

T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Radyo, Televizyon, Sinema Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Katılımcı Kültürün Oluşumunda Yeni Medya
Okuryazarlığı: ABD ve Türkiye Örnekleri

Diğdem SEZEN

2502050208

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Nilüfer PEMBEÇİOĞLU

İstanbul 2011

D O K T O R A

T E Z O N A Y I

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : **Diğdem SEZEN**
Anabilim/Bilim Dalı : **Radyo TV Sinema**

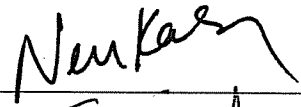
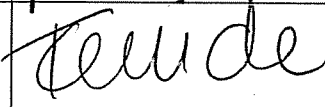
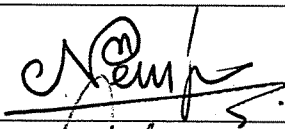
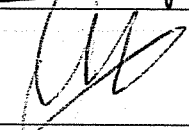
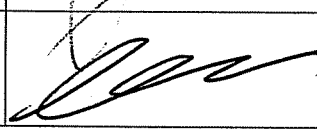
Numarası : **2502050208**
Danışman Öğretim Üyesi : **Doç. Dr. Nilüfer PEMBECİOĞLU**

Tez Savunma Tarihi : **08.12.2011**

Tez Savunma Saati : **13:00**

Tez Başlığı : **Katılımcı Kültürün Oluşumunda Yeni Medya Okuryazarlığı: ABD ve Türkiye Örnekleri**

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin **35. Maddesi** uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜ'NE** OYBİRLİĞİ / ~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
PROF. DR. NEŞE KARS		KABUL
PROF. DR. FERİDE ÇİÇEKOĞLU		KABUL
DOÇ. DR. NİLÜFER PEMBECİOĞLU		KABUL
DOÇ. DR. AYŞE KALAY		Kabul
DOÇ. DR. CEYHAN KANDEMİR		Kabul

ÖZ

İletişim teknolojilerinin değişimi, okuryazarlıkların da değişimi anlamına gelir. Bu varsayımdan yola çıkan çalışma, iletişimbilimleri perspektifinden medya ve okuryazarlık ilişkisini incelemekte, eleştirel pedagoji bağlamında aktif birey ve katılımcı eğitim ilişkisi üzerine temellenmektedir. Bu kapsamda, medya okuryazarlığı alanında, Amerika Birleşik Devletleri'nde medya okuryazarlığı kavramının tarihsel gelişimi ve örnek projeler değerlendirilmiş, alandaki çağdaş tartışmalar ve uluslararası stratejiler incelenmiştir. Amerikan medya okuryazarlığı geleneğinin bir devamı olarak, katılımcı kültür bağlamında yeni medya okuryazarlığı kavramı ve becerileri ortaya konulmuştur. Yeni medya kavramı ve ilkeleri ile yeni medya okuryazarlığı becerilerine dair Türkiye'deki mevcut durum değerlendirilmiş, Türkiye'de katılımcı kültürün oluşmasında yeni medya okuryazarlığının gerekliliğine dair bir çerçeve ortaya konmuş ve bu yöndeki stratejilerin neler olması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

Changing media means changing literacies. Based on this assumption, this study focuses on the relationship between media and literacies from a communication sciences point of view and draws on the concepts of active individual and participatory education in the context of critical pedagogy. In this regard, the development of the American media literacy movement and leading projects, contemporary debates and international strategies were studied. Following the American media literacy tradition, new media literacy skills for a participatory culture were introduced. The current situation in Turkey was also evaluated through those literacy skills and a novel framework including strategies and recommendations based on the need for a new media literacy approach was suggested.

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması önerildiğinde, bugün gündelik hayatımızın bir parçası olan çoğu sosyal yazılım henüz yoktu, Facebook yeni yeni popülerleşiyordu, Twitter hiç yoktu, YouTube Türkiye’de yasaklı siteler arasındaydı, dokunmatik tablet ve telefonlar henüz piyasaya çıkmamıştı, sosyal medyanın estirdiği iddia edilen Arap Baharı rüzgarları henüz esmemişti, Wikileaks dünyayı karıştırmamıştı, uygulamalar yoktu ve Wired dergisi henüz Web’i öldürmemişti. Her geçen gün, yeni medyaya ilişkin, yeni kavram, teori ve tartışmalar ortaya çıkarken, bu gelişmelerin geleceğe yönelik izdüşümlerine ilişkin farklı vizyonları öngörmeye çalışmak, yeni medya düzeninde katılımcı birey olabilmek için gerekli yeni medya okuryazarlıklarının hangileri olabileceğini tartışmak bir anlamda kaosa bir rehber sunma çabasına eş değer görünüyordu. Bu anlamda, bu tezin hikayesi, Edgar Allen Poe’nun *Girdaba Giriş* öyküsündeki, kendini büyük bir girdabın içinde dönerken bulan denizcinin hikayesine oldukça benzer. Hikayede, denizin ortasında girdaba kapılan denizci, önce paniğe kapılır, dalgaların gücüne karşı mücadele etmeye çalışır, ama başaramaz. Tam umudunu yitirecekken, bilimsel içgüdüye benzer bir dürtüyle, girdapta dönen enkaz parçalarının hareketlerini izler ve girdabın hareket yönünü tayin eder. Dalgaların çekiminin karşı konulmaz gücüne karşı mücadele edip kendini yormak yerine, akıntıya kendini kaptırmakta karar kılar ve kısa süre sonra girdaptan kurtulur. Bu çalışmanın yaklaşımı da, yeni medya alanında yaşanan gelişmeleri izlemek, bunları bizzat deneyimlemek, tekrar eden şablonları fark etmek, değişen sosyal süreçlerde işe yarayacak becerileri tayin etmek, Türkiye için uygulanabilir bir yeni medya okuryazarlığı stratejisi oluşturmak üzere bir girdaba giriş hikayesidir.

Bu çalışma kapsamında teşekkür etmek istediğim pek çok isim ve kurum var. Ancak öncelikle, çalışmamın araştırma safhasını gerçekleştirmek üzere beni burslu olarak girdabın tam ortasına, ABD’ye yollayan, Fulbright Eğitim Komisyonu’na, Birleşik Devletler’de bulunduğum süre boyunca akademik desteği, yol göstericiliği için sayısız kereler değerli vaktini aldığım, derslerine ve stüdyo projelerine katıldığım, çalışmamın bütününde etkisi hissedilebilecek, Georgia Institute of Technology, School of Digital Media, Fulbright danışmanım Profesör Janet H.

Murray'ye, Georgia Tech'te kampüs içinde bana bir çalışma alanı sağlayan, laboratuvar ve kütüphanelerden yararlanmam, çalışma alanımdaki derslere katılmam için gerekli izinlerin çıkartılmasında her zaman yardımcı olan, Georgia Tech, LCC dekanı Profesör Kenneth Knoespel'e ve tüm bu bürokrasiyle baş etmemde yardımcı olan Matthew McIntyre'a; derslerine ve yürüttükleri stüdyo projelerine katılmama izin vererek tez çalışmamda yeni perspektifler açan, Profesör Fox Harrell ve Profesör Ian Bogost'a; Georgia Tech'te katıldığım farklı projelerde fikirleri ve eleştirileriyle çalışmama katkıda bulunan Dr. Jichen Zhu, Dr. Hartmut Könitz, Dr. Gabriele Ferri, Dr. Mads Haar, Hank Blumenthal, Ayoka Chenzira, Thomas Barnwell, Simon Ferrari, Bobby Schweizer, Sergio Goldenberg, Francisco Javier Fernández, Donna Sammader, Daniel Upton, Jisun An, Richard Shemaka, Bryan Berry ve Emily Cribb'e; yeni medya okuryazarlıkları alanında direktörlüğünü üstlendiği çalışmayı incelememi öneren ve tezimin ana ekseninin oluşmasına katkı sağlayan Profesör Henry Jenkins'e; Türkiye'de İTÜ Bilişim Enstitüsünden aldığım dersler sırasında ortaklaşa çalışmanın keyfine vardığım sınıf arkadaşlarım, Eda Kaban, Ayşegül Dalgıç ve İsmail Kaşarcı'ya; desteklerini her zaman hissettiğim İÜ İletişim Fakültesi'nin değerli hocalarına; tez aşamam sırasında dekanlık görevini yürüten, çalışmalarımı cesaretlendiren Prof. Dr. Suat Gezgin'e, kendi çalışmalarında da çocuklar ve gençlerden ilham alan, seçtiğim alan ve çalışmalarımı her zaman destekleyen tez danışmanım Doç. Dr. Nilüfer Pembecioğlu'na, eleştirelliğin akademik bir erdem olduğunu öğrendiğim, hep yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. Neşe Kars'a; tez komitemde olmayı kabul ederek bu süreçte destek olan, her daim ilham verici Prof. Dr. Feride Çiçekoğlu'na, çoğuyla fakültede aynı odayı paylaştığım, hayatımı kolaylaştıran dünyanın en iyi iş arkadaşları İpek Özarmağan, Gülay Er Pasin, Haldun Narmanlıoğlu, Sibel Kaba, Serhat Erdem ve Duygu Özsoy'a, bu uzun ve zorlu süreci kolaylaştırmak için elinden geleni yapan fedakar annem Füsun Sezen'e, tez çalışmaları nedeniyle ziyaretlerimi seyreltsem de sitem etmeyen sevgili annem, anneannem ve babaanneme, bazen destek mi köstek mi olduğundan emin olamasam da sevgili ablam Dilek Eriş'e, yanımda olduklarını her zaman bildiğim, sevgili Suat Eriş'e ve canım ablam Nükhet Işıkoğlu'na, son olarak ve elbette her zaman Tonguç'a çok teşekkür ederim.

Diğdem Sezen, İstanbul, 2011

İÇİNDEKİLER

	<i>Sayfa</i>
ÖZ – ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
RESİMLER LİSTESİ	xii
KISALTMA LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1
1. MEDYA VE OKURYAZARLIK İLİŞKİSİ	6
1.1. SÖZLÜ KÜLTÜR VE ÖZELLİKLERİ	16
1.2. OKURYAZAR KÜLTÜR VE ÖZELLİKLERİ	24
1.2.1. PLATON VE OKURYAZARLIK	27
1.2.2. YAZI ORTAMLARI	31
1.2.3. ELYAZMASI KÜLTÜRÜ	35
1.2.3.1. ELYAZMASI KÜLTÜRDE YAZARLIK	36
1.2.3.2. KONUŞULAN SÖZÜN EDEBİYATI	37
1.2.4. MATBAA KÜLTÜRÜ	41
1.2.4.1. OSMANLI VE GENÇ TÜRKİYE’DE MATBAA KÜLTÜRÜ	51
1.2.4.2. MATBAA KÜLTÜRÜNÜN ÖZELLİKLERİ	59
1.3. ELEKTRONİK MEDYA VE KAPANIKLIK	63
1.4. DİJİTAL MEDYA, İNTERNET VE GUTENBERG PARANTEZİ	65
2. OKURYAZARLIK VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ	73
2.1. PLATON VE MAĞARA ALEGORİSİ	73
2.2. PEIRCE, JAMES, DEWEY: AKTİF BİREY, KATILIMCI EĞİTİM	77
2.3. FRANKFURT OKULU VE ELEŞTİREL KURAM	87
2.4. FREIRE’E GÖRE OKURYAZARLIK: EZİLENLERİN PEDAGOJİSİ	91
2.5. CHOMSKY: DEMOKRASİ VE EĞİTİM	98

2.6. GEE: BAĞLAMSAK OKURYAZARLIK	103
3. ABD'DE MEDYA OKURYAZARLIĞI	109
3.1. MEDYA İLE EĞİTİM YAKLAŞIMI	110
3.2. MEDYA EĞİTİMİ YAKLAŞIMI	116
3.2.1. ELEŞTİREL YAKLAŞIM VE UYGULAMALI YAKLAŞIM	116
3.2.2. TELEVİZYON FARKINDALIK EĞİTİMİNİN	120
3.2.3. ELEŞTİREL İZLEME PROJELERİ	124
3.2.3.1. SOUTHWEST EĞİTİM GELİŞTİRME LABORATUVARI	124
3.2.3.2. WNET/THIRTEEN, NEW YORK PROJESİ	127
3.2.3.3. FAR WEST LABORATUVARI	129
3.2.3.4. BOSTON ÜNİVERSİTESİ PROJESİ	132
3.2.3.5. YALE ÜNİVERSİTESİ VE ABC TELEVİZYONU İŞBİRLİĞİ	136
3.2.3.6. DİĞER PROJELER	138
3.2.4. ULUSLARARASI GİRİŞİMLERLE BAĞLANTILAR	140
3.2.4.1. GRÜNWALD BİLDİRİSİ	140
3.2.4.2. İNGİLTERE MEDYA EĞİTİMİ YAKLAŞIMI VE LEN MASTERMAN	142
3.2.4.3. KANADA MODELİ VE AMERİKAN MEDYA OKURYAZARLIĞI	146
3.2.4.4. AVRUPA'DA MEDYA EĞİTİMİ VE ULUSLARARASI STRATEJİLER	148
3.2.5. MEDYA OKURYAZARLIĞINA YÖNELİK ÇAĞDAŞ TARTIŞMALAR	152
3.2.5.1. RENEE HOBBS VE MEDYA OKURYAZARLIĞI HAREKETİNDE YEDİ BÜYÜK TARTIŞMA	153
3.2.5.2. AMERİKAN MEDYA OKURYAZARLIĞI HAREKETİNİ DESTEKLEYEN KURULUŞLAR VE ULUSAL ÖLÇEKLİ ÇABALAR	159
4. YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞI VE KATILIMCI KÜLTÜR	162
4.1. YENİ MEDYA KAVRAMI VE YENİ MEDYANIN İLKELERİ	172
4.1.1. PROSEDÜREL OKURYAZARLIĞIN GELİŞİMİ	176
4.1.1.1. PERLIS VE PEDAGOJİK BİR HEDEF OLARAK PROSEDÜREL OKURYAZARLIK	176
4.1.1.2. SEYMOUR PAPERT: YAPICILIK VE EĞİTİM FELSEFESİ OLARAK PROGRAMLAMA DİLİ	179

4.1.1.3. ALAN KAY: YARATICI EĞİTİM İÇİN ORTAM VE DİL TASARIMI...	185
4.1.1.4. PROSEDÜREL OKURYAZARLIK: İFADESEL BİR İLETİŞİM ORTAMI OLARAK PROGRAMCILIK	189
4.2. İNTERNET VE KATILIMCI YENİ MEDYA KÜLTÜRÜ	195
4.2.1. İNTERNETİN ORTAYA ÇIKIŞI VE AĞ KÜLTÜRÜNÜN GELİŞİMİ	196
4.2.2. WEB 2.0 VE KULLANICI KATILIMLI ENFORMASYON PAYLAŞIMI	201
4.2.3. DİJİTAL MEDYA KULLANIMINA YÖNELİK YAKLAŞIMLAR	213
4.2.3.1. DİJİTAL KUŞAĞIN YÜKSELİŞİ VE OLUMLAYICI YAKLAŞIMLAR	213
4.2.3.2. DİJİTAL MEDYAYA YÖNELİK ENDİŞELER VE ELEŞTİRİLER	222
4.2.3.3. DENGELİ YAKLAŞIM ARAYIŞLARI	225
4.2.4. YENİ MEDYA VE KATILIMCI KÜLTÜR İLİŞKİSİ	232
4.2.4.1. HAYRAN KÜLTÜRÜ	232
4.2.4.2. YÖNDEŞME KÜLTÜRÜ	239
4.2.4.3. EYLEM CEMAATLERİ	242
4.2.4.4. AĞ TOPLUMU	249
4.2.4.5. KATILIM TÜRLERİ	256
4.3. YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ	262
4.3.1. PROSEDÜREL YAPILAR OLARAK DİJİTAL OYUNLAR	263
4.3.1.1. DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM VE DİJİTAL OYUNLAR İLE ÖĞRENME	267
4.3.1.2. DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMIN ELEŞTİRİSİ	270
4.3.1.3. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM	274
4.3.1.4. DAVRANIŞÇI VE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMLARIN KARŞILAŞTIRILMASI	277
4.3.1.5. PROSEDÜREL BİR YAKLAŞIMA DOĞRU	281
4.3.2. GERÇEK DÜNYADAKİ SÜREÇLERİN SİMÜLASYON MODELLERİ İLE YORUMLANMASI VE YENİDEN İNŞASI	284
4.3.3. ALTERNATİF KİMLİKLERİ KULLANMA VE YÖNETME	291
4.3.4. YARATICI YENİDEN ÜRETİM	294
4.3.5. ÇOKLU ETKİNLİK BECERİSİ	298
4.3.6. KOLEKTİF AKLI BİLGİ ÜRETMEYE VE HEDEFE YÖNELİK KULLANMA	300
4.3.6.1. KOLEKTİF AKIL KAVRAMI	301

