. Eleştirel medya okuryazarlığı perspektifine uyabilmesi için bu içeriklerin neyi içermesi gerekiyor? Ya da müfredatın hangi açılardan yenilenmesi gerekiyor? Medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içeriklerin, eleştirel medya okuryazarlığı perspektifine uyabilmesi için -çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimlerine de uygun bir şekilde- içeriklerde medyanın tüketim odaklı ticari bir iş olduğu ve bununla birlikte medyanın ticari kaygılar güttüğünün anlatılması gerekmektedir. Ardından bu içerikler şu anki halleriyle olduğu gibi etki perspektifinde kalmamalıdır. Medya okuryazarlığı kitaplarındaki içerikler "gerçek-kurgu" ilişkisini de anlatmalıdır. Yani, bir çocuk medyanın ticari boyutunun yanında, içerikler açısından gerçek mi kurgu mu ayrımını yapabilmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise şu; medya metnlerinin, medya içeriklerinin kurgu olduğunu hemen her birey bilmektedir. Burada önemli olan, kurgu içerisindeki gerçekliğin nasıl inşa edildiğini anlayabilmektir. Çünkü gerçeklikle medya metinleri arasında bir mesafe bulunmaktadır. Önemli olan bunu bilmektir. Bu yüzden de içerikler açısından bakıldığında zaman çocukların, bir medya metninin etnik önyargılar barındırdığını, toplumsal cinsiyete dair önyargılar taşıdığını bilebilmesi gerekmektedir. İçeriklerin bu perspektife dair öğrencilere bir şeyler sunabilmesi gerekmektedir. Yani medya okuryazarlığı dersini alan bir öğrenci, "burada bir cinsiyetçilik" var, "burada bir kadın- erkek ayrımı var" diyebilmelidir. Fakat medya okuryazarlığı ders kitaplarında öğrencilere medya içeriklerinde bulunan örtük mesajları nasıl görebileceklerinden, bu mesajların toplumsal değerleri nasıl yeniden ve yeniden inşa edip, devamlılığını sağladığından bahsedilmemektedir.

İşte burada da, eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımının gerekliliğinden bahsetmek mümkündür. Çünkü daha önce de değinildiği gibi, eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı sunulanların ötesindeki anlamları, anlatılanları anlayabilme becerisini öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra medyada sunulan yanlış temsiller bireylerin farkına varmadan önyargı sahibi olmalarına yol açarken, medya okuryazarlığı dersi, çocukların önyargılarını besleyen bu şeylere karşı çocukları ayık tutabilmelidir. Ayrımcı yaklaşıma, ayrımcı dile, ırka, cinsiyete dair öğrencileri bilinçlendirebilmelidir.

En önemli noktalardan bir diğeri ise, öğrencinin sadece gördüğü şeyi anlamlandırıp analiz edebilmesinin yeterli olmayışıdır. Bunun yanında, içeriklerde eyleme, üretmeye dair bir şeyin bulunmayışı da önemlidir. Çocukların üretime, kendi

içeriklerini oluşturabilmelerine olanak sağlayan, öğrencileri daha çok duyarlılığa yönlendirecek, üretim yapmaya dair çalışmalar medya okuryazarlığı ders kitaplarındaki içerikler bulunmamaktadır. Çevrecilikle ilgili, ırkla ilgili, toplumsal eşitsizlikle ilgili çalışmalara kitaplardaki içeriklerde yer verilmemiştir. Mesela, "bir dijital eğitim platformunda çevrecilik ile ilgili bir içerik üret" gibi çalışmalar kitaplarda yer almamaktadır. Yani öğrencilerin kendi içeriklerini üretmelerine olanak sağlayan çalışmalar kitaplarda bulunmuyor. Çünkü, eleştirel medya okuryazarlığının tek amacı karşılaşılan içerikleri eleştirmek değil, aynı zamanda bireylerin de üretimde bulunabilmesidir. Bu tür içerikler kitaplarda bulunmuyor. Oysa öğrenciler medya ile ilgili üretim yaptıkça, medyanın dinamiklerini daha iyi anlayabilecek, medya ürünlerini onları üretenlerin gözünden görmeyi öğreneceklerdir.

Bütün bu sebeplerden ötürü, müfredatın ve ders kitaplarının güncellenip yenilenmesi, dersin günün şartlarına ve gerekliliklerine göre revize edilmesi, ders kitaplarında bulunan içeriklerin "korumacı medya okuryazarlığı" yaklaşımı yerine öğrencileri sorgulamaya, eleştirmeye yönlendirecek şekilde "eleştirel medya okuryazarlığı" yaklaşımı ile hazırlanmaları, içinde bulunduğumuz çağın getirdiği bir ihtiyaç olmaktadır.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Akşit, G., (2004), *Medyada Şiddete Duyarlılık*, İstanbul, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Yayınları.
- Alagözlü, Ç., (2013), *Türkiye’de ve AB Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı “Örnek İncelemeler”*, Ankara, Pelikan Yayıncılık.
- Ankaralıgil Y. (2020), *Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme*, Ankara, İksad Yayınevi.
- Bal, H., (2013), *Nitel Araştırma Yöntemi*, Isparta, Fakülte Kitabevi.
- Baran, J. S., & Hill, M., (2010), *Introduction to Mass Communication Media Literacy and Culture*, Six Edition.
- Baran, Stanley J., (2006), *Introduction to Mass Communication, Media Literacy and Culture, Fourth Edition*, New Yourk, McGraw- Hill International Edition.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, (1998), *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet*, Bilim Serisi:113, Ankara, Başbakanlık Basımevi.
- Bazalgette, C., (2010), *Teaching Media in Primary Schools*, London, Sage Publishing.
- Bilgin, N., (2006), *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi. Teknikler ve Örnek Çalışmalar*, Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Bilici, İ. E., (2014), *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*, Ankara, Nobel Yayınevi.
- Binark, M. ve Bek, M. G., (2010), *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*, 2. Baskı, İstanbul, Kalkedon Yayınları.
- Bostancı, M., (2016), *Eleştirel Medya Çalışmaları*, İstanbul, Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Buckingham, D., & Sefton-Green J., (1994), *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*, Taylor&Francis, London, Bristol.
- Buckingham, D., (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity Press.
- Büyükbaykal, C. I., (2018), *Medya Okuryazarlığı Eğitimi*, İstanbul, Der Yayınları.
- Creswell, J.W., (2015), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, 2. Baskı, Ankara, Siyasal Kitabevi.

- Creswell, J.W. & Creswell J.D., (2021), *Araştırma Yaklaşımının Seçilmesi*, Karadağ, E. (Ed.), *Araştırma Tasarımı, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (ss. 3-21) içinde, Ankara, Nobel Yayınları.
- Çakır, V., (2010), *Televizyon Bağımlılığı*, İstanbul, Literatür Yayınları.
- Çakmak, E., (2016), *Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali*, MEB Yayınları.
- Çaplı, B., (2002), *Medya ve Etik*, Ankara, İmge Yayıncılık.
- Çolakoğlu, B. vd., (2008), *İlköğretim Medya Okuryazarlığı (6, 7 veya 8. sınıflar için ders kitabı)*, Ankara, Işıldak Yayınları.
- Demirci, S. ve Köseli, M., (2014), *İkincil Veri ve İçerik Analizi*, Böke, K. (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (ss. 319-364) içinde, İstanbul, Alfa Yayınları.
- Dinçer, M., ve Yılmazkol, Ö., (2009), *Televizyon: Çocuklara “Gerçek Hayat”ı Şiddetle Öğreten “Çağdaş Masal Anlatıcısı”*, Akçalı, S.İ., (Ed.), *Çocuk ve Medya* (ss.189-210) içinde, Ankara, Nobel Yayınları.
- Elden, M., (2003), *Reklamların Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin Fiziksel, Zihinsel, Psikolojik ve Toplumsal Gelişimleri*, İstanbul, RTÜK Yayınları.
- Erdem, C., (2018a), *Medya Okuryazarlığı ve Öğretmen Eğitimi*, 1. Baskı, Ankara, Pegem Yayınları.
- Erden, M., ve Akman, Y., (1995), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara, Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ., ve Alemdar, K., (1990), *İletişim ve Toplum*, Ankara, Bilgi Yayınevi.
- Erdoğan, İ., ve Alemdar, K., (2002), *Öteki Kuram: Kitle İletişimine Yaklaşımların Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirmesi*, Ankara, Pozitif Matbaacılık.
- Ertürk, Y. D., ve Akkor, A. G., (2006), *Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin*, Ankara, Nobel Basım Evi.
- Fedorov, A., (2008), *On Media Education*, Interregional Public Organization in Support of UNESCO Programme, Moscow, ICOS UNESCO IFAP.
- Ferguson, R., (1998), *Representing ‘Race’: Ideology, Identity and the Media*, New York, Oxford University Press.
- First, A., & Adoni, H., (2006), *Communication Research and Teaching: Structural Dilemmas and Changing Solutions*, Hebrew, Magnes University Press.
- Fiske, J., (2017), *İletişim Çalışmalarına Giriş*, Çev: Süleyman İrvan, 5. Baskı. Ankara, Pharmakon Yayınevi.