4.3.6.2. KİTLELERİN BİLGELİĞİ, KOLEKTİF AKIL VE KİTLE-KAYNAK.....	304
4.3.6.3. KOLEKTİF AKIL SİSTEMLERİ.....	307
4.3.6.4. POPÜLER KÜLTÜR ÜRÜNLERİ VE KOLEKTİF AKIL.....	315
4.3.6.5. KOLEKTİF AKIL VE EĞİTİM AMAÇLI UYGULAMALAR.....	321
4.3.7. FARKLI ENFORMASYON KAYNAKLARININ GÜVENİLİRLİĞİNİ YARGILAYABİLME.....	328
4.3.8. TRANSMEDYA ANLATILARINI İZLEYEBİLME.....	332
4.3.9. FARKLI TOPLULUKLAR, BAKIŞ AÇILARI VE ALTERNATİF KURAL SİSTEMLERİ ARASINDA HAREKET EDEBİLME.....	340
4.3.10. PROSEDÜREL DİLİ KAVRAMA.....	342
4.4. YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞINDA SİSTEMLİ BİR YAKLAŞIMIN HEDEFLEMESİ GEREKEN GRUPLAR.....	344
4.4.1. OKULLAR.....	345
4.4.2. OKUL-SONRASI VE OKUL-DIŞI ETKİNLİKLER.....	346
4.4.3. AİLELER.....	349
5. TÜRKİYE VE YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞI.....	352
5.1. TÜRKİYE’DE YENİ MEDYA ALGISI.....	352
5.1.1. YENİ MEDYA DÜZENİ VE İNTERNET YASAKLARI.....	358
5.1.2. TÜRKİYE’DE DİJİTAL OYUNLAR.....	368
5.1.3. YENİ MEDYA VE SİVİL TOPLUM.....	375
5.2. TÜRKİYE’DE MEDYA OKURYAZARLIĞI VE YENİ MEDYA.....	382
5.2.1. RTÜK VE MEB’İN MEDYA OKURYAZARLIĞI PROJESİ.....	386
5.2.2. ASAGEM AİLE MEDYA EĞİTİM PROGRAMI PROJESİ.....	397
5.2.3. FATİH PROJESİ.....	401
5.2.4. ŞİMDİ OKUMA ZAMANI PROJESİ.....	408
5.2.5. SAHA ARAŞTIRMALARI VE DEĞERLENDİRMELER.....	411
5.3. TÜRKİYE İÇİN YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞI.....	414
SONUÇ.....	420
KAYNAKÇA.....	430
ÖZGEÇMİŞ.....	497

TABLÖLAR

Tablo 1: Web 1.0 ve Web 2.0 karşılaştırılması.....	202
Tablo 2: Eylem cemaatleri ve diğer topluluk türleri karşılaştırması.....	248
Tablo 3: Kitleler için “Nasıl?” geni.....	310
Tablo 4: Kolektif Akıl genlerinin işe yaradığı koşullar.....	314

ŞEKİLLER

Şekil 1: Negroponte ve MIT Medya Laboratuvarı'nın gelecek vizyonu.....	8
Şekil 2: Teknolojik değişimin indirgeyici modeli.....	13
Şekil 3: Ekolojik bütüncülük modeli.....	14
Şekil 4: Sözlü geleneğin işleyişi.....	17
Şekil 5: Altılı veznin biçimi.....	22
Şekil 6: Spondaios biçimi.....	22
Şekil 7: Altılı veznin biçimi.....	22
Şekil 8: Geleneksel performansın temel birimlerinin modeli.....	40
Şekil 9: Pettitt'e göre matbaa kültürü modeli.....	60
Şekil 10: Pettitt'e göre matbaa öncesi kültürü modeli.....	61
Şekil 11: Gutenberg Parantezi'nin önceki ve sonraki kültürlerle ilişkisi.....	69
Şekil 12: Gutenberg Parantezi.....	71
Şekil 13: Bilgi ve kanaat ilişkisi.....	75
Şekil 14: Bilgi ve kanaat ilişkisinin alt ögeleri.....	75
Şekil 15: Bilgi ve kanaat ilişkisinin alt ögeleri ve algı yöntemleri.....	76
Şekil 16: Mağara Alegorisi.....	76
Şekil 17: Veri ve bilgi-işleme süreci.....	192
Şekil 18: Veri ve bilgi işleme sürecine dış yüzey bölümünün eklenmesi.....	193
Şekil 19: Dijital medya diyagramına interaksiyonun eklenmesi.....	194
Şekil 20: Uzun kuyruk grafiği.....	204
Şekil 21: Dijital yerliler ve diğer gruplar arası ilişkiler.....	223
Şekil 22: Eylem cemaatlerinin dereceleri.....	243
Şekil 23: Öğrenme odaklı cemaat eylemlerinin tipik ekolojisi.....	246
Şekil 24: Genel agresyon modeli.....	268
Şekil 25: Çoklu-bölümlü genel agresyon modeli.....	269
Şekil 26: E-posta ve viki işbirliği modelleri karşılaştırması.....	325
Şekil 27: Toplumsal gelişmenin alt sistemleri arasındaki ilişkiyi.....	354

RESİMLER

Resim 1: Basılı kitap.....	66
Resim 2: iPad Book uygulaması.....	66
Resim 3: Televizyon Farkındalık Eğitimi ilanı.....	122
Resim 4: Dynabook'un kullanımına ilişkin Alan Kay'ın çizimleri.....	187
Resim 5: Dynabook'un gelecek tasarımına ilişkin maket çalışma.....	187
Resim 6: Ara versiyon Dynabook.....	188
Resim 7: Ignacio'nun Būdü ve Bin Laden kolajı.....	241
Resim 8: Bangladeş'te basılan Bin Laden destek posteri.....	241
Resim 9: Bin Laden destek posterinden detay.....	241
Resim 10: Koster'in Tetris yorumu.....	283
Resim 11: Ele geçirilen <i>I Love Bees</i> Web sitesi.....	318
Resim 12: İçine Apache Dansı ve Murat 131 otomobiller yerleştirilmiş bir oyun.....	374
Resim 13: Google Maps protesto yürüyüşü.....	377
Resim 14: Second Life protesto eylemi.....	378
Resim 15: ASAGEM medya eğitim kitapçığından resimler.....	400

KISALTMA LİSTESİ

Bibliyografik Bilgiler	
Bakınız	Bkz.:
Karşılaştırınız	Karş.
Karşı görüş	k.g.
Aynı eser/yer	a.e.
Adı geçen eser	a.g.e.
Yazara ait son zikredilen yer	a.y.
Eserin kendi içinde yukarıya atıf	bkz.: yuk.
Eserin kendi içinde aşağıya atıf	bkz.: aş.
Eserin bütününe atıf	b.a.
Basım yeri yok	y.y.
Basım tarihi yok	t.y.
Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler	v.d.
Sayfa/sayfalar	s.
Editör/yayına hazırlayan	Ed. veya Haz.
Çeviren	Çev.

GİRİŞ

Bir kitle iletişim aracı olarak matbaanın Türk toplumuna, Batı'dan yaklaşık 300 yıl sonra gelişti toplumun, okuryazarlıkla olan ilişkisini farklılaştırmış, Batı'da Ortaçağ düzeninden kopuş, Protestan reformu, bilimsel hümanizma, yazılı hukuk, merkezi devlet bürokrasilerinin ortaya çıkışı, bireysel kimliğin inşası gibi kapsamlı sonuçlar doğuran basılı kültür, ilk dönemlerden itibaren Osmanlı'da ve Türkiye'de devlet himayesinde ve kontrolünde bir gelişme sergilemiş, bu ilk dönem eğilimler sürecin evriminde de büyük rol oynamıştır. Radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının Türkiye'deki tarihi incelendiğinde de, matbaa kadar dramatik olmasa da benzer bir eğilimin izini sürmek mümkündür. Batı'da uygulanan yayıncılık modelleri temel alınarak sürdürülen yayınlar uzunca süre devlet kontrolünde devam etmiş; televizyonun toplum ve birey üzerindeki etkileri ancak bu tekelin sona ermesinin ardından gerçek anlamda kamuoyunun gündemine girmiştir. Öte yandan bilgisayarların kişisel kullanımının ve İnternet'in yaygınlaşmasıyla, yeni medyanın Türkiye'deki medya ekolojisine dahil oluşu, bu önceki deneyimlerden farklı olarak Batı ile neredeyse eşzamanlı; ve görece çok daha özgür, veya bir başka açıdan kontrolsüz olarak gerçekleşmiştir. Bunun sonucu olarak Batı'da ve genel olarak tüm dünyada yaşanan gelişmeler Türkiye'yi de aynı hız ve güçle etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun son beş yıl verilerine göre 2007'de %19.7 olan hane halkı İnternet erişimi, geçen beş yıl içinde sürekli bir artış göstermiş, 2011 yılında %42.6'ya ulaşarak ülke genelinde 2007 oranlarının iki katından fazla bir oran yakalamıştır. Aynı araştırma kapsamında bilgisayar ve İnternet kullanım oranlarının en yüksek olduğu yaş grubunun 16-24 yaş grubu olduğu ifade edilmekte, ayrıca İnternet kullanan bireylerin %89.5'inin düzenli kullanıcı olduğuna yer verilmektedir.¹ Dünyadaki gelişmelerin hızıyla paralel olarak Türkiye'de de İnternet ve bilgisayar sahipliği ve kullanımında gözlenen düzenli artış, bu teknolojiler etrafında şekillenen toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasi süreçlerle ilişkili her geçen

¹ Türkiye İstatistik Kurumu, "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması", (Çevrimiçi) <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8572>, 20.09.2011

gün yeni gelişmelerin ortaya çıkışını da beraberinde getirmektedir. Sözgelimi, yeni medyanın bir getirisi olarak kullanıcı üretimi içerik fenomeni ve bu süreci kontrol etme konusundaki kafa karışıklığı, Türkiye’de uzun süre devam eden ve uluslararası kamuoyunda da gündem oluşturan İnternet yasaklarına neden olmuş; özellikle çocukların ve gençlerin yoğun olarak oynadıkları dijital oyunlar ve bu oyunlar etrafında gerçekleşen sosyal süreçler akademik çalışmaların ve medyanın gündemine girmiş, sosyal medya araçlarının anaakım medyaya alternatif olarak kullanılması, anaakım medya pratiklerinde ve iş modellerinde değişim ihtiyacına yönelik tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Aşağıda da görüleceği üzere, yeni medyanın tam anlamı ile anlaşılabilmesinden kaynaklanan bu tartışma ve endişelere yönelik çözüm önerileri ise yine aynı nedenden ötürü yeni medyanın toplumsal alanda kullanımına yönelik var olan ihtiyaçları da gerçek anlamda karşılamakta yetersiz kalmaktadır.

Yeni iletişim araçlarının ortaya çıkmasıyla medya ekolojisinde gerçekleşen dönüşüm, toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasal yapıdaki dengeleri, doğrudan ve dolaylı yollarla etkileyen bir süreci ifade eder. Mevcut ekolojiye eklenen her yeni iletişim aracı ile toplumsal yapılar arasındaki etkileşim, yeni çatışmalar, gerilimler ve uzlaşılar yaratma eğilimindedir. Toplumda hakim iletişim araçlarının değişimi ile, bireylerin toplumla kurdukları ilişki ve ifade süreçleri, bir diğer deyişle okuryazarlıklar da dönüşüm içine girerler. Buradaki okuryazarlık kavramı, sadece yazı ve matbaa bağlamında değerlendirilebilecek okuma-yazma edimine indirgenebilecek bir süreci değil, bireylerin onları kuşatan toplum ve dünya ile iletişim teknolojileri kullanarak kurduğu ilişkiyi ve bu ilişki sürecinde toplumsal çevredeki ifadesel etkinliklerini kapsayan kavramsal bir çerçeveyi ifade eder ve çalışma kapsamında da bu anlamıyla kullanılmıştır. Bu bağlamda, medya-doygunu kültür içinde aktif bir yurttaş olabilmek, katılımcıların hakim medyanın gerektirdiği okuryazarlık becerilerine sahip olması ile mümkündür.

Çağdaş Batı literatüründe medya mesajlarına erişmek, onları çözümlemek, değerlendirmek ve gerektiğinde medya mesajları oluşturabilme becerisi olarak ifade edilen medya okuryazarlığı alanındaki çalışmaların kökenleri 20. Yüzyılın başlarına

dek uzanmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde gençleri medyanın bilinçli tüketicileri olarak eğitmeye yönelik çalışmalar gazetelerin ortaya çıkışıyla başlamış, 1960'ların sonlarından itibaren ise başta televizyon olmak üzere hakim kitle iletişim araçlarını içine alan kavramsal bir şemsiye terim haline gelmiştir. Bugün ise ekonomik, kültürel ve politik süreçlerin yanısıra öğrenme, ifadesel süreçler ve erişim özgürlüğü üzerinde de kapsamlı etkiler yaratan yeni medyanın dahil olduğu ekoloji içinde, medya okuryazarlığı, çağdaş topluma katılım sürecinde bireylerin, medya iletilerinin yalnızca tüketicileri değil, üretilmesi, paylaşılması ve dağıtılmasında etkin kullanıcılar haline geldiği bir yapı olarak yeniden tanımlanma ihtiyacı içine girmiştir.

Teknoloji düzeyinde, yeni medyanın, geleneksel medyadan ayrılan en önemli özelliği olan interaktivite, toplumsal süreçler içinde katılıma dönüşmüştür. Bu katılımcı kültür, kendi içeriklerini yaratan, dağıtan, paylaşan kullanıcıların kültürel, sanatsal, politik olarak kendilerini ifade etmelerine, toplumsal katılımında bulunmalarına izin veren teşvik edici bir ortam sağlar. Bu ortam, yeni medyanın gerektirdiği becerilerle geliştirilen yeni bir okuryazarlık fikri ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu yeni okuryazarlık becerileri ise geleneksel medya okuryazarlığının yerini alan değil, yeni medyanın gerektirdiği becerilerle genişletilen bir çerçeveyi ifade eder.

Türkiye'de medya okuryazarlığı alanında başlatılan çalışmaların, çalışmanın ilgili bölümlerinde de değinileceği üzere, geçmişi yalnızca bir kaç yıl geriye uzanmaktadır. Ağırlıklı resmi kurumlarca başlatılan ve yürütülen projelerin kapsamı ise, korumacı bir bakış açısıyla kitle medyasının odaklanmakta, son yıllarda giderek artan bir hızla ve genişleyen ölçekte, özellikle çocukların ve gençlerin yaşamında büyük yer kaplayan yeni medya tamamen yok sayılmasa da, olanakları, sınırlılıkları, ihtiyaçları, potansiyelleri ve sorunları ile büyük oranda görmezden gelinmektedir. Yine resmi kurumlarca yeni medyanın altyapısına ilişkin yatırımlar ise ağırlıklı donanım merkezli olup, bu teknolojilerle kültür, eğitim, sosyal katılım süreçlerinde neler yapılabileceğine ilişkin vizyonlar sınırlı bir profil çizmektedir.

Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı, yeni medyanın toplumsal düzeyde doğru bir biçimde kavranması; toplumsal ve bireysel düzlemlerde olumlu ve faydalı bir araç olarak kullanılabilmesi için gerekli yeni medya eğitimi ve buna bağlı dönüşüm hamlesine yönelik kuramsal bir alt yapı ortaya koymaktır. Bu amaçla, öncelikle yeni medya okuryazarlığının gerektirdiği becerilerin saptanması; ardından da Türkiye’deki mevcut medya okuryazarlığı projelerinin yeni medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesinin yapılabilmesi için; büyük bölümü ABD’de yürütülen yeni medya okuryazarlığı alanındaki öncü akademik araştırmalar ve eğitim projeleri önemli bir örnek teşkil etmektedir. Bu çalışma, sözkonusu örnekler ışığında Türkiye’de yeni medya okuryazarlığı alanında gelecek çalışmaların nasıl bir çerçeveye oturması gerektiğine dair öneriler ortaya koyacaktır.

Bu bağlamda, medyada yaşanan dönüşümün, mevcut okuryazarlık biçimlerini değiştirdiği fikrinden hareketle, çalışmanın birinci bölümünde medya ve okuryazarlık ilişkisi bağlamında, sözlü kültür, yazılı kültür, basılı kültür, elektronik medya ve son olarak yeni medyaya geçiş sürecinde okuryazarlıkların nasıl değiştiği incelenecek, bu karşılaştırmalı sürecin sonunda ortaya konulan yeni medyanın özellikleri ve gerektirdiği okuryazarlıklar, ortam kuramı perspektifinden değerlendirilmeye çalışılacaktır. Ardından okuryazarlık kavramının pedagojik boyutlarına yer verilecek, Amerikan eleştirel pedagoji geleneğinde ve Türkiye’de etkin olan yaklaşımlar bağlamında okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisi işlenecektir. Yeni okuryazarlıklar tartışmasının kökenleri Antik Yunan’a dek götürülebilir. Bu bağlamda, Platon ve mağara alegorisinden başlayarak, katılımcı eğitimi aktif birey nosyonu üzerine temellendiren Amerikan pragmatistlerine, eleştirel yaklaşımı analizlerinin temeline koyan Frankfurt Okulu ve eleştirel kurama, ardından toplumsal süreçlerde okuryazarlığı katılımcı eylemde buluma fikri ile aynı yere yerleştiren Freireyan okuryazarlık yaklaşımına, değinilecek, demokrasi ve eğitim bağlamında Chomsky’nin etkin bir pedagoji için görüşlerine yer verilecek, çağdaş okuryazarlık çalışmalarını temsil eden Gee ile bu bölüm sona erecektir.

Üçüncü bölüm, ABD’de medya okuryazarlığı kavramına ve kavramın gelişimine odaklanacaktır. Medyanın eğitim amaçlı yaklaşımı, medya eğitimi

yaklaşımı ile eleştirel yaklaşım ve uygulamalı yaklaşım tartışmalarının doğuşu tartışılacak, bu süreçte ABD’de gerçekleştirilen okul/okul sonrası eleştirel izleme örnek projeleri sıralanacak, bu projelerin güçlü ve zayıf yönleri tartışılacaktır.