- Freire, P., (1998), *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev: Dilek Hattatoğlu, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Güngör, N., (2013), *İletişim - Kuramlar - Yaklaşımlar*, 2. Baskı, Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Güngör, N., (2015), *İletişime Giriş*, Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Habermas, J., (2001), *İletişimsel Eylem Kuramı*, Çev: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınları.
- Hall, S., (2005), *Medya, İktidar, İdeoloji Kültür*, Küçük, M., (Ed.), *Medya, İktidar, İdeoloji* (ss.191-234) içinde, Bilim Sanat Yayınevi.
- Herman, E. S., & Chomsky, N., (2002), *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*, New York, Pantheon.
- Hıdırhoğlu, İ., (2020), *İletişim Kuramları*, Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Hobbs, R., (1997), *Expanding the Concept of Literacy*, Kubey, R., (Ed.), in *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives* (pp. 163-186), New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Hobbs, R., (2010), *Digital and Media Literacy A Plan of Action*, Washington, D.C, The Aspen Institute.
- Işık, M., (2007), *Televizyon ve Çocuk*, Konya, Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Ivankova, N.V. & Plano Clark, V.L., (2018), *Karma Yöntem Araştırmaları Neden Kullanılır?*, Çev: Fazilet Taşdemir, *Karma Yöntemler Araştırması Alana Yönelik Bir Kılavuz* (ss. 79-102) içinde, Ankara, Nobel Yayınları.
- İnal, K., (2016), *Medya Okuryazarlığı Elkitabı*, 2.Baskı, Ankara, Ütopya Yayınevi.
- İnceoğlu, Y., (2007), *Medyayı Doğru Okumak*, Şimşek, M., ve Türkoğlu, N., (Eds.), *Medya Okuryazarlığı* (ss. 13-19) içinde, İstanbul, Kalemus Yayıncılık.
- Jolls, T., & Thoman, E., (2008), *21. Yüzyıl Okuryazarlığı*, Çev: Cevat Elma ve Alper Kesten, Ankara, Ekinoks Yayınevi.
- Kahne, J., Feezell, J. T., & Lee, N., (2010), *Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation*, DML Central Working Papers, Youth and Participatory Politics.
- Kellner, D., & Share, J., (2007), *Critical Media Literacy, Democracy, and The Reconstruction of Education*, D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (ss.3-23) içinde, New York, Peter Lang Publishing.

- Kellner, D., (2004), *Yeni Teknolojiler/Yeni Okuryazarlıklar: Yeni Bin Yılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması, Kamusal Alan*, Çev: Tülin Kurtarıcı, (Der.) Meral Özbek, İstanbul, Hil Yayınları.
- Kolektif, (2009), *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı (İlköğretim 6-7-8)*, Ankara, Sobil Yayınları.
- Kotilainen, S., (2009), *Challenges and Perspective*, Verniers, P., (Ed.), *Media Literacy: Appropriation and Empowerment*, in *Media Literacy in Europe Controversies* (ss.143-150), Bruxelles, EuroMeduc Publication. <http://www.euromeduc.eu/?lang=en.pdf>, ss.143-150 (Erişim Tarihi: 11.12.2018).
- Krogh, T., (1999), *Frankfurt Okulunun Kültür Analizi*, (Der.) Mehmet Küçük, *Medya İktidar İdeoloji*, Ankara, Ar Yayınları.
- Kutoğlu, Ü., (2006), *Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi*, Şimşek, M. ve Türkoğlu, N., (Eds.), *Medya Okuryazarlığı* (ss. 89-99) içinde, İstanbul, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Küçük Durur, E., (Ed.), (2016), *Medya Okuryazarlığı*, 1.Baskı, Ankara, Siyasal Yayın Dağıtım.
- Livingstone, S., (2005), *Young People and New Media, Childhood and The Changing Media Environment*, Sage, Londra, SAGE Pub.
- Maigret, E., (2014), *Medya ve İletişim Sosyolojisi*, Çev: Halime Yücel, 4. Baskı, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Masterman, L., (1985), *Teaching the Media*, London, Comedia.
- Masterman, L., (1994), *A Rationale for Media Education: in first part*, L. Masterman & F. Mariet, *Media Education in 1990s* (pp.5-87), Europe, Strasbourg, Council of Europe.
- Masterman, L., (2001), *A Rationale for Media Education. Media Literacy in the Information Age: Information & Behavior*, (Ed. Robert Kubey), New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- McQail, D., & Windahl S., (2005), *Kitle İletişim Modelleri*, Çev: Konca Kumlu. 2. Baskı, Ankara, İmge Kitabevi.
- MEB, (2008), *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, 1. Baskı, Ankara.
- MEB, (2011), *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Erken Çocukluk Eğitiminde Temel İlkeler*, Ankara.
- MEB, (2014), *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Materyali*, 1.Baskı, Devlet Kitapları.