Amerikan medya okuryazarlığı hareketinin ikinci aşaması olarak, hareketin uluslararası girişimlerle bağlantılarına yer verilecek, Grünwald bildirisi, Len Masterman’ın yaklaşımı ve İngiltere ile ilişkiler, Kanada modeli’nin ABD’deki medya okuryazarlığı yaklaşımına etkileri karşılaştırmalı uluslararası stratejiler bağlamında değerlendirilecektir. Son olarak, Amerikan medya okuryazarlığına yönelik çağdaş tartışmalara değinilecek ve bu hareketi ulusal ölçekte destekleyen kuruluşların çabalarından ve yaklaşımlarından söz edilecektir. Dördüncü bölümde yeni medya okuryazarlığı kavramı ortaya konulmaya çalışılacaktır. Yeni medya kavramı ve yeni medya ilkelerine odaklanan kısımda 1960’lardan bu yana gelişmekte olan prosedürel okuryazarlık fikrinin tarihçesine yer verilecek, ardından İnternet ve yeni medya kültürünün ortaya çıkışı, ağ kültürü, kullanıcı üretimi içerik gibi kavramların yarattığı dönüşüm tartışılacaktır. Bu kapsamda, gençlerin dijital medya kullanımına yönelik yaklaşımlar irdelenecek, yeni medya kültürü ve katılım ilişkisine ışık tutabilecek, hayran kültürü, yöndeşme kültürü, eylem cemaatleri, ağ toplumu ve katılım türleri gibi başlıklara yer verilecektir. Tüm bu bilgilerden yola çıkarak, on temel başlık altında sıralanan yeni medya okuryazarlığı becerileri ortaya konulacak, bu alanda sistemli bir yaklaşımın hedeflemesi gereken grupların kimler olduğu ve önerilere ilişkin bir çerçeve sunulacaktır.

Beşinci bölümde, Türkiye’de medya okuryazarlığı ihtiyacına yönelik genel durum değerlendirilmesinde bulunulacaktır. Öncelikle resmi çabaları ifade eden RTÜK ve MEB’in Medya Okuryazarlığı dersi projesine yer verilecek, bu çabalar ve çabalara temel oluşturacak araştırmalar medya okuryazarlığı ve yeni medya okuryazarlığı kavramları ışığında değerlendirilecektir. Bu başlığın ikinci bölümünde ise, Türkiye’de yeni medya algısının karakteristikleri tartışılacak, mevcut sorun ve yaklaşımlardan yola çıkan bir genel değerlendirme ortaya konulacaktır. Bu kapsamda devlet eliyle yürütülen projeler değerlendirilecek ve sonuç olarak yeni medya okuryazarlığına yönelik ihtiyacı gösteren çıkarımlar ve yapılması gerekenler üzerine tavsiyeler sıralanacaktır.

1. MEDYA VE OKURYAZARLIK İLİŞKİSİ

Teknolojinin, özellikle de iletişim teknolojilerinin insanları ve toplumları dönüştürdüğü, yeniden yapılandığı fikri elbette yeni bir fikir değildir. Her yeni iletişim teknolojisinin, medya, temsiller ve toplum arasındaki ilişkiyi etkileme potansiyeline sahip dönüştürücü bir ajan olarak iş gördüğü medya ekolojisi içinde, bugün “**yeni medya**” dediğimiz kültür de, yerleşik sosyal ve kültürel normların geçerliliğini sorgulayan, yerleşik kabullere meydan okuyan, mevcut pratikleri yeniden tanımlayan, biçimlendiren, kimi durumlarda bütünüyle onların yerine geçen iletişimsel bir değiş-tokuş ve dönüşüm sürecini ifade eder.

Bu iletişimsel değiş-tokuş ve dönüşüm sürecinin kendisi, yeni medya çalışmaları alanının konumlandırılmasında bir metodoloji olarak iş görür. Lev Manovich, *The Language of New Media* adlı çalışmasında, yeni medyayı modern medya kültürleri tarihi içine yerleştirir, dayandığı öncül formları ve dilleri anlatarak başlar. Sinemanın tarihi ile yeni medyanın başlangıcı arasındaki paralellikleri inceler. Ekran, hareketli kamera, montaj gibi unsurların sinemadaki işlevleri ile yeni medyada bunlara karşılık gelecek işlevleri karşılaştırır. Büyük anlatılar (*grand narratives*) bağlamında klasik formunu henüz bulmamış bu yeni ortama dair Manovich’in oluşturmaya çalıştığı güncel kuram, yeni medya ve onu önceleyen ortamlar arasındaki benzerlik ve farklardan yola çıkar.²

Jay David Bolter ve Richard Grusin ise yeni medyanın, öncüllerinin izlediği yolu aynen takip ettiğini savunurlar: “kendinden önceki medyanın yeniden biçimlendirilmiş ve geliştirilmiş bir versiyonunu sunmak”.³ Bu bağlamda kullandıkları *remediation* (yeniden dolayım) sözcüğü ikili bir anlam vurgusu içerir: Sözcüğün kökeni Latince, sağlıklı işler hale getirmek anlamına gelen *remederi*’den gelir. *Remediation* (yeniden dolayım) terimi, eğitimciler tarafından, “geri kalmış öğrencileri, belli bir performans seviyesine getirmek işi”ni

² Lev Manovich, **The Language of New Media**, Cambridge, The MIT Press, 2001, b.a.

³ Jay David Bolter, Richard Grusin, **Remediation: Understanding New Media**, Cambridge, The MIT Press, 2002, s.15.

ifade ederken ⁴, çevre mühendisleri tarafından ise, “hasar görmüş ekosistemi yenilemek” anlamında kullanılır. ⁵ Sözcüğün ikinci anlamı ise, her yeni iletişim ortamının, öncülündeki bir eksikliği gidererek ya da bir aksaklığı ortadan kaldırarak onu yeniden biçimlendirmesi sürecini ifade eder. ⁶ Bolter, yeni medya incelemeleri alanının, ancak önceki iletişim ortamları üzerine çalışmak ve onları anlamak üzerine kurulu stratejilerden oluşabileceğini savunur. ⁷

Yeni medya ve öncülleri arasındaki ilişkiyi araştırırken, bu ilişkinin eskisinden çok daha girift ve karmaşık bir etkileşimi ifade ettiğini savunan yöndeşme (*convergence*) paradigması, yeni medyanın konumlandırılması için anlamlı ve kullanışlı bir kavramsal düzlem oluşturur. Yöndeşme kavramını, medya endüstrileri için masaya yatıran ilk kitaplardan biri olan *Technologies of Freedom*’da (1983), Ithiel de Sola Pool şöyle demektedir:

“Yöndeşme denilen süreç farklı iletişim ortamları arasındaki, hatta posta, telefon ve telgraf gibi bir noktadan-diğer noktaya iletişim yöntemleri ile basın, radyo, televizyon gibi kitle iletişim yöntemleri arasındaki sınırları belirsizleştirmektedir. Tek bir fiziksel araç, -teller, kablolar ya da hava dalgası gibi- geçmişte ayrı yollarla sağlanan servisleri taşıyabilir. Bunun tersine olarak, geçmişte tek bir iletişim ortamı tarafından sağlanan bir servis- yayıncılık, basın ya da telefon- pek çok farklı fiziksel yolla taşınabilir. Sonuç olarak bir iletişim ortamı ve o ortamın kullanımı arasında daha önce var olan bire bir ilişki de zayıflamaktadır.”⁸

Ithiel de Sola Pool’un öngördüğü yöndeşme süreci, mutlak bir birleşim, stabilite anlamına gelmeyen, ancak sürekli bir itici gücün etkisinde dinamik bir gerilimi ifade eder. Sürekli artan “yöndeşme” diye bir yasa olmamakla birlikte, değişimin kendisi sürekli dir. ⁹

⁴ A.e., s.59.

⁵ A.e.

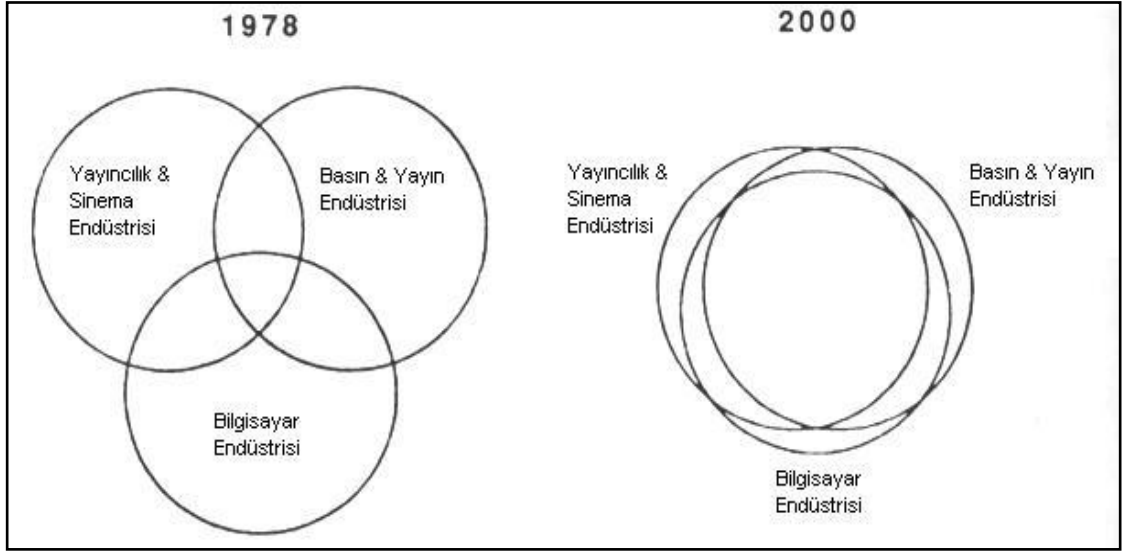
⁶ A.e., s.59-60.

⁷ Jay D. Bolter, “Theory and Practice in New Media Studies”, **Digital Media Revisited: Theoretical and Conceptual Innovation in Digital Domains**, Ed. Gunnar Liestol, Andrew Morrison, Terje Rasmussen, Cambridge, The MIT Press, 2004, s.15.

⁸ Ithiel de Sola Pool, **Technologies of Freedom**, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 1983, s.23.

⁹ A.e.

Stewart Brand, 1987 tarihli çalışmasında, dijital medya ve yöndeşme üzerine araştırma projeleri ile dünya çapında öncü bir rol üstlenen MIT Medya Laboratuvarı'nın ¹⁰ (*The MIT Media Lab*) kurucusu ve direktörü Nicholas Negroponte'nin, 1978'den 2000'lere uzanan süreçte, medya için öngördüğü dönüşümü, yöndeşmeyi içeren bir diyagrama yer verir¹¹:



Şekil 1: Negroponte ve MIT Medya Laboratuvarı'nın gelecek vizyonu.¹²

Öncelikli hedefi medya endüstrisi olan yukarıdaki diyagram, MIT Medya Laboratuvarı'nın ve Negroponte'nin medyanın geleceğine ilişkin vizyonunu yansıtır. Bu vizyonu Negroponte'nin ağzından şöyle özetlemek mümkündür: “Tüm iletişim teknolojileri birleşmeye yönelik bir dönüşüm, bir metamorfoz geçiriyor, ki bu da ancak tüm bu iletişim araçlarına tek bir hedef, tek bir bütünlük içinde yaklaşılsa anlaşılabilir ve ilerleme kaydedilebilir.”¹³ Farklı iletişim araçlarının giderek birbirine yaklaştığı yeni medya düzeninde MIT Medya Laboratuvarı'nın amacı medya öğrencilerinin, epistemoloji, deneysel psikoloji, film yapımı gibi sosyal bilimler dersleri ile holografî, bilgi işleme gibi bilgisayar bilimlerine ait dersleri birlikte almalarını, farklı iletişim araçlarının kompleks ve girift ilişkilerini göz önünde

¹⁰ N.A., “MIT Media Lab”, (Çevrimiçi) <http://www.media.mit.edu/about/about-the-lab>, 01.06.2011

¹¹ Stewart Brand, *The MIT Media Lab: Inventing the Future*, New York, Penguin Books, 1987, s.11.

¹² A.e., s.10.

¹³ A.e., s.11.

bulundurmalarını sağlamaktı.¹⁴ Özetle, MIT Medya Laboratuvarı'nın vizyonu, yeni bir paradigmanın, yöndeşme paradigmasının hakim olduğu bir medya düzeni öngörüsünü temel alıyordu.

1980'lerin sonundaki bu vizyonun bir devamı olarak, bugün, yöndeşme paradigmasını doğuran, bilgisayarlar, enformasyon, iletişim ve multimedya teknolojileri merkezli teknolojik devrim bireylerin ve toplumların işleyişini, iletişim süreçlerini, çalışma ve boş zaman etkinliklerini dramatik ölçülerde değiştirmiş bulunmaktadır. Bilgi ya da enformasyon toplumunun başlangıcı olarak yorumlanabilecek bu süreç, hayatın hemen her alanında merkezi role sahip eğitim teorilerini ve uygulamalarını da değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Eğitim ve öğretim alanındaki temel doktrinleri bugün deneyimlediğimiz teknolojik ve sosyal değişimler üzerinden yeniden tartışan eğitimcilerin yanı sıra, toplum mühendisleri ve sivil yapılar da, yeni teknolojileri en yaratıcı ve verimli yöntemlerle nasıl uygulayabileceklerine ilişkin önemli bir kavşak noktasında bulunmaktadır.

Medya teknolojilerinde söz edilen bu devrimsel dönüşümün kendisi yeni olmakla birlikte, süreç tarih boyunca, sözlü kültürden, yazılı kültüre, ardından basılı kültüre ve elektronik dönüşüme yaşanan, ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi değişimler, eğitim hayatından ortaya çıkan yeni talepler, ve direnç noktaları bakımından paralellikler içerir. Değişen medya, beraberinde değişen bir okuryazarlık nosyonunu getirirken, yeni iletişim ve kültür formlarının sosyal inşasında etkili beceriler de teknolojinin imkanları ve potansiyelleri ile dönüşmüş, kimi durumlarda tamamen farklılaşmıştır.

Medya, tekil *medyum* (ortam) sözcüğünün çoğul formudur ve “bir topluma; mesaj ve bilgilerin saklanması, uzaktan iletilmesi ve kültürel-siyasî pratiklerin güncelleştirilmesi yönündeki üç temel işlevi tamamen ya da kısmen yerine getirme olanağını sağlayan bütün iletişim sistemlerini” ifade eder.¹⁵ Tekil *medyum* (ortam)

¹⁴ A.e.

¹⁵ Frederic Barbier, Catherine Bertho Lavenir, **Diderot'dan İnternete Medya Tarihi**, Çev: Kerem Eksen, İstanbul, Okuyan Yayınları, 2001, s.7.

kavramının geniş tanımına bakarsak, Webster's Dictionary, *medyum* kavramı için, konumuzla yalnızca etimolojik olarak ilgili diğer anlamları dahil etmezsek, aşağıdaki iki açıklamayı vermektedir:¹⁶

- Özellikle geniş kitlelere ulaşmak üzere tasarlanan iletişim kanalı ya da aracı
- Sanatsal ifadenin materyal ya da teknik araçları.

Marie Laure-Ryan bu iki tanımdan birincisine iletisel tanım (*transmissive definition*), ikincisine ise semiyotik tanım (*semiotic definition*) demektedir. Birinci tanım, televizyon, radyo, internet, gramofon gibi tüm farklı teknolojiler ile kitaplar ve gazeteler gibi kültürel kanalları içerir. Bu tanım bağlamında, hazır iletiler belli bir şekilde kodlanır, bir kanal üzerinden gönderilirler ve diğer uçta kodlar açılır. Örneğin televizyon; filmleri, canlı yayınları, haberleri ya da tiyatro performanslarının kayıtlarını nakleder. Bu iletilerin bir kısmı birinci tanıma özgü olarak kodlanmadan önce, ikinci tanımın bağlamında gerçekleştirilirler.¹⁷ Örneğin bir yağlı boya tablo dijitalleştirilip internete yüklenmeden önce tuval üzerine resmedilir, yahut müzikal bir performans kaydedilip gramofonda dinlenmeden önce bir enstrüman aracılığıyla icra edilir vb. Özetle, birinci tanımdaki anlamıyla *medyum*, ikinci tanımdaki *medyum* aracılığıyla gerçekleştirilen iletilerin ikinci bir koda dönüşümünü içerir.

McLuhan'ın deyişiyle, “bir *medyumun* içeriği her zaman bir başka *medyumdur*”.¹⁸ Ya da bir başka *medyum* teorisyeninin Friedrich Kittler'in Avrupa geleneğine özgü ilk anda anlaşılabilir deyişiyle “Bir *medyum* bir *medyumdur* bir *medyumdur*.”^{*} Bu nedenle dönüştürülemez/tercüme edilemez”¹⁹. Medyanın dönüştürülemez, tercüme edilemez olmasının sebebi Kittler'e göre medyanın kendisinin dönüşümden ibaret olmasından kaynaklanır. McLuhan ve Kittler'in

¹⁶ Merriam-Webster Dictionary, “**Medium**”, Merriam-Webster Dictionary, (Çevrimiçi) <http://www.merriam-webster.com/dictionary/medium>, 20.08.2011

¹⁷ Marie-Laure Ryan, “On Defining Narrative Media”, **Online Magazine of the Visual Narrative**, Şubat 2003, (Çevrimiçi) <http://www.imageandnarrative.be/mediumtheory/marielaureryan.htm>, 01.02.2010

¹⁸ Marshall McLuhan, **Understanding Media: Extensions of A Man**, Cambridge, MIT Press, 1997, s.8

^{*} *A medium is a medium is a medium.*

¹⁹ Friedrich Kittler, **Aufschreibssysteme 1800-1900**, Münih, Wilhelm Fink Verlag, 1987, s.271.

tanımlarıyla aynı çizgi üzerinden ilerleyen Bolter ve Grusin'in medya tanımı ise kısa ama kapsamlıdır ve tek bir sözcük içinde yukarıda da kısaca özetlenen iki anlamı birden içeren “*remediation*”ı (yeniden dolayım-lama) kullanırlar: “bir *medyum* öncülünün eksikliklerini gidererek yeni bir medyasallaşma süreci ile dönüştürür.”²⁰ Medya, sürekli olarak öncülü olan medya teknolojilerini yorumlar, yeniden üretir ve yerine geçer ve bu süreç medya kavramına içkindir.

Sonuç olarak demektedirler ki, farklı iletişim ortamları gerçekliği farklı şekillerde düzgüler; her bir *medyumun* yapısı, grameri, biçimi kendi gerçeklik algısını yansıtır. Dolayısıyla *medyum* değiştikçe gerçekliğin algılanışı; yapısı, grameri ve biçimiyle dönüşür ve farklılaşır. *Medyumun* aktardığı içeriği bir kenara bırakarak yalnızca *medyumun* karakteristik özelliklerine odaklanmak fikrini tekil bir “**medyum kuramı**” (medium theory) altında ilk kez dile getiren Joshua Meyrowitz olmuştur:

“Bir avuç dolusu akademisyen, -çoğunlukla iletişim, sosyoloji ya da psikoloji dışı alanlardan-ilettikleri içeriklerden ayrı ve buna ek olarak iletişim teknolojilerinin potansiyel etkilerine dikkat çektiler. Ben bu araştırma geleneğini tanımlamak ve diğer medya teorilerinden ayırmak için tekil “*medyum teorisi*”yi kullanıyorum. *Medyum* teorisi her bir medyumun belli başlı özelliklerine ya da her bir medyumun kendisine odaklanır.”²¹

Medyum teorisi bir anlamda iletişim ortamlarının iletişimin içeriğini nasıl etkilediği üzerinde durur. Bu bağlamda gerçekten de teknolojinin, meydana gelen değişimin niteliği üzerinde doğrudan etkili olduğunu düşünen teknolojik belirlenimci bir bakış gibi görünür ama aslında tam olarak da bunu kasteder değildir. Medya biçimlerinin düşünce ve söylem üzerinde yarattığı dönüşüm ve değişimler insan ve teknoloji arasındaki ilişkinin bir sonucudur, sadece teknolojinin değil.²² Bu noktada bir başka kavram, medya ekolojisi kavramı durumu daha anlaşılır hale getirebilir.

Medya ekolojisi, kültürü, sözcüğün biyoloji bilimindeki anlamıyla ele alır.

²⁰ Bolter, Grusin, **a.g.e.**, s.15.

²¹ Joshua Meyrowitz, **No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior**, USA, Oxford University Press, 1986, s.16.

²² Marc Leverette, “Towards an Ecology of Understanding: Semiotics, Medium Theory, and the Uses of Meaning”, **Online Magazine of the Visual Narrative**, Ocak 2003, (Çevrimiçi) <http://www.imageandnarrative.be/mediumtheory/marclerette.htm>, 01.02.2010

Biyolojide eğer bir kültüre yeni bir şey girerse, tüm kültürü değiştirir, sadece şeyin kendisini değil. Bu sistemler teorisi ve ekolojinin temel prensibidir. Meyrowitz'in de belirttiği gibi: "bir ortama yeni bir etmen eklendiğinden, elimizdeki şey eski ortam artı yeni etmen değildir, yeni bir ortam elde ederiz."²³ Medya ekolojisi perspektifinden, her iletişim teknolojisi medya, temsiller ve toplum arasındaki ilişkiyi etkileme potansiyeline sahiptir ve toplumda hakim konumdaki iletişim teknolojisi dönüştürücü bir ajan olarak iş görür. Bu medya merkezli tarih algısı çağın hakim konumda bulunan iletişim teknolojilerine hem bağımsız hem de ortaya çıkan değişimlerin bir sebebi olarak rol biçer.²⁴

Medya ekolojisi terimini ilk kez, 1968 Kasım'ında Wisconsin, Milwaukee'de İngilizce Öğretmenleri Ulusal Konseyi'nin yıllık toplantısında kullanan Neil Postman, terimin işaret ettiği alanın daha önce var olmayan bir disiplin olmadığını belirtmek üzere Lewis Mumford, Harold Innis, Peter Drucker, Jacques Ellul, Marshall McLuhan, Edmund Carpenter, David Riesman, Norbert Wiener, Ray Birdwhistell gibi pek çok akademisyenden alıntılar yapar.²⁵ Media Ekolojisi Derneği'nin (*Media Ecology Association*) başkanı Lance Strate ise medya ekolojisini şöyle açıklamaktadır:

"Medya ekolojisi Toronto Okulu'dur, NewYork Okulu'dur. Teknolojik belirlenimciliktir, katı ya da yumuşak, teknolojik evrimdir. Medya mantığıdır, medyum teorisidir, mediolojidir. McLuhan araştırmalarıdır, sözlü kültür-yazılı kültür çalışmalarıdır, Amerikan kültürel çalışmalarıdır. Gramerdir, retoriktir, semiyotiktir ve sistem teorisidir, teknolojinin tarihi ve felsefesidir."²⁶

Dolayısıyla medya ekolojisi; *medyum* teorisi, ekolojik bütüncülük , interaktif realizm ne isimle adlandırılmış olursa yukarıda sayılan çalışmaların bütününe ifade eder ve teknoloji-insan etkileşiminin toplumsal süreçler üzerinde dönüştürücü etkilerini inceler. Çağın dominant iletişim teknolojilerini toplum için temel dönüştürücü dinamik olarak gören "**medyum teorisi**" ya da "**medya ekolojisi**"

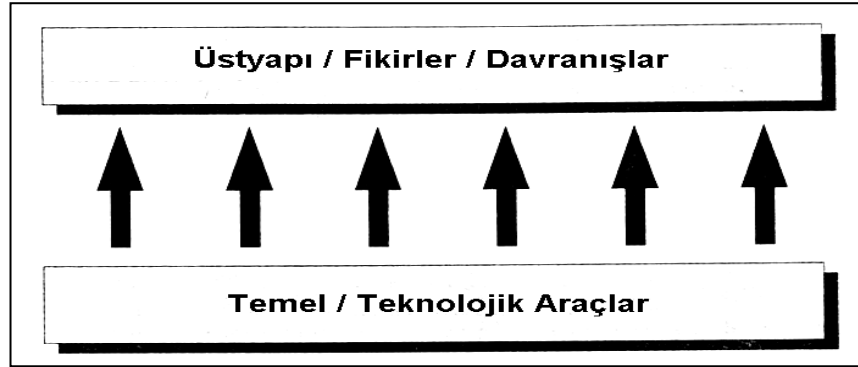
²³ Meyrowitz, **a.g.e.**, s.19.

²⁴ Daniel Downes, **Interactive Realism: The Poetics Of Cyberspace**, Montreal, McGill-Queen's University Press, 2005, s.19.

²⁵ Leverette, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

²⁶ Lance Strate, "**An Overview of Media Ecology**", 1999, (Çevrimiçi)
http://www.media-ecology.org/media_ecology/, 16.06.2008

perspektifinden iletişim biçimlerindeki geniş ölçekli değişimler iletilerin içeriğinden bağımsız olarak düşünce ve davranış üzerinde belirleyicidir.²⁷ Bu duruma felsefi bir şüpheyle bakan Heidegger “**teknolojinin özü**” kavramından söz eder. Teknolojinin özü insan varoluşuna insanın yaratabileceği herhangi bir şeyden çok daha yakından sızar. Teknolojinin tehlikesi temelden değişime uğrayan insanî eylem ve amaçlar aracılığıyla “insan” kavramının değişiminde yatmaktadır. Makineler koşuşup insanlara saldırmaz, onun yerine insan varlığının en iç oyuklarına girerek irademizi, nasıl düşündüğümüzü, bildiğimizi etkilerler. Heidegger için kötümser demek pek doğru olmamakla beraber, değişimin farkında olmayı seçen bir soft-determinist olarak kabul edilebilir. Bu bakımdan McLuhan’la da benzerlikler taşımaktadır.²⁸ Medyum teorisi, teknolojinin değiştirici ve dönüştürücü bir güç olarak toplumsal, kültürel ve ekonomik yapıda değişimlere sebep olduğu ve tarihi şekillendirdiği fikrinden hareket eder. Buradaki en önemli eleştiri teknolojiyi toplumsal değişimlerin tek itici gücü olarak tanımlamaktan (**teknolojik determinizm**) kaynaklanır. Aşağıdaki diyagramlarla gösterilebilecek bu bakışa Ronald Deibert “**değişimin indirgeyici modeli**” demektedir.²⁹



Şekil 2: Teknolojik Değişimin İndirgeyici Modeli³⁰

Bu modelin en büyük sorunu yeni iletişim teknolojilerini toplumsal ve tarihsel bağlamın dışında özerk bir değiştirici güç olarak görmesinden

²⁷ Ronald J. Deibert, **Parchement, Printing and Hypermedia, : Communication in World Order Transformation**, New York, Columbia University Press, 1997, s. 21.

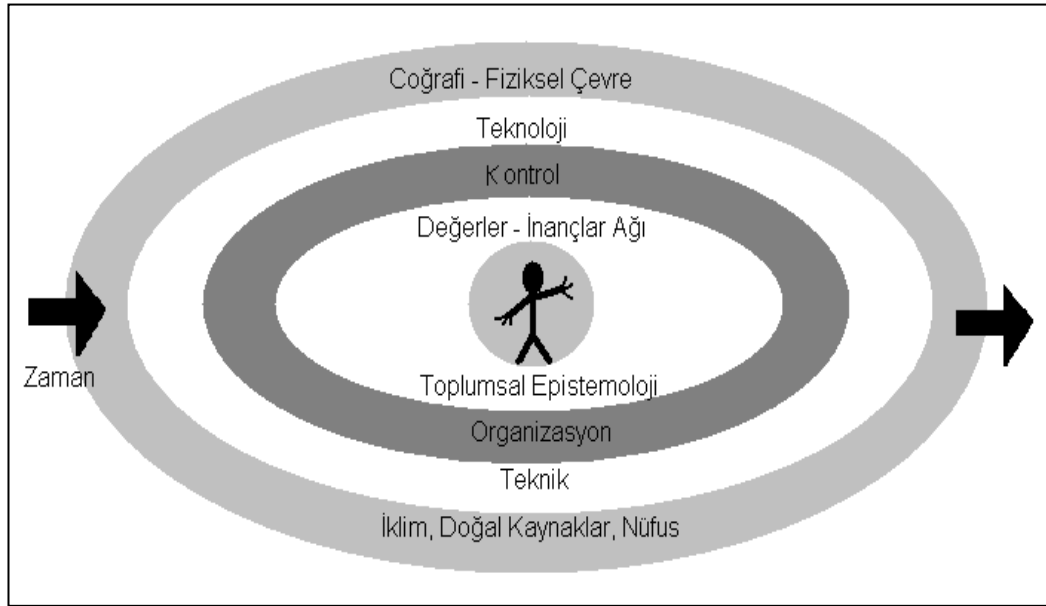
²⁸ Michael Heim, **Metaphysics of Virtual Reality**, New York, Oxford University Press, 1993, s.61 - 65.

²⁹ Deibert, **a.g.e.**, s.28.

³⁰ **A.e.**

kaynaklanmaktadır. Deibert'e göre teknolojik deterministler toplumsal değişimleri, örneğin “matbaa birey kavramını yarattı” ya da “reform matbaanın bir sonucu olarak ortaya çıktı” gibi tek bir sebebe bağlama ve sonucun ortaya çıkmasında etkili olan diğer faktörleri görmezden gelme eğilimindedirler.³¹

Diğer yandan Deibert, medya tarihini ve iletişim teknolojilerini öncelikle, yeni bir teknolojinin ortaya çıkışı, yeni teknolojinin neden olduğu yeni iletişim biçiminden kaynaklanan dağıtım koşullarındaki değişiklikler ve iletişim biçimindeki değişimlerden kaynaklanan toplumsal epistemoloji olarak ayırır. “**Ekolojik bütüncülük**” dediği kavramı ifade eden diyagram aşağıdaki gibidir ve medya ekolojisi kavramına benzer olarak, insan-teknoloji arasındaki ilişkilerden yola çıkarak dönüşümü açıklamaya çalışır ve teknolojik determinizm kavramından ayrılarak medyanın ekolojik ve bütünselci doğasını vurgular.³²



Şekil 3: Ekolojik bütüncülük modeli.³³

Burada “**inançlar ağı**” denilen kısım, bireyin kültürlenme sürecinin devam ettiği özneler arası değerler, inançlar, bilişsel önyargılar, sembolik ve dilsel biçimlerin tarihsel ağını içerir. “**teknoloji**” denilen bölüm ise uygulamalı bilgi ile

³¹ A.e., s.27.

³² A.e., s.38.

³³ A.e.

teknolojik artefaktları ifade eder: matbaa örneği gibi. Teknoloji burada ontolojik anlamıyla topluma eklemlenen bir şey değildir, toplumun kurucu özellikleri arasında yer alır. Hastalıklar, demografik özellikler, iklim, doğal kaynaklar gibi genel gidişi ve toplumsal evrimin karakterini belirleyen özellikler coğrafi-fiziki ortam halkasında belirtilmişlerdir. Ekolojik bütüncülük de medya ekolojisine benzer biçimde, çevresel ve teknolojik koşullar arasındaki evrimleşen ilişkiyi ifade eder.³⁴

Bu türden bir bakış tarihsel ilişkiler zincirini açıklamayı gerektirir. *Medyumun* dönüşümü sadece toplumsal süreçleri etkilemekle kalmaz, zihinsel süreçleri de (*psyche*) değiştirir. Marshall McLuhan, Eric Havelock, Walter Ong bu bakışın başlıca temsilcileri olarak sayılabilirler; ancak, özellikle Marshall McLuhan, teknolojiyi değişimin tek motivasyonu olarak gördüğü düşünülerek eleştirilir. Diğer yandan, McLuhan, *Gutenberg Galaksisi*'ni yazmasının temel amacının alfabe ve matbaadan kaynaklanan mekanik teknolojiyi incelemek olduğunu söyler.³⁵ Bu anlamda onun bakışının Deibert ya da diğer medya ekolojistleri gibi bütünlükçü değildir, değişimi sadece alfabe ve matbaa üzerinden biçimlendirmeye çalışmıştır. Bir diğer deyişle, McLuhan, ekolojistler gibi yeni unsurun dahil olmasıyla değişen ekosisteme değil, sözkonusu yeni unsurun bizzat kendi karakteristiklerine odaklanır.

McLuhan'a göre, tarih her biri o dönemin hakim iletişim teknolojisine karşılık gelen dört çağdan oluşur: Sözlü kültür, yazılı kültür, basılı kültür ve elektronik kültür.³⁶ Deibert'e göre McLuhan'ın bu sınıflandırmaya ilişkin en farklı katkısı, bu iletişim çağlarının her birinde, farklı iletişim ortamlarının bilişsel ve toplumsal örgütlenmeler açısından insan duyularının bir uzantısıymışçasına iş gördüklerini iddia etmiş olmasıdır.³⁷ Örneğin sözlü toplumlar “kulak kültürü”nü deneyimlerler. Diğer yandan “yazı”, “görme”yi hakim duyu kılmıştır vs. “Teknoloji duyularımızdan birini genişlettiği zaman, yeni teknolojinin içselleştirilmesi ile aynı hızda, yeni bir kültür aktarımı ortaya çıkar. Yeni bir teknolojinin duyularımızdan

³⁴ A.e., s.39.

³⁵ Marshall McLuhan, *Gutenberg Galaksisi: Tipografik İnsanın Oluşumu*, Çev. Gül Çağalı Güven, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2007, b.a.

³⁶ A.e.

³⁷ Deibert, a.g.e., s.23.

birini ya da birkaçını toplumsal dünyaya uzatması halinde, bunun ardından, o özgül kültürde bütün duyularımız arasında yeni oranlar ortaya çıkar” der McLuhan. Bu duyular arasındaki yeni oranlar McLuhan'a göre değişimin temel dinamiğidirler.³⁸

Walter Ong, “*Sözlü ve Yazılı Kültür*” kitabının önsözünde, “sözlü ve yazılı kültür arasındaki farkların ayırdına ilk olarak elektronik çağda varılmaya başlandığını” söylemektedir. Elektronik iletişim ve matbaa arasında sezilen farklar, yazı ve söz arasında daha önce görülen ayrıma karşı akademiyayı daha duyarlı hale getirmiştir.³⁹ Bu farkların ayırdına varmak, bir kültürden öteki kültüre geçiş evriminin sergilediği aşamalara artzamanlı yaklaşım, yalnızca saf sözlü kültürün ve ardından gelen yazılı kültürün değil, aynı zamanda yazıyı doruğuna erdiren matbaa kültürünün ve yazıyla matbaaya dayanan elektronik kültürün daha iyi anlaşılmasını sağlayan bir çerçeve oluşturur.⁴⁰ Bu sebeple sözlü kültür, yazılı kültür ve elektronik kültürün özelliklerine ve yarattıkları değişime genel bir perspektiften bakmak, öncelikle yazı öncesi sözlü kültür geleneğini, ardından yazı ve matbaa ile basılı kültür dönemini ve son olarak da elektronik kültür ve dijital dönemi incelemek yerinde olacaktır. Bu iletişim araçlarının, diğer koşullarla beraber, toplum ve toplumsal zihin (*psyche*) üzerinde yarattığı değişimi algılama ve farklı dönemleri karşılaştırma imkanı verecektir.