- MEB, (2018), *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB, (2019), *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali*, 2. Baskı, Devlet Kitapları.
- Mutlu, E., (2008), *Televizyonu Anlamak*, 2. Baskı, Ankara, Ayraç Kitabevi.
- Özad, Bahire E., (2006), *Medya Okuryazarlığı ve Yetişkinlerin Öğrenmesi*, Şimşek, M. ve Türkoğlu, N., (Eds.), *Medya Okuryazarlığı* (ss.89-98) içinde, İstanbul, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Özçetin, B., (2018), *Kitle İletişim Kuramları: Kavramlar, Okullar, Modeller*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Pekman, C., (2016), *Avrupa Birliği'nde Medya Okuryazarlığı*, Şimşek M. ve Türkoğlu, N., (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* (ss.37-45), İstanbul, Pales Yayınları.
- Polat, V., (2016), *Kitle İletişim Kuramları*, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Postman, N., (2020), *Televizyon Öldüren Eğlence Gösteri Çağında Kamusal Söylem*, 10. Baskı, Çev: Osman Akınhay, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Polat, O., (2001), *Çocuk ve Şiddet*, İstanbul, Der Yayınları.
- Potter, W.J., (2005), *Media Literacy*, 3rd Edition, Thousand Oaks, U.S., Sage Publications.
- Rigel, N., (2008), *TV, Çocuk ve Şiddet Araştırmalarında Elli Yıl*, İnçeoğlu, G. ve Akıner, N., (Eds.), *Medya ve Çocuk Rehberi* (ss. 9-27) içinde, 1. Baskı, Konya, Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Rigel, N., (2000), *Rüya Körleşmesi*, İstanbul, Der Yayınları.
- RTÜK, (2004), *Medyada Şiddete Duyarlılık*, 2. Baskı, Ankara.
- RTÜK, (2005), *Televizyon Programlarındaki Şiddet İçeriğinin, Müstehcenliğin ve Mahremiyet İhlallerinin İzleyicilerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Olumsuz Etkileri*.
- RTÜK, (2007), *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*, Ankara.
- Selçuk, Z., (2005), *Gelişim ve Öğrenme*, 12. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N., (1997), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 1. Baskı, Ankara, Spot Matbaacılık.
- Sezer, N., (2019), *Medya Okuryazarlığı*, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi ders notu.

- Sezer, N. ve Nuray, Y., (2019), *Medya Okuryazarlığı Üzerine...* , Konya, Eğitim Yayınevi.
- Silverblatt, A., (2001), *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*, 2nd Edition, Westport, Connecticut: Praeger.
- Şahin, A., (2014), *Öğretmenler, Öğretmen Adayları ve Medyayla Bağı Olan Herkes İçin Eleştirel Medya Okuryazarlığı*, Ankara, Anı Yayınları.
- Şimşek, M., ve Türkoğlu N., (2016), *Medya Okuryazarlığı*, İstanbul, Kalemus Yayıncılık.
- Taşkıran, N., (2007), *Medya Okuryazarlığına Giriş*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Thoman, E., (1990), *New Directions in Media Education, An International Conference at the University of Toulouse, France, The First Global Conference on Media Education*, Bevoort, E., Savino, J. & Bazalgette, C., (Eds.), Published by BFI, CLEMI and UNESCO.
- Timisi, N., (2011), *Kitle İletişim Kuramları*, İstanbul, AÖF Yayıncılık.
- Tornero, J., & Varis T., (2010), *Media Literacy and New Humanism*, Rusya, UNESCO
- Treske, K., (2007), *Medya Okuryazarlığı Neden Gerekli?*, Şimşek, M., ve Türkoğlu, N., (Eds.), *Medya Okuryazarlığı* (ss. 25-36) içinde, İstanbul, Kalemus Yayıncılık.
- Turam, E., (1996), *Televizyonla Yetişen Yeni Nesil Ekran Altı Çocukları*, İstanbul, İrfan Yayınları.
- Tüfekçioğlu, H., (2017), *İletişim Sosyolojisi*, 1. Baskı, Eskişehir, AÖF Yayınları.
- Tyner, K., (Ed.), (2010), *Media literacy*, Routledge.
- UNESCO, (2006), *Öğretmen İçin El Kitabı*.
- Uysal, M., (2016), *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*, Küçük Durur, E., (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* (ss. 23-46) içinde. , Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Yavuzer, H., (2014), *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yaylagül, L., (2017), *Kitle İletişim Kuramları: Egemen ve Eleştirel Yaklaşımlar*, Ankara, Dipnot Yayınları.
- Yetim, N., ve Yetim, Ü., (2008), *Medya Temsillerinde Özne ve Nesne Olarak Çocuk*, İnceoğlu, Y.G. ve Akıner, N., (Eds.), *Medya ve Çocuk Rehberi*, 1.Baskı, (ss. 89-114) içinde, Konya, Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Yüksel, E., (2010), *Medya ve Habercilik*, 1.Baskı, Konya, Çizgi Kitabevi Yayınları.

Makaleler

- Akkor G. A., (2013), *Avrupa Birliği'nde Medya Okuryazarlığı: Düzenleme ve Çalışmalarda Gözlemlenen Eğilimler*, Bilgi Teknolojisi Çevrimiçi Akademik Dergisi,4(10). http://www.ajit-e.org/?menu=pages&p=details_of_article&id=63
- Akşit, F. ve Dönmez, B., (2011), *İlköğretim Öğrencilerinin Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi*, Erciyes İletişim, 2(1), ss. 32-46.
- Alptekin, S., (2013), *Televizyon, Şiddet ve Toplum*, TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi. <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/gelisim/psikoloji/klinik.htm#tvsiddetvetttoplum> (Erişim Tarihi: 07.07.2018).
- Altun, A., (2008), *Türkiye'de Medya Okuryazarlığı*, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 16, ss. 30-34.
- Altun, A., (2009), 21. Yüzyıl Vatandaşlığı İçin Gerekli Bir Beceri Olarak Medya Okuryazarlığı: UNESCO, AB ve Türkiye Örnekleri, I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu. <http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=2275#> (Erişim Tarihi: 05.05.2018).
- Altun, A., (2010), *Kanada'daki Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), ss. 41-57.
- Altun, A., (2012), *Kanada'daki Sosyal Bilgiler Programlarında Medya Okuryazarlığı Eğitimi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 7(1), ss. 230-244.
- Alver, F., (2006), *Medya Yetkinliğinin Kurumsal Temelleri*, Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi, 7, ss. 10-27.
- Arslan, H., (2014), *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kapsamında Çocuk Odaklı Haber ve Programlar Üzerine Bir Deneme*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(2), ss. 70-79.
- Aufderheide, P., & Firestone, C. (1993), *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, The Aspen Institute, Washington, D.C. http://www.medialit.org/reading_room/pdf/358_AspenFrwd_Firestone.pdf
- Aybek, B. ve Demir, R., (2013), *Lise Öğrencilerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyi İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(2), ss. 287-304.
- Aydoğdu, A. G., (2017), *Medya Okuryazarlığı Dersi ve Öğretmenlerin Derse Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme*, Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(4), ss. 1246-1257.

- Balaban, S., Ünal, F., Küçük, M., (2008), *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçlarının ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*, 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/103.doc> (Erişim Tarihi: 29.08.2021).
- Bogdan, R.C., & Biklen, S. K., (1982), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Aktaran: Yeliz Metin, Döküman İncelemesi.
- Brown, J.A., (1998), *Media Literacy, Perspectives*, Journal of Communication, 48(1), ss.44-57. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1460-2466.19> (Erişim Tarihi: 22.06.2019).
- Brown, J.D., & Bobkowski, P.S., (2011), *Older and Newer Media: Patterns of Use and Effects on Adolescents' Health and Well-Being*, Journal of Research on Adolescence, 21(1), pp. 95-113.
- Büyükbaykal, G., (2007), *Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri*, İletişim Fakültesi Dergisi, 28, ss. 31-44.
- Calvani, A. vd., (2008), *Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School*, Journal of e- Learning Je-LKS and Knowledge Society, 4(3), pp. 183-193.
- Calvert, S., & Kotler, J., (2003), *Lessons From Children's Television: The Impact of the Children's Television Act on Children's Learning*, Journal of Applied Developmental Psychology, pp. 275-335.
- Carlsson, U., (2009), *Young People in the European Digital Media Landscape Challenges and Opportunities*, Media literacy in Europe Controversies içinde, Challenges and Perspectives (Ed. Patrick Verniers), Bruxelles, EuroMeduc, pp. 125-132.
- Cesur, S., Paker, O., (2007), *Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(19), ss. 106-125.
- Cheviron N.T., (2011), *Medyanın Şiddete Dayalı İşleyişi ve Çocukların Maruz Kaldığı Olumsuzluklar*, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*, Hazırlayan: Mustafa Ruhi Şirin, İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları, ss. 184-206.
- Christ, W. G. & Potter, W. J., (1998), *Media Literacy, Media Education, and the Academy*, Journal of Communication, 48(1), pp. 5-15.
- Çakır, H., Koçer, M. ve Aydın, H., (2012), *Medya Okuryazarlığını Alan ve Almayan İlköğretim Öğrencilerinin Medya İzleme Davranışlarındaki Farklılıkların Belirlenmesi*, Selçuk İletişim Dergisi, 7(3), ss. 42-54.
- Çakmak, E. ve Altun, A., (2013), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi*, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(2), ss. 152-170.

- Çelebi, E., (2014), *4-6 Yaş Arası Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Üzerine Okulöncesi Öğretmenlerin Görüş ve Tutumları*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(32), ss. 476-485.
- Çoban, S., (2011), *Medya Okuryazarlığı Mümkün Mü?*, XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı, İzmir.
- Dağtaş, B., (1999), *İngiliz Kültürel Çalışmaları’nda İdeoloji*, Kurgu Dergisi, 16,ss. 335-357.
- Damlapınar, Z., (2014), *Medya Okuryazarlığı Dersi Tercihlerine Göre İlköğretimdeki Çocukların Medya Tutumları ve Davranışları*, Selçuk İletişim Dergisi, 8(2), ss. 177-191.
- DeGaetano, G., (2010), *45 Family Media Literacy Activities to Grow Smart Brains in a Digital Age-help All in One Place*. http://Ezinearticles.Com/?Expert=Gloria_Degaetano (Erişim Tarihi: 03.02.2019).
- Deveci, H., Karadağ, R., Yılmaz, F., (2008), *İlköğretim Öğrencilerinin Şiddet Algıları*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(24), ss. 351-368.
- Deveci H., ve Çengelci, T., (2008), *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), ss. 25-43.
- Elizaveta, F., (2018), *Too Much of a Good Thing? How Teachers’ Enthusiasm May Lead to Protectionism in Exploring Media & Gender*, Journal of Media Literacy Education, 10(1), pp. 134-147.
- Elma, C. vd., (2009), *Medya Okuryazarlığı Dersinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, ss. 87-96.
- Elma, C. vd., (2010), *Media Literacy Education in Turkey: An Evaluation of Media Processes and Ethical Codes*, Educational Sciences: Theory and Practice, 10(3), pp. 1439-1458.
- Erdem, C., (2018), *Medya Okuryazarlığı Araştırmalarında Eğilimler: Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İçerik Analizi*, Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 11(4), ss. 693-717.
- Ertürk, Y. D., (2011), *Çocukluk Çağı Gelişim Dönemlerine Göre Medya Kullanımı, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*, İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları, ss. 49-88.
- Frechette, J. D., (2002), *Devoloping Media Literacy in Cyberspace: Pedagogy and Critical Learning for the Twenty-First Century Classroom*, pp. 26-29. <https://eric.ed.gov/?id=ED468897>