1.1. SÖZLÜ KÜLTÜR VE ÖZELLİKLERİ

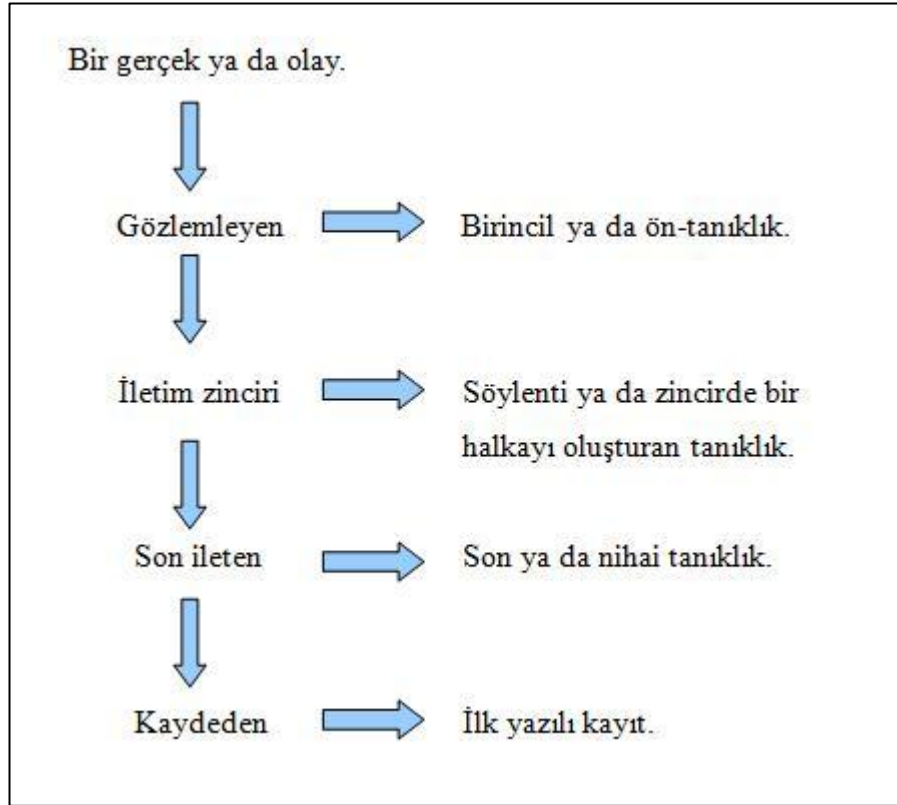
Sözlü gelenek, geçmişle ilgili dolaylı aktarılmış sözlü tanıklıkların tümünden oluşur. Bir kişiden diğerine bilgiler aktarılırken, iletişim aracı olarak sadece “**dil**” kullanılır. Sözlü gelenek, tanıkların kendi şahit oldukları ya da hatırladıkları değil, söylenti aracılığıyla öğrendikleri tanıklıklardan oluşur ve aşağıdaki şekilde işler⁴¹:

³⁸ Marshall McLuhan, **Gutenberg Galaksisi: Tipografik İnsanın Oluşumu**, Çev. Gül Çağalı Güven, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2007, s.62.

³⁹ Walter Ong, **Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözün Teknolojileşmesi**, Çev.Sema Postacıoğlu Banon, İstanbul, Metis yayınları, 2003, s.15.

⁴⁰ **A.e.**, s.14.

⁴¹ Jan Vansina, **Oral Tradition: A Study in Historical Methodology**, Fransızca’dan çeviren: H.M. Wright, Chicago, Aldine Publishing Company, 1961, s.19.



Şekil 4: Sözlü geleneğin işleyişi.⁴²

Bu dinleme temelli süreç, üç sınırlama ile belirlenir: a. dinleyiciler iletişimin zamanını belirleyemezler; b. nakledişin hızını kontrol edemezler, hikayeyi anlatanın hızına bağımlıdır; c. geriye dönme ve içeriğin ilgilerini çeken kısmını tekrar gözden geçirme olanakları yoktur; ancak zamana “yazılı” (!) olduğu için zorunlu şekilde doğrusal olmak durumundaki anlatının gidişini takip etmelidirler.⁴³ İletişim sürecini şekillendiren bu sınırlamalar, zihinsel faaliyetler üzerinde de kapsamlı etkiler yaratırlar.

Walter Ong, sözlü kültürde kelimelerin sesle sınırlanmasının, düşünme sürecini de etkilediğini savunur. Bunu, “ne anımsıyorsak onu biliriz” şeklinde özetlemek mümkündür.⁴⁴ Sözlü kültürde bir konu üzerine uzun boylu düşünmek, iletişime bağlıdır ve uzun süreli, sözlü temele dayalı düşünce de, anımsamayı

⁴² A.e., s.21.

⁴³ Christian Vandendorpe, **From Papyrus to Hypertext: Toward the Universal Digital Library**, Çev. Phyllis Aronoff, Howard Scott, Chicago, University of Illinois Press, 2009, s.5.

⁴⁴ Ong, a.g.e., s.48.

kolaylaştırdığı için ritim ağırlıklıdır.⁴⁵ Kalıplaşmış deyişlerden oluşmayan hiçbir düşünce uzayıp gidemez.⁴⁶ Sözlü geleneğe özgü düşünce ve anlatım özelliklerini, Ong şu başlıklar altında toplar:

- *Yan cümle yerine eklemelere yer verilmesi*: Yazılı dilin aksine sözlü yapı, anlamın belirlenmesine yardımcı olan canlı ortamın varlığı sayesinde, söz dizimine, söylemin düzenlenişine yer vermez.⁴⁷ Yaradılış destanı buna iyi bir örnek oluşturmaktadır:

“Başlangıçta Allah yerleri **ve** gökleri yarattı. **Ve** yer ıssız **ve** boştu **ve** enginin yüzü üzerinde karanlık vardı; **ve** Allahın Ruhu suların yüzü üzerinde hareket ediyordu, **Ve** Allah dedi: Işık olsun. **Ve** ışık oldu...”⁴⁸

- *Çözümleme yerine kümelemelerin olması*: Kalıpsal yük ve sıfatlar, sözlü anlatımdan ayrılamaz. Azra Erhat, Eski Yunanca’dan Türkçe’ye yaptığı İlyada çevrisinin kapsamlı önsözünde, Homeros’un kullandığı sıfatların duruma uysun uymasın değişmediğini söyler. Örnek vermek gerekirse, gemi karaya çekilmişken bile, “tez giden”dir, gök güpegündüz “yıldızlıdır”, Aigisthos suç işlediğinde bile “kusursuz”, fırtına varsa da yoksa da deniz “uğuldayan deniz”dir. Homeros’un bir kişiye ya da nesneye sıfat takarken durumuna hiç bakmadığı, destan geleneğinde karşılık gelen sıfat ne ise onu kullandığı görülür.⁴⁹ Nesilden nesile aktarılan geleneksel deyişler, sözlü kültürde parçalanmamalıdır, çünkü korunabilecekleri tek yer insan aklındır.⁵⁰
- *Bol tekrarlı olması*: Düşünce sürekliliğe gereksinim duyar. Yazılı metinde dikkatsizlik sonucu gözden kaçırılan nokta, metnin başına dönülerek yakalanabilir. Sözlü söylemde ise, söz ağızdan çıkar çıkmaz yokluğa karıştığı için, ağıdalı konuşmak, az önce söylenileni tekrarlamak, konuşanın ve

⁴⁵ A.e., s.49 - 50.

⁴⁶ A.e., s.50.

⁴⁷ A.e., s.53.

⁴⁸ A.e.

⁴⁹ Erhat, a.g.e., s.69.

⁵⁰ Ong, a.g.e., s.55.

dinleyicinin dikkatinin uyanık kalmasını sağlar.⁵¹ Öte yandan burada sözü edilen tekrarlar kelimesi kelimesine bir hafıza olarak düşünülmemelidir. Psikologlar hafızayı “kelimesi kelimesine”, “öz/anafikir”, “epizodik” ve “genel” olmak üzere işleyen dört kategoride ele alırlar ve bunlar arasında kelimesi kelimesine hafıza günlük yaşamda, ve elbette sözlü gelenekte de en az sıklıkla kullanılanıdır. Pasajlar parça parça veriler üzerinden hatırlanır, ve belli bir tutarlılık verilerek yardımcı enformasyonla desteklenir. Çünkü insanlar başka biçimde motive edilmemişlerse anlamı kavramak için dinlerler, kelimesi kelimesine hatırlamak için değil.⁵²

- *Tutucu ya da gelenekçi olması*: Bilgi, güçlkle elde edilir ve değerlidir. Dolayısıyla toplum bilgiyi koruyan ve eski günleri anlatabilen yaşlı ve bilgelere saygı gösterir.⁵³ Bazı kültürlerin sözlü geleneğinde hata affedilir değildir. Çünkü hatanın geleneksel seremoniyi aksattığı ve Tanrıların kutsal seremoniyi terketmelerine sebep olduğu kabul edilir. Örneğin Yeni Zelanda sözlü geleneğinde tek bir hata, hatayı yapanı ölüm cezasına çarptırmak için yeterlidir. Benzer yaptırımlar Hawaii sözlü geleneğinde de bulunmaktadır.⁵⁴
- *İnsan yaşamına yakın olması*: Sözlü kültürde, sözgelimi listeler yoktur. İlyada’nın ikinci bölümünün sonlarına doğru dört yüzden fazla dizide, tüm Yunan önderleri, yönettiklerin bölgelerin adları, kahramanların katkıları sıralanır. Bu tür siyasi bilgilerin bulunabileceği sözel kaynak dışı, istatistik ve verilerin bulunması mümkün değildir.⁵⁵
- *Mücadeleci eda içermesi*: Sözlü gelenekte bilgi mücadele ortamının dışına çıkamaz, insan ilişkileri ile içiçedir. Atasözleri, bilmeceler, yalnız

⁵¹ A.e., s.56.

⁵² Herbert H. Clark, Eve V. Clark, “**Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics**”, New York:Harcourt Brace Jovanovich, 1971, s.134’dan aktaran Bruce A. Rosenberg, The Complexity of Oral Tradition, (Çevrimiçi) http://journal.oraltradition.org/files/articles/2i/7_rosenberg.pdf, 12.05.2008

⁵³ Ong, a.g.e., s.57.

⁵⁴ Vansina, a.g.e., s.34.

⁵⁵ Ong, a.g.e., s.59.

depolanmakla kalmaz, aynı zamanda sözlü zeka yarışına da davet içerirler. Ilyada, Beowulf ile bir Afrika destanı olan Mwindo’da, ve Kitabı Mukaddes’in Davud-Golyat bölümünde iki kahraman karşı karşıya gelince, zekalarının üstünlüğünü, keskin dillleriyle kanıtlarlar.⁵⁶ Pertev Naili Boratav da “*Halk Hikayeleri ve Halk Hikayeciliği*” adlı kitabında bu tür atışmalardan söz eder; “..eğer hikayeci, bir aşıkça yani kendi de şiir söylemek kaabiliyetinde ise ve mecliste başka bir aşık varsa, bir muamma ortaya atar ve cevap bekler.”⁵⁷ Açık ki, zihnindeki ezberlenmiş kalıplar hazinesi daha çok olan bu atışmalardan galip çıkar.

- *Duygudaş ve katılımcı olması*: Mwindo destanında, örneğin, destan kahramanı Mwindo’yla, aktaran ve dinleyiciler o denli özdeşleşir ki, anlatıyı düzenleyen kurallar değişir. Üçüncü tekil şahıs olan anlatıcı birinci tekil şahıs olur.⁵⁸
- *Değişmeyen ortam dengesinin sürdürülmesi*: Matbaa kültürlerinde, örneğin bir kelimenin çeşitli metinlerdeki kullanım ve anlamlarının derlendiği sözlükler oluşturulmuştur. Sözlü kültürlerdeyse, “her kelimenin anlamı, anlamın anında onanmasıyla derhal kenetlenir.” Güncelliğini yitiren anılar ve anlamlar bellekten silinir ve toplumun yaşadığı anın dengesi kolayca bozulmaz.⁵⁹
- *Soyut değil, duruma bağlı olması*: Sözlü kültürler, kavramları durumların gereklerine göre, işlevsel ilişki çerçevesinde kullandığı, bu çerçeve de yaşama yakın olduğundan kavramlar çok büyük oranda soyut değildir.⁶⁰

⁵⁶ A.e., s.60.

⁵⁷ Pertev Naili Boratav, **Halk Hikayeleri ve Halk Hikayeciliği**, Yayına Haz. M. Sabri Koz, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 2002, s.32.

⁵⁸ Ong, a.g.e., s.62 – 63.

⁵⁹ A.e., s.63.

⁶⁰ A.e., s.66.

Walter Ong, yazı ve matbaa kavramlarının varlığını bile bilmeyen, iletişimin yalnızca konuşma dilinden oluştuğu kültürleri, “birincil sözlü kültürler” olarak nitelendirir⁶¹ ve sözlü kültür konusuna “Homeros Sorunu” ile giriş yapar, ikibin yılı aşkın süredir, sözlü ve yazılı kültür ayrımının farkında olarak ya da olmayarak kendilerini Homeros'u incelemeye adanmış araştırmacıların eğilimlerine dair genel bir bakışa yer verir.⁶²

Antik Çağ'da Homeros ile ilgilenenler *Ilyada* ve *Odyseia*'nın diğer Yunan şiirlerine benzemediğine ve kaynaklarının belirsiz olduğuna dikkat çekmişlerdi.⁶³ 17. yy'da ise François Hedelin, *Ilyada* ve *Odyseia* destanlarına şiddetle saldırmış ve olay örgüsünün kötü işlendiğini, kahramanların yeterince geliştirilmediğini savunmuş, yapıtın din ve ahlaka aykırı, uydurma bir ozana ait bir rapsodiden ibaret olduğunu iddia etmişti.⁶⁴ Klasik yazın uzmanı Richard Bentley (1662-1742), tarih felsefecisi İtalyan Giambattista Vico (1668-1744), İngiliz diplomat ve arkeolog Robert Wood (1717-1771) da sırasıyla Homeros'un yaşamış biri olduğunu ancak “yazdığı” şarkıların kendisinden 500 yıl sonra derlendiğini; Homeros'un hiç yaşamadığını, destanların halkın ortak eseri olduğunu; Homeros'un okuma-yazma bilmediğini, destanları güçlü belleği ile yarattığını savunmuşlardı.⁶⁵ Bir başka araştırmacı Alman Frederic-August Wolf ise, 1795'te yayınladığı *Prolegomena and Homerum* adlı eserinde, Homeros destanlarının bir bütün olmayıp, birbirine eklenmiş Lied'lerden meydana geldiğini ve yine Homeros adlı bir ozanın hiç yaşamadığını ileri sürmüştü.⁶⁶ Bu destanları, Batı'nın ilk edebi eserleri olarak kabul eden bu araştırmacıların Homeros'a edebi geleneğin eleştiri araçlarıyla saldırımları hayli problematiktir. Çünkü Havelock'un söz ettiği gibi yazılı belgeye dökülmüş bu iki şiir, *Ilyada* ve *Odyseia*, yani Avrupa'nın ilk “edebiyatı”, aynı zamanda edebi olmayan (*non-literature*) “sözlü kültürün” ilk büyük kaydını da oluşturmaktadır.⁶⁷

⁶¹ A.e., s.23.

⁶² A.e., s.30.

⁶³ A.e., s.31.

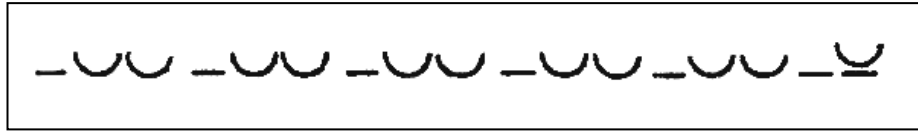
⁶⁴ A.e., s.31 – 32.

⁶⁵ A.e., s.32.

⁶⁶ Erhat, a.g.e., s.17.

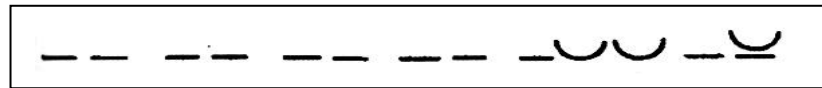
⁶⁷ Eric Havelock, **Communication Arts in the Ancient World**, Ed. Eric A. Havelock, Jackson P. Hershbell, The Alphabetization of Homer, Communication Arts Books Hasting House Publishers, New York, 1978, s.4.

1920'lerde çalışmalarına başlayan ve destanlara bir sözlü kültür ürünü olarak yaklaşan Milman Parry, Homeros şiirlerinin bir uzun iki kısa heceden oluşan altı vuruşluk heksametrik dize ölçüsüne bağımlılığından söz etmiş ve “asırlardır süren okuryazarlık alışkanlığıyla ruhumuza sinen düşünme ve anlatım süreçleriyle ilgili varsayımları bir tarafa iterek” bu heksametrik ölçü yöntemini keşfetmeyi önermiştir.⁶⁸ Azra Erhat, *Ilyada*’nın Türkçe çevirisinin önsözünde heksametron denilen bu ölçü yönteminden bahseder: ““Heksametron” denilen destan vezni, altı ölçü kalıbından katışıktır ve her kalıpta bir uzun, iki kısa hece (daktylos, yani parmak denir) ya da iki uzun hece (buna spondaios denir) vardır.”⁶⁹ Altılı veynin biçimi aşağıdaki gibidir:



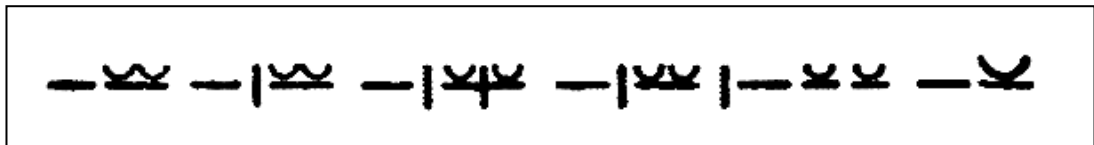
Şekil 5: Altılı veynin biçimi.⁷⁰

Her daktilos yerine bir spondaios gelebileceğine göre şu biçim de mümkündür:



Şekil 6: Spondaios biçimi.⁷¹

Durakları da katacak olursak altılı veyin şu biçimi alır:



Şekil 7: Altılı veynin biçimi.⁷²

⁶⁸ Ong, a.g.e., s.34.

⁶⁹ Azra Erhat, “Önsöz”, *Homeros-Ilyada*, Homeros, Çev. Azra Erhat, İstanbul, Can Yayınları, 2006, s.69.

⁷⁰ A.e.

⁷¹ A.e.

⁷² A.e.

Hmeros'un kalıp-sıfat, kalıp-cümle kullanması bu veznin getirdiği bir zorunluluktur. Ezberden, düşünmeden okuyan şaire bu kalıplar çok yardımcı olur, uydurduğunda dizesini hazır formüllerle doldurmayı, ezbere söylediği zaman da bellekte yer etmiş formüllerle şaşırmadan devam etmesini sağlar.⁷³ Hmeros'un kusursuz sıfat dağarcığının altında yatanın her dize ölçüsünün gerektirdiği sıfatı kolaylıkla eklemesinden kaynaklandığı, “ozanın aklında terimler kitabına benzer bir hazine bulunduğu ve bu hazinenin sözlerini kalıp kalıp tekrarladığı” Milman Parry ile sezilmeye başlanmış ve bu seziş, “yoktan yaratan şair Hmeros'u, bir anda bir montaj işçisine dönüştürüvermişti.”⁷⁴ Bu kalıp deyişler Hmeros devri Yunan kültürü için çok önemlidir. Hatırlanması kolay kalıplar sayesinde öğrenilen bilgiler kaybolmaz ve tekrarlanır. Eğitimin Hmeros destanları üzerine kurulu olduğu Atina ve bütün Yunan devletleri de Hmeros'u bu nedenle bir çeşit kutsal kitap gibi, bilginin özü olarak benimsemişlerdi.⁷⁵

Hmeros sorununa dönersek; Hmeros'a yönelik Hmeros sonrası yazılı ve basılı kültür dönemlerine ait okuryazar zihinlerin ürettiği eleştirilerin Hmeros sorunu dedikleri şey; heksametrik ölçüyle oluşturulmuş ve belli kalıpların tekrarlanmasına dayalı Hmeros şiirinin, kendi bağlamı ve oluşturulma koşulları dışında, sözlü kültürün koşulları, yapısı ve dinamikleri göz önünde bulundurulmaksızın okuryazarlığı sindirmiş zihinlerce değerlendirilmiş olmasından kaynaklanır. Hmeros'taki kalıplaşmış düşünce biçimleri bilgelik, kamu yönetimi vb. gibi konularda ortaya çıktığı dönemde çok büyük önem taşıyordu. Fakat bu durum Platon döneminde değişmeye başlamıştı. Bu değişimin kilit nedeni olarak, Eric A. Havelock başta olmak üzere *medyum* araştırmacıları, okuryazarlığı yani yazıyı görmektedirler.⁷⁶

⁷³ A.e.

⁷⁴ Ong, a.g.e., s.36.

⁷⁵ A.e., s.10.

⁷⁶ Twyla Gibson, “Epilogue to Plato: The Bias of Literacy”, **Proceedings of the Media Ecology Association**, Cilt 6, 2005, s.1.

1.2. OKURYAZAR KÜLTÜR VE ÖZELLİKLERİ

Gerçek anlamda yazı olan el yazısı, birinin “söylediği” ya da “söylediği tasavvur edilen” sözcenin temsilidir.⁷⁷ Bu temsilin teknolojik aracıdır, yeni bir teknolojidir, yeni bir ortamdır. Alet kullanmayı gerektirir. Konuşmayı sözlü dünyadan alıp, bir başka dünyaya, görmenin dünyasına aktarmıştır.⁷⁸

Önceleri büyülü kabul edilen yazı, sadece belli bir gruba, din adamları gibi belirli toplumsal sınıflara maledilmişti. Asurlular ve Babilliler için, örneğin, yazıcılar yıldızların dizilişinde “cennetin yazısı”nı gördüklerini iddia eden aristokratik bir kasttılar. Antik Mısır’da, yazının Tanrı Thoth tarafından yaratıldığına ve insanlığa verildiğine inanılıyordu ve “hiyeroglif” sözcüğü “kutsal yazı” anlamına geliyordu, yazıcının kalemi de gerçekliğin sembolüydü. İbrani kültüründe ise, kitap Tanrı’nın sözünü saklayan kutsal muhafazaydı.⁷⁹

Bir çok farklı kültürde ve farklı yerlerde antik çağda ortaya çıkan yazı ilk olarak tapınak bürokrasisinin bir parçası olarak, toprak, işçi, hayvanlarla ilgili varlıkları saptamak üzere, İ.Ö. 4000 dolaylarında güney Irak havzasındaki şehirlerde, hesap işleriyle ilgilenen az sayıda kişi tarafından kullanıldı. Sözcük işaretleri (genellikle piktogramlar) ve sayı işaretleri olarak kullanılıyor ve kredi kartı büyüklüğünde ve yaklaşık 1 cm kalınlığındaki kil tabletler üzerine yazılıyordu. Tabletten ön yüzü her biri tek bir birim hesap içeren, sıralanmış, hesapların sonuçları arkalarında gösterilmiş kutulara işlenmişti. Bu yazı isimleri ve sayıları içeriyordu. Zaman zaman telaffuza ilişkin ipuçlarına da yer veren bu ilk yazılar yalnızca uzman kullanıcılara yönelikti. İşlevi hesap tutmak ya da hesap tutmak üzere kelimeleri, sayıları ve hesaplamaları yazmak için pratik yapmaktı.⁸⁰

⁷⁷ Ong, **a.g.e.**, s.52.

⁷⁸ **A.e.**, s.104.

⁷⁹ Vandendorpe, **a.g.e.**, s.10.

⁸⁰ Eleanor Robson, *The Clay Tablet Book in Sumer, Assyria, and Babylonia, A Companion to The History of The Book*, Ed. Simon Elliot, Jonathan Rose, Singapore, Blackwell Publishing, 2007, s.67 – 68.

Arkeolojik kanıtlara göre, bu yazı sistemi Neolitik dönemin başlangıcında tarımsal üretime geçişte ödemeleri ve tahıl stoklarını kaydetmek üzere kilden jetonların kullanımıyla ortaya çıktı ve toplum yapısı giderek daha karmaşık bir hale geldikçe, ve değiş tokuşlarda kilden jetonların önemi arttıkça, bunlar da yerlerini iki boyutlu sembollere bıraktılar. 4. Uruk kentinden gelen ve deşifre edilmemiş ilk resimli (*pictorial*) yazı sistemi, İÖ 3100 civarlarında, Sümer dilini yazmak üzere kullanılan çivi yazısına doğru evrildi ve bu bilinen ilk yazı sistemiydi.⁸¹ Yazıcıların doğrusal hatlar ve çivi biçimli kıskıları yaratmak üzere kamış yazma aletini yanal olarak kile bastırarak keşfettikleri bu tekniğe Latince *cuneus*'tan (çivi işareti) gelen “cuneiform”, “çivi yazısı” biçimi nedeniyle bu ad verilmektedir.⁸²

Sümerce ile yazı işaretlerini doğrusal biçimde yazmak, hangi eklerin eklendiğini görmek ve cümledeki sözcüklerin sıralanışını göstermek temel hale geldi.⁸³ Öte yandan, paradoksal biçimde, erken yazının Sümerce'nin dilbilgisel özelliklerine uydurulması yalnızca Sümer dilinde yazma zorunluluğunu ortadan kaldırmış oldu. Eğer işaretler sesleri temsil edeceklerse, herhangi bir dilin seslerini de temsil edebilirlerdi. Dolayısıyla kaçınılmaz biçimde, yazı, nesnelerin temsili olmak yerine seslerin temsiline dönüştü ve daha soyut bir görünüm kazandı.⁸⁴

İÖ 2400 dolaylarında tamamiyle fonksiyonel olarak kullanılan çivi yazısı tapınaklarda ve saraylarda çalışan profesyonel yazıcılar tarafından korunuyordu. Milenyumun sonuna doğru zengin aileler ve bireyler de evlilikler, ölümler, borçlanmalar, satışlar ve hukuki tartışmaların sonuçlarının kayıtlarını tutmak üzere yazıcıların hizmetinden faydalandılar.⁸⁵ Yazıcıların kullandığı tabletler, pul büyüklüğünde ya da bugünkü dizüstü bilgisayarlar büyüklüğünde olabiliyordu. Öte yandan, taş abidelere kazınmış olan kayıtlar da bulunuyordu.⁸⁶ Çivi yazısı uzmanları bu tabletleri ikiye ayırıyorlar: Sınırlı raf ömrü olan pragmatik belgeler, arşiv tabletleri (sözleşmeler, mektuplar, hesaplar, faturalar, mahkeme kayıtları) ile antik

⁸¹ Deibert, **a.g.e.**, s.49.

⁸² Robson, **a.g.e.**, s.69.

⁸³ **A.e.**

⁸⁴ **A.e.**

⁸⁵ **A.e.**

⁸⁶ **A.e.**, s.70.

Mezopotamya'nın entelektüel kültürünü aktaran, nesilden nesile ezberlenen ve/veya kopyalanan edebiyat, şiir, büyü, ilaç vb. yazılar⁸⁷ Bronz Çağı'nda yani İÖ 3000-1200 arasında okuryazarlık bilgisinin üretimi ve aktarımı yazıcı okullarında yapıyordu. Dolayısıyla tapınaklar, mahkemeler vb. mekanlar bu dönemde, entelektüel ve kültürel alışveriş merkezleri oldular.⁸⁸ Bu dönemde kullanılan başlıca pedagojik taktikler kopyalama ve ezberleme idi.⁸⁹ Kopyalanacak ders kitapları yoktu. Daha ziyade yazıcı öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dersleri ezberden yazıyorlardı. Öğrenci yazıcılar kendileri kitap yapmıyorlar, ancak, sözlü geleneğin bilgisini ezberlemek üzere yazıyorlardı.⁹⁰ Zevk için okumak ya da referans olarak tabletleri kullanmaya yönelik erken Mezopotamya uygarlığında hiçbir kanıt bulunmamaktadır.⁹¹

Farklı yerlerde, bağımsız olarak birbirinden farklı yazılar gelişmiştir: İÖ 3000'de çivi yazısından etkilenen Mısır hiyeroglifi, İÖ 3000-2400 arasında Hint yazısı, İÖ 1500 yılında Çin, İS 50 yılında Maya ve İS 1400 yılında Aztek yazısı gibi.⁹² İlk yazı olan çivi yazısının çıktığı coğrafi bölgede çivi yazısından tam ikibin yıl sonra Sami ırkı veya ırkları MÖ 1500 yıllarında alfabeyi geliştirmiştir ve bütün dünya alfabelerinin kökü Sami ırkının geliştirdiği bu alfabedir. Ancak Sami dillerinde ünlüler yazılmaz. Ong'a göre, Sami yazısını, okurun zorlanmadan kendi kendine en uygun ünlüyü ekleyebildiği ünsüzlerden (ve yarı ünlülerden) oluşan bir alfabe olarak düşünmek gerekir. Bu kurala uyulursa örneğin Türkçe "ünsüz" sözcüğü, İbrani yazısıyla "nsz" harflerinden oluşacaktır.⁹³ Alfabeyle ünlü harfleri katarak Yunanlılar sese görüntü kazandırmış oldular ve bu düşün düzeyinde Yunanlıların çok üstün bir konuma yükselmesine neden oldu. Sami yazısını okuyan birinin, ünsüzlerin arasında ünlüleri yerleştirebilmesi için okuduğu yazının dilini bilmesi gerekiyordu. Sami yazısı, metinleşmemiş insan yaşamına hala sıkı sıkıya bağımlıydı. Ünlü harfleri içeren Yunan alfabesiye, insan yaşamından daha uzaktı.

⁸⁷ A.e., s.70-71.

⁸⁸ A.e., s.71.

⁸⁹ A.e., s.73.

⁹⁰ A.e.

⁹¹ A.e.

⁹² Ong, a.g.e., s.105.

⁹³ A.e., s.109.

Sesi, mekan içinde soyut parçalara bölüyordu ve bu sayede Yunan yazısıyla bilinmeyen diller de okunup yazılabiliyordu.⁹⁴ Sonuncu yazı türü olan alfabetik yazı, görsel olmayan uzay ve duyuların, görsel bir çerçeve içine alınması idi; dolayısıyla alışlagelmiş duysal etkileşimden, görsel duyunun soyutlanması anlamına geliyordu. Yani fonetik alfabe aracılığıyla söz, görsel bir koda dönüşmüştü.⁹⁵ Bu sayede kelime dağarcığı çok zengin olmayan küçük çocuklar bile kolaylıkla okuma-yazma öğrenebiliyordu ve herkes tarafından kolayca öğrenilebilmesi de alfabetik yazıyı demokratikleştirici yapıyordu.⁹⁶

1.2.1. PLATON VE OKURYAZARLIK

Alfabenin icadıyla başlayan ve Batı okuryazarlığının temelini oluşturan bu dönüşümün eşiğindeki düşünsel dünyada, Batı uygarlığının en büyük “yazar”larından Platon’un, şairleri Devlet’ine sokmamasının başlıca nedeni, Ong’a göre, geleneksel şairlerin miadını doldurmuş ve bu dünyaya ters düşmeye başlamış olmalarıydı.⁹⁷ Platon “Devlet”te şöyle diyordu:

“...şair ele aldığı sanata, kelimeler ve cümlelerle uygun renkler veriyor, aslını bilmediği şeyin öyle bir benzerini yapıyor ki, onun gibi yalnız kelimeleri anlayan kimseler, ölçüye, ritme, düzene kapılarak, şairin kunduracılığı da, savaş sanatını da, tam olduğu gibi verdiğini sanıyorlar. Sözlerini öyle süslüyor ki sürüklüyor insanları. Şairlerin söylediğini şiirin renklerinden sıyrıp da yalın söze çevirdin mi ne hale gelir, bilirsin...”⁹⁸

Platon, şairin sözlerinin ritmine ve masalsılığına kapılan Yunan halkının üyelerinin, bu süslü sözlerin ardındaki gerçeği görmekten alıkonduklarını öne sürer. Şairlerin sözlerini sorgulamak mümkün değildir, çünkü geleneğin devam ettirilmesi için bu kalıp sözler, korunmalı ve sorgulanmadan devam ettirilmelidir.. Oysa Platon’a göre,

⁹⁴ A.e., s.105.

⁹⁵ McLuhan, a.g.e., s.67.

⁹⁶ Ong, a.g.e., s.108 - 110.

⁹⁷ A.e., s.38.

⁹⁸ Platon, **Devlet**, Çev. Sabahattin Eyüboğlu, M. Ali Cimcoz, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1999, s.263.