- Friesem, E., (2018), *Too Much of a Good Thing? How Teachers' Enthusiasm May Lead to Protectionism in Exploring Media & Gender*, Journal of Media Literacy Education, 10(1), pp. 134-147.
- Garcia, A., Seglem, R., Share, J., (2013), *Transforming Teaching and Learning Through Critical Media Literacy Pedagogy*, Learning Landscapes, 6(2), pp. 109-124.
- Gömlüksiz, M. N. ve Duman, B., (2013), *Medya Okuryazarlığı Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri*, Turkish Studies, 8(9), ss. 265-278.
- Gömlüksiz, M. N., Mehmet, K., Ülkü, A., (2012), *Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği)*, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(4), ss. 41-54.
- Görmez, E., (2015), *Etkili Medya Okuryazarlığı Eğitimi ve Uygulamalarından Örnekler*, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), ss. 93-11.
- Gün, M. ve Kaya İ., (2016), *2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının (7. ve 8.) Sınıflar Medya Okuryazarlığı Dersine Uygunluğu*, The Journal of Academic Social Science Studies, 52, ss. 285-300.
- Halberstaadt, A., Denham, S. & Dunsmore, J., (2001), *Affective Social Competence*, Social Development, 10(1), pp. 79-119.
- Hasdemir, T. A., (2012), *Gelenekselden Yeni Medya Okuryazarlığına: Türkiye Örneğinde Bir Değerlendirme*, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), ss. 23-40.
- Hasdemir T. A. ve Demirel, F. G., (2012), *İletişim Eğitimi ve Medya Okuryazarlığı: Türkiye'deki Uygulamalardan Bir Kesit*, Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 17, ss. 176-191.
- Heins, M. & Cho, C., (2003), *Media Literacy: an Alternative to Censorship, second ed, Free Expression Policy Project*. <http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy2d.html> (Erişim Tarihi: 11.12.2019).
- Hekim, M., (2016), *Çocuklarda Beden Eğitimi, Spor ve Oyun Etkinliklerine Katılımın Kemik Gelişimi Üzerine Etkilerinin Değerlendirilmesi*, Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 5(2), ss. 66-71.
- Hobbs, R., (1998), *The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement*, Journal of Communication, 48(1), ss. 16-32.
- Hobbs, R., (2004), *Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma*, Çev: Melike Türkan Bağlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi, 37(1), ss. 122-140.

- Hobbs, R., & Jensen, A., (2009), *The Past, Present, and Future of Media Literacy Education*, The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education, 1, ss. 1-11.
- Hobbs, R., (2011), *The State of Media Literacy: A response to Potter*, Journal of Broadcasting & Electronic Media, 55(3), pp. 419-430.
- Hopurcuoğlu, A. ve Akaydın Ş., (2016), *Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri*, International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish on Turkic, 11(3), pp. 1273-1286.
- İlhan, Aydoğdu ve Aydoğdu, (2014), *Medya Okuryazarlığı Dersi ve Televizyon Algısına Etkisi (Ankara Örneği)*, Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 21, ss. 42-58.
- Jolls, T., & Thoman, E., (2004), *Media Literacy - A National Priority for a Changing World*, American Behavioral Scientist, 48(1), pp. 18-29.
- Jolls, T., & Wilson, C., (2014), *The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow*, Journal of Media Literacy Education, 6(2), pp. 68-78.
- Kabadayı, A., Aladağ, K. S., (2010), *Farklı İlköğretim Kurumlarına Devam Eden Öğrencilerin Ahlaki Gelişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), ss. 778-798. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/1231/521>
- Kalan, G. Ö., (2010), *Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 39, ss. 59-73.
- Kansızoğlu, H. B., (2016), *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik Görüşleri*, Elementary Education Online, Elementary Education Online, 15(2), pp. 469-486, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Karaboğa, M. T., (2017), *Eleştirel Bakış Açısıyla Medya Okuryazarlığı Eğitimi*, 2th Mediterranean International Congress on Social Sciences (MECAS II). International Vision University Ohrid, 10-13 October.
- Karaca, Y., Pekiyan, A., ve Güney, H., (2007), *Ebeveynlerin Televizyon Reklam İçeriklerinin Çocuklar Üzerindeki Etkilerini Etik Açısından Algılamalarına Yönelik Bir Araştırma*, Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), ss. 233-250.
- Karaduman, S., (2019), *Yeni Medya Okuryazarlığı: Yeni Beceriler/Olanaklar/ Riskler*, Erciyes İletişim Dergisi, Ocak 2019, 6(1), ss. 683-700.