“Ölçüye, hesaba dayanan yanımız, içimizdeki en iyi yandır... her benzetmeci sanat doğrudan uzak kalır, bilgeliğe karşı koyan yanımızla düşer kalkar, sağlam ve gerçek hiçbir şeyin ardında düşmez.”⁹⁹

Platon’un epistemolojisinin tamamı eski, sözlü, hareketli, sıcak, interaktif dünyanın reddine göre tanımlanmış ve okuryazarlıkla biçimlenmiştir. Okuryazarlık (*literacy*), bilginin nesnelleşmesini, dolayısıyla bireyin de bir çalışmanın konusu olarak nesnelleşmesini, somut gerçekliğin dışındaki kavramları düşünmeyi mümkün kılar ve Havelock’a göre, okuryazar Platon, mantığı anlatıya, soyut olanı somut olana tercih eder ve Yunanistan’da eğitimin ana kaynağı Homeros’u Devlet’inden bu sebeple kovar.¹⁰⁰

Soyut düşünceyi yücelten Platon, -ironik biçimde- *Phaedrus*’ta ise, yazıya karşı, düşmanca bir tavır takınır. Yazının insanların düşünme şeklini değiştireceğini, hafızayı zayıflatacağını, güç dengelerinin değişmesine neden olacağını ve sonuç olarak sosyal yapıyı olumsuz yönde etkileyeceğini savunur.¹⁰¹ *Phaedrus*’ta Mısır kralı Thamus’a ve onunla konuşan sayılar, astronomi, aritmetik, geometri ve en önemlisi harflerin mucidi tanrı Theuth’a harflerle ilgili şunları söyler:

“Bu buluş, kralım, Mısırlıları daha zeki yapacak ve hafızalarını geliştirecek; çünkü buluşum bir hafıza ve bilgelik iksiridir.’ Ve kral Thamus onu şöyle cevaplar: Zekilerin en zekisi Theuth, bir adam sanatları yaratabilir, ancak onların kullanıcılarına yararlarını ve zararlarını tayin etmek bir başkasına aittir, ve sen, harflerin babası, onlara gerçekte sahip olduklarının zıttı bir güç atfederek kendi duygularının esiri oldun. Bu buluş, onu kullanmak üzere öğrenenlerin hafızalarında unutkanlık yaratacak, çünkü hafızalarını kullanmayacaklar...Sen hafıza iksirini değil, hatırlama iksirini icat ettin, ve öğrencilerine de gerçek bilgeliği değil, bilgeliğin görünümünü sundun, çünkü onlar pek çok şey okuyacaklar, ancak yönlendirme olmaksızın sadece pek çok şeyi biliyor gözükecekler, zeki olmadıkları, yalnızca zekiymiş gibi gözüktükleri için, çoğunlukla ilgisiz ve anlaşılması güç olacaklar.”¹⁰²

Platon’a göre, karşıt bakış açılarına sahip bireyler arasında, ancak soru sorma ve tartışma yoluyla fikirleri ifade etme ve yeni fikirler ortaya koyma anlamına gelen

⁹⁹ A.e., s.265.

¹⁰⁰ John Potts, “Who’s Afraid of Technological Determinism? Another Look at Medium Theory”, **Journal of Fibreculture**, Sayı 12, 2008, Models, Metamodels and Contemporary Media, (Çevrimiçi) http://journal.fibreculture.org/issue12/issue12_potts.html, 17.11.2009

¹⁰¹ Platon, **Plato, Euthyphro, Apology, Crito, Phaedo, Phaedrus**, Çev. Harold North Fowler, Cambridge, Harvard University Press, 2005, s.565 - 566.

¹⁰² Platon, Devlet, s.56.

ve bugün bizim Sokratik metot dediğimiz metoda benzer bir yol, bireyleri, kendi fikirleri hakkında eleştirel olmaya yönlendirebilirdi. Phaedrus'ta Sokrates şöyle devam eder:

“...Yazı, Phaedrus, bu tuhaf özelliğe haizdir, ve oldukça resime benzer, resimdeki canlılar gibi, yaşayan varlıklar gibi gözükürler, ancak eğer biri onlara bir soru soracak olursa, sessizliğe gömülürler. Bu yazılı sözcükler için de böyledir. Eğer zekaları olsa konuşacaklarmış gibi olduklarını düşünebilirsin, ancak onlara soru sorarsan, ne demek istediklerini anlamak istersen, daima tek ve aynı şeyi söyleyeceklerdir. Ve her sözcük, yazıldıktan itibaren, onu anlayanlar ve onunla ilgilenmeyenler için aynı yerdedir, kime konuşup konuşmayacağını bilemez; yalnız muamele gördüğünde ya da adaletsizce hakaret uğradığında, ona yardım etmek için hep babasına ihtiyaç duyar, çünkü kendisini koruyacak gücü yoktur.”¹⁰³

Sözlü diyalektikte, konuşmacı sözü aldığı anda karşısındakinden gelen soru ve yorumlara göre, söyleyeceklerini seçer. Karşısındakinin cevaplarına ve yönelttiği sorulara bakarak, anlayıp anlamadığına, aynı kavramlar üzerinde buluşup buluşmadıklarına karar verebilir. Platon'a göre, “bilgi, ancak bir başkasıyla yüzyüze diyalog yoluyla savunularak elde edilebilir”¹⁰⁴ Sözlü diyalektiğin aksine, yazıda açık uçlu ve devam eden bir akıl yürütme sözkonusu değildir. Bu anlamda yazı, sözlü diyalektiğin ancak bir kopyasına, taklidine imkan sağlayabilir. Yazıda ise bu imkan yoktur. Yazılanlar değiştirilemez ve sonradan müdahale edilemez.

Platon, yazıya yönelik suçlamalarını ozanlara, hatiplere ve politikacılara da genişletir ve bu gruptan küçümseyici bir edayla, “konuşma yazarları” olarak söz eder. Çünkü Platon'a göre, onlar da sorgulama kavramının önüne geçmek isterler. Amaçları, mantıken kendi içinde bitmiş ve yeterli, herhangi bir yeni düşünce üretmeye meydan vermeyecek, yetkeci bir dille ikna etmektir, gerçeği bulmak değil.¹⁰⁵ Öte yandan James Paul Gee'nin de altını çizdiği üzere, tüm bu görüşlerine bakılarak Platon'un ilerlemeci (*progressive*) eğitim yaklaşımına yakın bir eğitimci olduğu ve “süreç” temelli eğitim, “açık sınıflar” gibi kavramları savunduğu anlamı çıkarılmamalıdır. Platon'un yazıya ilişkin tereddütleri çok daha karanlık, politik bir

¹⁰³ Platon, **Plato, Euthyphro, Apology, Crito, Phaedo, Phaedrus**, s.565 - 566.

¹⁰⁴ James Paul Gee, **Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses**, London, Taylor & Francis, 1996, s.27.

¹⁰⁵ **A.e.**, s.28.

yöne sahiptir.¹⁰⁶ Hem Platon, hem de hocası Sokrates, kendi toplumlarındaki geleneksel düzene karşıydılar ve bu anlamda devrimciydiler. Platon'un mükemmel devleti, tepede filozof-krallar tarafından yönetilen, doğal bir hiyerarşi içinde, özel bir statüyle doğmuş insanlardan meydana gelen otoriter bir devlettir. Öte yandan, böyle bir düzende, Homeros, hatipler ve de politikacılar, filozof-kralların otoritesine karşı iktidar odakları oluşturabilecek politik rakiplerdiler. Homeros'un destanlarındaki hikayelere kapılan Yunan kültürünün üyeleri Platon'un ne sözlü ne de yazılı diyaloglarını dinlemeyeceklerdi. Buna ek olarak, Platon'un metnin yanlış ellere geçebileceği ve kendini savunamayacağına dair itirazı da, okurun, metinleri yazarın niyetinden farklı bir yorumla okuma özgürlüğüne sahip olmasından kaynaklanıyordu. Bu anlamda, Platon, yazarın bir ses olarak metnin arkasında durmasını ve yalnızca amaçlanan yorumların yapılmasını sağlamak istiyordu. Bu da ancak statüsü gereği belli sözlü ve yazılı becerileri öğrenmiş olan filozof-krallar tarafından gerçekleştirilebilirdi.¹⁰⁷

Burada açık ki bir çelişki var. Gee, Platon'un yazıya bakışında okuryazarlığın iki veçhesini görmek mümkündür, demektedir: Özgürleştirmek için okuryazarlık ve silah olarak okuryazarlık.¹⁰⁸ Platon okurun, onu düzeltecek yazarı (Phaedrus'ta bahsettiği şekliyle baba) olmadan metni özgürce yorumlayabileceği gerçeğine, yani özgürleştirici bir okuryazarlık deneyiminin varlığına işaret eder ve daima, sözlü ya da yazılı metnin ardında diyalojik olarak cevap veren bir sesin olmasını, ve bu sesin dikkatsiz, tembel, umursamaz ve çıkarıcı okurlar/dinleyenlerce bastırılmamasını garanti etmek ister. Metnin arkasındaki ses yetkelendirilmeli, imtiyazlandırılmalı, ve en azından bazı yorumları ve yorumcuları saf dışı bırakabilmelidir. Bu saf dışı bırakma, metnin ne anlatmak istediğine, hangi yorumların doğru, hangi okurların kabul edilebilir olduğuna, hükümdarların bu kabul edilebilir okurlar arasında mutlaka bulunmasına dikkat edilerek yapılmalıdır.¹⁰⁹

Platon'un yazıya karşı benimsediği korumacı yaklaşım, bireyin ve otoritenin

¹⁰⁶ A.e., s.29.

¹⁰⁷ A.e., s.30.

¹⁰⁸ A.e.

¹⁰⁹ A.e., s.31.

yazıyı farklı ve karşıt niyetlerle kullanmaları olasılığına yöneliktir. Bu sebeple yazı, yalnızca yazarın niyetleri doğrultusunda eğitilen okurlarca okunmalıdır. Öte yandan, bu eğitimi almamış okurların eline geçmesi de hayli olasıdır. Şu halde, - Platon'un kendi yazılarına da uyguladığı gibi - belli bir çevre ile sınırlı olmalı ve onun dışına çıkmamalıdır. Özetle, Platon, okuryazarlığı naif bir kavram olarak değil, siyasi ideoloji ile doğrudan bağlantısını kurarak ele almıştır. Bu yanı da onu önemli kılmaktadır.

1.2.2. YAZI ORTAMLARI

Kullandıkları iletişim ortamı açısından bakarsak, Platon, Thucydides, Çiçero gibi düşünürler, klasik ve Helenistik Atina'da ve Roma İmparatorluğu'nda tüm çalışmalarını papirüse yazdılar.¹¹⁰ Papirüs, adını Nil bataklıklarında yetişen aynı adlı bitkiden alıyordu. Bitkiden kesilen parçaların uzunluklarına göre ebatları değişen sayfalar birbirlerine yapıştırılarak rulolar elde ediliyordu. Firavunlar döneminde normal bir rulo, birbirine yapıştırılmış yirmi sayfadan oluşuyordu ve uzunluğu altı 6 metreden fazla değildi.¹¹¹ Üretimi pahalı ve sınırlıydı. Organik bir materyal olan papirüs, asit, hava ve suya karşı hassastı, özellikle oksitlenme papirüsü kırılgan hale getiriyordu. Güneş ışığı renginin açılmasına, antik metalik mürekkebin ve pigmentlerin giderek silikleşip yok olmasına neden oluyordu. Mikroorganizmalar da papirüsün muhafaza edilmesini güçleştiren tehditler arasındaydı.¹¹²

Bir papirüs tomarını, bir papirüs cildi olarak düşünmek mümkündür. Papirüsün bir iletişim ortamı olarak bu özelliğinin, yazının yayılmasına ciddi sınırlamalar getirerek kitabın sözlü geleneğe bağlı kalmasını sağladığı iddia edilebilir.¹¹³ Papirüs okurları, ruloyu açar açmaz baştan sona, ilk satırdan son satıra dek, lineer bir düzende okumak durumundaydılar. Bunu yapabilmek için elbette iki ele ihtiyaçları vardı. Bu sırada not almak ya da metne yorumlar yazmak vb. mümkün

¹¹⁰ Roemer, **a.g.e.**, s.85.

¹¹¹ **A.e.**, s.86.

¹¹² William H. Shepherd, "The Preservation and Conservation of Papyri", **MLIS 7710 Archival Theory and Issues**, Spring 2008, s.6 - 7.

¹¹³ Vandendorpe, **a.g.e.**, s.28.

olmuyordu. Hatta, bazı okuyucular, metni tekrar tomara yuvarlamak için çenelerine sıkıştırıyorlardı. Bu da çenelerinin izinin sayfanın sonuna çıkmasına sebep oluyordu.^{114*} Bundan yola çıkarak denilebilir ki, papirüs rulolarını okurken, okur fiziksel ve düşünsel olarak tamamıyla teslim olmuştur. Metnin lineer düzenini izlemek zorundadır ve bu sırada da metni okumak dışında herhangi ikinci bir iş yapamaz.

Kodeksin gelişimi, bu düzenden radikal bir kopuşa işaret etmektedir. Kodeks, bugün kitap dediğimiz katlanmış ve birbirine bağlanmış sayfalardan oluşur ve okurun metin ile ilişkisi açısından devrimsel bir gelişme yaratmıştır.¹¹⁵ MS 2. yy'dan itibaren yaygınlaşmaya başlayan kodeks, rulolardan daha az kırılıyordu ve sayfanın iki yüzüne de yazma imkanı veriyor, kapandıktan sonra, bırakıldığı yerden tekrar aynı sayfa açılabilirdi. Dolayısıyla kodeks, lineer okumayı gerektiren rulolardan farklı olarak, metin içinde istenilen sayfaya erişimi de mümkün kılıyordu.^{116**} Rulolara göre, boyutları küçük ve kullanımı oldukça kolay olan kodeks, sayfanın iki yüzüne de yazma imkanı veriyordu¹¹⁷, ve çok daha ekonomikti.¹¹⁸ Ancak, antikiteden itibaren süren geleneği takip eden kültürel elit, bir statü göstergesi olarak papirüs ruloları kullanmayı sürdürüyordu. Kodeksin saygınlık kazanması ise, 4. yy'da Hristiyanlığın Roma İmparatorluğunun resmi dini olmasıyla mümkün oldu.¹¹⁹

Roemer, Hristiyanlık öncesi Yunan ve Roma dünyalarının temsillerinde, okuyan figürlere sıkça rastlanmasına karşın, onları yazarken göremeyeceğimize dikkat çeker. Okuma eylemi sanatçının ilgisini çekecek kadar değerliyen,

¹¹⁴ A.e.

* “*Sic noua nec mento sordida charta iuuat*”: “Çenelerin kirletmediği yeni bir kopya ne kadar da hoş.” Martial, Epigrams, 10.93; Quignard, Petits traites, vol.3, 31.

¹¹⁵ A.e., s.29.

¹¹⁶ Roemer, a.g.e., s.93.

** Biz buna benzer bir gelişmeyi, lineer erişim imkanı veren video kasetten, rastgele erişim imkanı veren DVD'ye geçiş sırasında deneyimledik.

¹¹⁷ Vandendorpe, a.g.e., s.29.

¹¹⁸ T. C. Skeat, “The Length of the Standard Papyrus Roll and the Cost-Advantage of the Codex”, *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, Bd.45, 1982, pp.169-175, (Çevrimiçi) <http://www.jstor.org/stable/20186225>, Mart 2010, 11.02.2010

¹¹⁹ Michelle P. Brown, Triumph of the Codex: The Manuscript Book before 1100, *A Companion to the History of the Book*, Ed. by Simon Eliot & Jonathan Rose, Blackwell Publishing, Singapore, 2007, s. 179.

kopyalama eylemi öyle değildir. Yunanlıların ve Romalıların yazı eylemine yönelik bu tutumu, erken Hristiyanlık döneminde değişmiş, kutsal metinleri kopyalama işinin kutsal bir eylem olmasıyla sanatta temsili de önemli hale gelmiştir.¹²⁰

313'ten itibaren Hristiyanlığın yayılmasına çalışan İmparator Konstantin, prestijli kitaplara ihtiyaç duyan prestijli kiliseler için İnciller sipariş eder ve papirüs ruloların Yahudilere ait Torah'ın temel iletişim ortamı olması gibi Hristiyanların Kutsal Kitabı için seçilen ortam da kodeks olur.¹²¹ Bu dönemde kitap üretim teknikleri de gelişir ve parşömen (keçi ya da kuzu derisinden yapılan) ya da trişe (vellum yani sığır derisi) kullanımı yaygınlaşmaya başlar.¹²² Sadece Mısır'da, Nil deltasında yetişen papirüsten farklı olarak, parşömen Roma İmparatorluğu'nun çöküşüyle Batı Avrupa'da yayılmaya başlayan kırsal-çiftçi manastırları için oldukça uygundu. Kendi mülkiyetlerindeki çiftlik hayvanlarından elde ettikleri derilerle, bu manastırlar kendi parşömenlerini de üretiyorlardı. İmparatorluğun çöküşü ve de buna paralel Mısır'da ve birçok bölgede İslam'ın yükselişi de papirüsün Batı'ya ulaşmasını güçleştirdi ve parşömen yazılı iletişimin en önemli *medyumu* olarak kaldı.¹²³

5. yy'dan itibaren kitaplar resimlenmeye ve sayfalar üzerine altın ve gümüş kalemlerle yazılmaya başlandı. 6. yy'da kamış kalemlerin yerini tüy kalemlerin almasıyla teknolojik devrim tamamlanmış oldu. Ve kodeks bu zamandan itibaren en yaygın yayımcılık yöntemi olarak kaldı. Rulolar ise mali kayıtlar vs gibi toplu verileri saklamak üzere kullanılmaya devam etti. Ve metin artık rulonun gerektirdiği gibi yatay değil, bilgisayar ekranını bugün kullandığımız gibi dikey bir doğrultuda okunmaya izin veriyordu.¹²⁴

Oldukça sınırlı olan okuryazarlık ve kitap üretimi seküler yazıcılar ve yayımcılarca değil, Kilise tarafından yürütülüyordu. Pagan içerik göz ardı edilmişti

¹²⁰ Roemer, **a.g.e.**, s.88.

¹²¹ Brown, **a.g.e.**, s.179.

¹²² **A.e.**

¹²³ Deibert, **a.g.e.**, s.55.