- Karahisar, T., (2014), *İnternette Çocukları Bekleyen Riskler ve Medya Okuryazarlığı*, The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 4(4), ss. 82-95.
- Kellner, D., (1998), *Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a multicultural Society*, Educational Theory, 48(1), pp. 103-122.
- Kıncal, R. Y., ve Kartal, O. Y., (2009), *Medya Okuryazarlığı Eğitimi*, Milli Eğitim Dergisi, 181, ss. 318-333.
- Kıncal, R. Y, ve Korkmaz Z. S., (2015), *Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Üzerine Bir Değerlendirme*, Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 5(10), ss. 75-90.
- Kıran, Ö., (2020), *Temel Yaklaşımlar Açısından Medya Okuryazarlığı Eğitimi*, OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(3), 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, ss.233-248.
- Kızmaz, Z., (2006), *Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30(1), ss.47-70.
- Krcmar, M., & Curtis, S., (2003), *Mental Models: Understanding the Impact of Fantasy Violence on Children’s Moral Reasoning*, Journal of Communication, 53, pp.460–78.
- Krcmar, M., & Valkenberg, P., (1999), *A Scale to Assess Children’s Moral Interpretations of Justified and Unjustified Violence and Its Relationship to Television Viewing*, Communication Research, 26, pp. 608–34.
- Kurt, A. A., ve Kürüm, D., (2010), *Medya Okuryazarlığı Ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(2), ss. 20-34.
- Kuruoğlu, H., (2001), *Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkileri*, Karizma üç aylık Düşünce Dergisi, 7, ss. 122-129.
- Kuzu, A., (2011), *İnternet ve Aile*, Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 7(22), ss. 9-32.
- Leaning, M., (2019), *An Approach to Digital Literacy through the Integration of Media and Information Literacy*, Media and Communication, (ISSN: 2183–2439), 7(2), pp. 4–13.
- Livingstone, S., (2004), *Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies*, The Communication Review, 7(1), pp. 3-14.
- Masterman, L., (1993), *Media Education Revolution*, Canadian Journal of Educational Communication, 2(1), Bahar 1993, pp. 5-14.

- Mendoza, K., (2009), *Surveying Parental Mediation: Connections, Challenges and Questions for Media Literacy*, *Journal of Media Literacy Education*, 1, pp. 28-41
- Okuroğlu, S. ve Dağtaş, E., (2019), *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramı: Eskişehir Okulları Ölçeğinde Bir Alan Araştırması*, *Global Media Journal TR Edition*, 10(19), ss. 24-51.
- Ölmez, E., (2015), *Etkili Medya Okuryazarlığı Eğitimi ve Uygulamalarından Örnekler*, *Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), ss. 94-112.
- Park, S., (2012), *Dimensions of Digital Media Literacy and the Relationship to Social Exclusion*, *Media International Australia*, 142 (1), pp. 87-100.
- Potter, W. J., (2011), *Potter's Response to Hobbs*, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(4), pp.596-600.
- Rahte, E. Ç., (2010), *Aile İçi Şiddet ve Medya: Gündüz Kuşağı Televizyonunda Şiddetin Görünürlüğü ve Yeniden Üretimi*, *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi, İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 30, ss.181-208.
- RobbGrieco M. & Hobbs R., (2013), *A Field Guide to Media Literacy Education in the United States*, Working Paper, Temmuz 2013, pp.1-30.
- Robertson, L. & Hughes J., (2011), *Investigating Pre-Service Teachers' Understandings of Critical Media Literacy*, *Language and Literacy*, 13(2), pp. 337-53.
- Solmaz, B., ve Yılmaz, A., (2012), *Medya Okuryazarlığı Araştırması ve Selçuk Üniversitesi'nde Bir Uygulama*, *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(3), ss. 55-61.
- Söylemez, Y. S., (2014), *Malezya'da Medya Tüketimi ve Medya Okuryazarlığı Uygulamaları*, *Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(3), ss. 98-118.
- Söylemez, Y.S., (2012), *Yeni Zelanda'da Medya Okuryazarlığı Uygulama ve Deneyimleri*, *Avrasya İncelemeleri Dergisi (AVID)*, 1(2), ss. 311-341.
- Tanrıverdi ve Apak, (2010), *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okur- Yazarlığı Eğitimi Açısından Karşılaştırılması*, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), ss. 1153-1213.
- Tekinalp, Ş., (2007), *Avrupa Birliğinde, Amerika'da ve Türkiye'de Çocukların Zararlı Yayınlardan Korunması İçin Alınan Önlemler ve Medya Okuryazarlığı*, *Journal of İstanbul Kultur University*, 18, ss. 1-12.
- Thoman, E., (2003), *Skills and Strategies for Media Education*. <http://www.medialit.org/reading-room/skills-strategies-media-education> (Erişim: 09.11.2020).

Turin, O., & Friesem, Y., (2020), *Is that media literacy?: Israeli and US Media Scholars' Perceptions of the Field*, *Journal of Media Literacy Education*, 12(1), pp.132-144. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-1-10>.

Tüzel, S., (2012), *Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Türkçe Dersleriyle İlişkilendirilmesi*, *MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), ss. 81- 96.

Uğur, İ., (2011), *Televizyon Reklamlarından Gençlerin Etkilenme Biçimleri: Reklam Oyuncularının Gençlerin İmajlarının Şekillenmesinde Etkisi*, *Selçuk İletişim Dergisi*, 6(4), ss. 101-114.

Wilson, B. J., (2008), *Media and Children's Aggression, Fear and Altruism*, *The Future of Children*, 18, pp. 118-87

Wilson, C. & Duncan, B., (2008), *Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience*, <http://www.revista.comunicar.com/pdf/comunicar32-en.pdf>, (Erişim Tarihi: 20.02.2019).

Zorlu Y., (2016), *Medyada Şiddet ve Etkileri*, *Humanities Sciences (NWSAHS) Dergisi*, 11(1), ss.13-32.

Tezler

Altun, A., (2010), *Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi*, Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Apak, Ö., (2008), *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, C. B., (2010), *Ergenlerin Toplumsallaşmasında İnternet Kullanımının Aile ve Okul Bağlamında Yarattığı Sorunlar*, Doktora Tezi, İzmir, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bacaksız, T., (2010), *Medya Okuryazarlığı Dersinde Gazete ve Dergi Kullanımı İzmir'de Medya Okuryazarlığı Dersinin Öğrencilerin Gazete Ve Dergi Okuma Alışkanlıklarına Olan Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilici, İ. E., (2011), *Türkiye'de Ortaöğretimde Medya Okuryazarlığı Dersi İçin Bir Model Önerisi*, Doktora Tezi, Kayseri, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Coşan, C., (2019), *Medya Okuryazarlığı Eğitimi Perspektifinde 11-13 Yaş Arası İlköğretim Öğrencileri Uygulamalı Saha Çalışması Türkiye Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çakmak, E., (2010), *İngiltere ve Türkiye'deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*, Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolanbay, H., (2018), *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Medya Okuryazarlığı Eğitimi Modeli*, Doktora Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dumlu, A., (2018), *Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesi Bağlamında AB Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı*, Yüksek Lisans Tezi, Antalya, Radyo Televizyon ve Sinema Ana Bilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Görmez, E., (2014), *Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, K., (2017), *Medya Okuryazarlığı Dersinin Türkçe Öğretimiyle Birleştirilmesi Sürecinde Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Yeterlilikler*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, E., (2016), *Türkiye'deki Medya Okuryazarlığı Eğitimi İçin Bir Uygulama Önerisi*, Doktora Tezi, İstanbul, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Koçak, M., (2019), *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Algıları Üzerine Bir İnceleme: Erzurum İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutlu, M., (2018), *Medya Okuryazarlığı Ders Kapsamında Benimsenen Yaklaşımlar Ve Uygulamalardaki Aksaklıklar: Kayseri Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, K., (2015), *Türkiye'de Medya Okuryazarlığı ve Öğretim Materyalleri- 2014 Yılı Medya Okuryazarlığı Materyalinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülker, M., (2012), *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretim Programı İle Tutarlılığının Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezgin, A.A., (2013), *Çocuklara Yönelik Yeni Medya Ortamındaki Siyasi İçeriğin Göstergebilimsel Analizi*, Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, B. T., (2018), *Türkiye'de Sosyal Medya Okuryazarlığının Gerekliliği Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, İstanbul, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnternet Kaynakları

www.alternatifbilisim.org

<http://medyaoy.blogspot.com>

www.mevzuat.gov.tr

www.medyaokuryazarligi.gov.tr

www.rtukisaretler.gov.tr

www.rtuk.gov.tr/iyi-uykular-cocuklar/227



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı : Sevgi TİRYAKİ

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

Yabancı Dil(ler) : İngilizce

İş Deneyimi:

1. Isparta Bil Dershaneleri / Rehber Öğretmen
2. Ankara Final Okulları / Rehber Öğretmen + Felsefe Grubu Öğretmeni
3. Konya, Rota Özel Öğretim Kursu / Felsefe Grubu Öğretmeni
4. Konya, Çumra Anadolu Lisesi / Ücretli Felsefe Grubu Öğretmenliği
5. Konya, İçeriçumra Çok Programlı Anadolu Lisesi / Ücretli Felsefe Grubu Öğretmenliği