¹²⁴ Brown, **a.g.e.**, s.180.

ve Hristiyan içerik üretimi ağırlık kazanmıştı. 6. yy'dan 8.yy'ın ortalarına dek, klasik metinlerin kopyalanması neredeyse tamamıyla durmuştu. Ve bu kasıtlı bir sansür mekanizmasından çok, ilgi ve önceliğin değişmesinin bir sonucuydu.¹²⁵

Manastırlar, Ortaçağ'da özellikle 600-1100 arası, okuryazarların yüzde 90'ının eğitimini sağlayan yegane kurumlardılar ve giderek, Kilise, otoritesini güçlendirmek üzere, yönetimde yazılı belgelerin kullanılmasına ve belgelemeye yüksek önem atfetti. Yazılı iletişim kilisenin tekelindeyse de, Kilise, mesajlarını yerel halka Ortaçağa özgü multimedya deneyimleriyle aktarma yolunu seçti.¹²⁶ 1025 tarihli Arras Ruhani Meclisi'nin amacı, sıradan insanların kutsal metinler aracılığıyla kavrayamayacakları şeylerin onlara resimler aracılığıyla öğretilmesiydi. Dönemin duyarlılığını yansıtan Autun'lu Honorius resmin üç amacı olduğunu söylemektedir: Resim “Tanrının evini güzelleştirmeye, azizlerin yaşamlarını anımsatmaya ve son olarak da dindışı kesimin edebiyatı olduğundan eğitim görmemişlerin zevk almasına yarar.”¹²⁷

Bilgilerin resimler aracılığıyla aktarılması, Yahudilerden ve Müslümanlar'dan farklı olarak, Kilise tarafından bilinçli olarak okuryazar olmayan kitlenin koşullarına uygun tasarlanmış bir deneyimdi. Renklerin kurulan hiyerarşik değerler sistemi içinde simgesel anlamları bulunuyordu. Katedrallerdeki resimler, İsa'nın öğretilerinin görsel tezahürleriydiler. Katedrallerin kendileri de, mimarileriyle, Tanrı'nın yaşamın her safhasına nüfuz eden gücünü ve büyüklüğünü simgeliyorlardı. Bu multimedya deneyimi, “gerçek” ve “hayali olan”ı, “doğal” ve “metafizik”i birbirinden ayıran bilişsel sınırlara dayanan moderniteden çok farklı olan Ortaçağ mentalitesinin karakterini oldukça açık biçimde ortaya koymaktadır.¹²⁸

Yazının gücü kitabın dinsel bağlamdaki ikonik etkisini de güçlendirdi. Seküler yöneticiler de bunu kısa sürede kavradılar ve kilisenin gücünü arkalarına

¹²⁵ Deibert, **a.g.e.**, s.56.

¹²⁶ **A.e.**, s.59.

¹²⁷ Umberto Eco, **Ortaçağ Estetiğinde Sanat ve Güzellik**, Çev. Kemal Atakay, İstanbul, Can Yayınları, 1999, s.33.

¹²⁸ Deibert, **a.g.e.**, s.59.

alabilmek için kanunlar, sözleşmeler kaleme almaya, yönetimlerini meşru kılacak soy ağaçları oluşturmaya başladılar. 9.yy'ın başlarında Canterbury Başpiskoposu Wulfred, mahkemede, kendisinin etkileyici bir biçimde kaleme aldığı yazılı sözleşmenin, davanın yazılı kanıtı sayılmasını istemesi, yazının giderek kanunda yaşlı tanıklardan üstün tutulmaya başlandığını göstermektedir.¹²⁹

12. yy'dan itibaren, kapsamlı bir sosyal dönüşüm gerçekleşmeye başladı. Giderek, seküler okuryazarlık kentli nüfus arasında ve seküler yönetimlerde yükselmeye başladı. Yazıcı ve yazılı söze güven, okuryazarlığı manastırların dışına çıkarmaya başlıyordu. Bu artan talep kilise hiyerarşisinin dışında, bilgi üretim merkezlerinin ortaya çıkmasına neden oldu. Yeni kurulan üniversiteler kitap ticaretinin geliştiği alternatif ortamlar haline geldiler.¹³⁰ Üniversitelerin kurulması manastırlarda sürdürülen bilgi monopolünün kırılmasını ve bilginin sekülerleşmesini de doğurmuş oldu. Buna paralel bir başka teknolojik gelişme de parşömene alternatif olarak kağıdın ortaya çıkmasıyla yaşandı. Arap tüccarlarca, İtalya'ya getirilen kağıt, Avrupa'da 12. yy'da kullanılmaya başlandı. Oldukça hafif ve parşömenin altıda biri fiyatına satılan kağıdın, Avrupa'da yayılması, görece dayanıksız olmasının yanı sıra, zanaatkarların ilgisizliği ve dini bağnazlığın da etkisiyle oldukça yavaş seyretti.¹³¹

1.2.3. EL YAZMASI KÜLTÜRÜ

Bu dönem boyunca hakim olan elyazması kültürün, kendi töreleri, gelenekleri, tabuları, içindeki bölümlerde kutsal sayılan ve sayılmayan kısımları vardı. Elyazması temel olarak metin sayfalarından ve metinler arasındaki boş alanlardan oluşuyordu. Kenar boşluklarından başka, kodekslerin başında ve sonunda bırakılan boş yapraklar vardı. El yazmalarındaki kenar boşlukları için, John Dagenais, "kendi başına bir dünya" demektedir.¹³² Bu boşluklar, düşünmeden yapılan karalamalara veya rastgele notlara harcanmaz. Kenar boşlukları merkezde bulunan

¹²⁹ Brown, **a.g.e.**, s.182.

¹³⁰ Deibert, **a.g.e.**, s.62.

¹³¹ Deibert, **a.g.e.**, s.63.

¹³² John Dagenais, **Ethics of Reading in Manuscript Culture**, Princeton, Princeton University Press, 1994, s.36.

metinle ilişkilidir, metne müdahale ederler. Önemli pasajlara dikkat çekerler, düzeltmeler yapmak, alternatif okumalar yerleştirmek ya da spesifik bir retorik figürü işaret etmek üzere kullanılırlar. Boşluklar, metnin farklı zaman ve coğrafyalardaki okurları arasında diyalog sağlar. Metinler paylaşılan ürünlerdir, özel değildirler. Kenar boşluklarında okurlar diğer okurları düzeltirler, diğer okurların önemli buldukları kısımları, metne yaptıkları eklemeleri, notları, görebilirler. Bu kısımlara sıklıkla, öğretmenlerin yorumları ya da bir başka kitaptan alınan yorumlar eklenir. Böylelikle, nesiller aşırı, mesafeler aşırı ya da yüzyıllar aşırı diyaloglar ortaya çıkar.¹³³

1.2.3.1. ELYAZMASI KÜLTÜRDE YAZARLIK

Ortaçağ'da bir kitabın yazımı dört katmanlıydı. Başkalarının malzemelerini, hiçbir şey eklemekten ve değiştirmeden yazanlar, sadece yazıcılık (*scribe*) yapmış oluyorlardı. Başkalarının malzemelerini yazan, ancak kendine ait olmayan yeni eklemeler yapan derlemeciler (*compilers*) vardı. Başkalarının malzemelerini yazıp, buna kendi yazdıklarını da ekleyen, ancak bu eklemeleri yazılanları açıklamak için yapanlar vardı, ve bunlar yorumcuları (*commentators*). Hem kendi malzemelerini yazıp, hem de diğerlerininkini yazan, ancak kendi malzemelerine öncelik veren ve diğerlerinin yazılarını kendi yazdıklarını onaylatmak için kullananlar ise yazarlardılar (*authors*).¹³⁴ Ancak bu yazma eylemlerinden hiç biri diğerinden daha değerli değildi.¹³⁵ Şu halde, bugün hukuk davalarına yol açacak bir başkasının kitabını kopyalamak ve yaymak, elyazması kültürü için övgüye değer bir eylem olarak kabul edilebilir demektir.

El yazması kültürde yazarlık, büyük ölçüde bir mozaik yapma işiydi. Kitap bölümlerinin düzenlenme işi de sadece yazıcıların kolektif bir işi olmanın da ötesinde, kütüphaneciler ve kitapların sahipleri tarafından da müdahale edilen bir kompozisyon süreci idi. Örneğin, yalnızca bir kaç sayfa tutan küçük kitaplar, içeriği

¹³³ A.e.

¹³⁴ Alexandra Gillespie, **Print Culture and the Medieval Author, Chaucer, Lydgate, and Their Books 1473-1557**, New York, Oxford University Press, 2006, s.11.

¹³⁵ A.e., s.12.

karışık ciltler içinde yer alabiliyordu. McLuhan'ın Goldschmidt'ten aktardığına göre, “muhtemelen kütüphanedeki kitapların çoğunluğunu oluşturan, bir çok bölümden meydana gelen bu ciltler, yalnızca yazarları, ya da yazıcıları tarafından değil, kütüphaneciler veya mücellitler tarafından birer birim haline getiriliyordu.”¹³⁶ Özetle, kütüphanelerde bulunan elyazmalarından oluşan kitaplar bugün anladığımız anlamda, tek ya da belli sayıda yazara ait bir mülkiyet özelliği taşımayan, dolayısıyla bitmiş, stabil, kapalı bütün yapılar olarak algılanmıyor, farklı okurlarca, değiştirilip tekrar düzenlenebiliyor, parçalanıp birleştirilebiliyor, yapılan eklemelerle içeriği de değiştirilebiliyordu. Öte yandan bu anlayış yalnızca elyazmaları için geçerli değildi. Dönemin popüler eğlencesi olan tiyatrolarda da benzer eğilimler hakimdi. Bunun örneğini Elizabethan Tiyatroda görmek mümkündür.

1.2.3.2 KONUŞULAN SÖZÜN EDEBİYATI

14. yy'da Ortaçağ'a egemen olan iki gücün, yani Kilise'nin ve derebeylik düzeninin baskılarının hafiflemesiyle ortaya çıkan Rönesans ile aynı zamana gelen Elizabeth Çağı'nın büyük şairleri Shakespeare ve Marlowe, bu dönemde tiyatro alanında gösterdikleri dehalarıyla, yalnızca İngiliz Edebiyatının değil, tüm dünya edebiyatının tiyatro açısından en parlak dönemi sayılabilecek Elizabethan tiyatronun örneklerini verdiler. Elizabeth dönemi edebiyatı için, L.G. Salingar, “konuşulan sözün edebiyatı” demektedir.¹³⁷ Elizabeth dönemi edebiyatının büyük bölümü yüksek sesle okunmayı gerektirir;¹³⁸ tıpkı elyazmalarında olduğu gibi.

Bu dönemin şairleri, günümüz şairlerinden farklı olarak şiirlerini yazar yazmaz yayımlamazlardı. Bu şiirler meraklılar arasında elden ele gezer; o çağda, şiir kadar müzik de sevildiğinden kimi zaman bestelenir, şarkıya dönüştürülür, kimi zaman da Shakespeare'in de başına geldiği gibi, yazarın izni alınmadan toplanıp

¹³⁶ McLuhan, **a.g.e.**, s.188 – 189.

¹³⁷ L.G. Salingar, The Elizabethan Literary Renaissance, **The Age of Shakespeare**, Middlesex, Penguin Books, 1964, s.71.

¹³⁸ Ian Watt, Elizabethan Light Reading, **The Age of Shakespeare**, Middlesex, Penguin Books, 1964, s.120.

antoloji haline getirilirdi.¹³⁹ Öte yandan, Shakespeare'in kendisinin de yazdıklarının kabataslak özetlerini, başkalarının öykülerinden, oyunlarından ya da tarihsel kitaplardan aldığını biliyoruz. Başvurduğu kaynakların başlıcaları, İtalyan öykülerinin çevirileri, bazı tiyatro oyunları, İngiliz tarihini ele alan Holinshed's Chronicle ve özellikle de Thomas North'un, Plutarkhos'un ünlü Yunanlılarla ünlü Romalıların yaşam öykülerinden yaptığı çevirilerdir.¹⁴⁰ Spesifik bir örnek vermek gerekirse, Hamlet'in trajik hikayesi, eski kuzey masallarına bağlanmaktadır. 13. yy'dan kalma bir metinde, adı Amlothi olan bir İzlanda kahramanından söz edilmektedir. 12. yy'da Latince yazılıp 1514'te Paris'te yayımlanmış olan Danimarkalı Saxo Grammaticus'un Danimarka Tarihi adlı kitabında da aynı efsaneleşmiş kahramandan söz edilmektedir. 1580'lerde Belleforest adlı bir Fransız derlemecisinin Trajik Hikayeler'inde Saxo'nun anlattıkları bir miktar değişmiş olarak bulunmuş ve bu değişmiş hikayeler de İngilizce'ye *The Hystorie of Hamblet* olarak çevrilmiştir. Shakespeare'in Hamlet'inin bu üç metinden ve daha başkalarından yola çıktığı sanılmaktadır.¹⁴¹

Hikayeleri bu şekilde bir araya getirilen Elizabeth dönemi tiyatro oyunları, üç tarafı birden açık, oyuncuların yalnız önden değil, yanlardan ve hatta arkadan da görülebildiği, perdesi, ve bugünkü anlamda dekorları olmayan bir sahnede, aydınlatma sorunu nedeniyle, güpegündüz oynanırdı ve yalnızca seçkinlere değil, en varlıklılardan en yoksullara, en kültürlü saray çevrelerinden, en karacahil insanlara her sınıftan insanın bulunduğu karışık bir kitleye seslenirdi. Okuma yazma düzeyi çok düşük olduğu için, tiyatro çoğunluk için kültürle tek iletişim aracıydı.¹⁴²

Elizabeth dönemi tiyatrosunun seyircileri, bugün oyunları karanlıkta izleyen ve sahne ile bireysel bir ilişki içinde bulunan modern seyircilerin aksine, gün ışığı nedeniyle, birlikte oyun izledikleri kalabalığın tüm üyeleriyle ilişki halindelerdi.¹⁴³

¹³⁹ Mina Urgan, **İngiliz Edebiyatı Tarihi**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2006, s.142.

¹⁴⁰ A.e., s.230.

¹⁴¹ Sabahattin Eyüboğlu, "Hamlet'in Kaynakları", **Hamlet**, Shakespeare, Çev. Sabahattin Eyüboğlu, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1965, s.217.

¹⁴² Urgan, a.g.e., s.189-191.

¹⁴³ Samuel Bowles, "**Shakespeare's Elizabethan Audience**", (Çevrimiçi) <http://www.usi.edu/libarts/amalgam/2007/bowles.pdf>, 11.12.2008

Kalabalıklar ortaklaşa duygularını sözlü ifadeyle yansıtarak, kolektif bir ruh ve kimlik duygusu oluşturuyorlardı. Seyirciler oyunun kolektif deneyiminin bir parçasıydılar ve tepkilerini kendine saklamak gibi bir alışkanlık elbette bulunmuyordu. Kimi zaman, seyirciler, oyunun başlangıcını hızlandırmak ya da tamamen bitmesini sağlamak için sahneye çeşitli nesneler fırlatıyorlar ya da oyunun istedikleri yönde ilerlemesi için ısrar edebiliyorlardı.¹⁴⁴ Dolayısıyla, oyun, seyircilerin tepkileri ve istekleri doğrultusunda sahnede performans devam ederken yeniden şekillenebiliyordu.

Buna çok benzer bir deneyim, Türk sözlü anlatı geleneğinde de görülebilir. Sözelimi, Boratav'ın Halk Hikayeleri ve Halk Hikayeciliği adlı kitabında anlattığı “Keremi Öldürmeyen Âşık” rivayeti böyle bir deneyimi örnekler. Şükrü Murat Elçin tarafından Kilisli Rifat Bilge'den nakledilen bu rivayete göre, Kilisli bir âşıkın lâkabı “Kerem'i öldürmeyen âşık”tır; bu lakabın takılması ise, Kerem'in hikayesini anlatırken, maceranın sonuna geldiğinde hikaye icabı Kerem'in nasıl öldüğünü anlatırken, tabancasını çeken bir sipahinin, “Kerem öldü, sen ne diye yaşıyorsun!” demeye kalkışması üzerine, âşıkın, hikayenin sonunu değiştirerek, Hızır'ı sahneye getirip Âşık Kerem'i yeniden diriltmesiyle olmuştur.¹⁴⁵

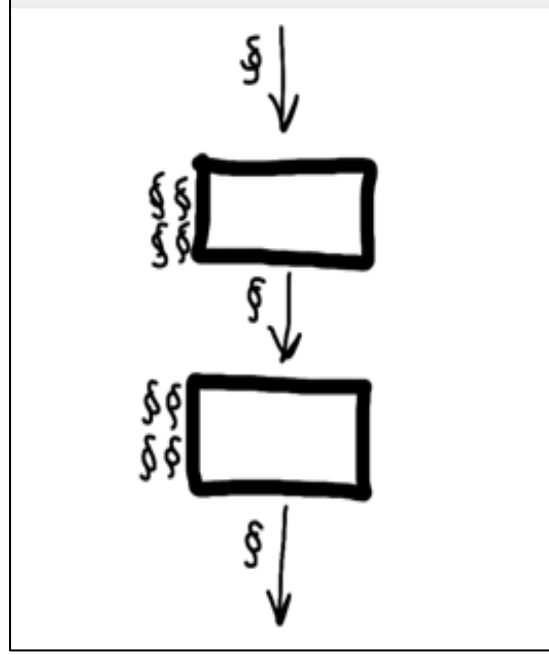
Elizabeth dönemi tiyatrosu ile halk ozanlarının hikayeleri gibi basılı olmayan kültürün ürünlerinin ortak paydasında, orijinallik, bitmişlik, değişmezliğin bulunmadığını gözlemek mümkündür. Hem elyazmalarında hem de tiyatro oyunlarında, yazılanların ya da performansların başka okurların ya da seyircilerin müdahalesiyle, genişlediğini, değiştiğini, yolundan saptığını, kimi zaman ortaklaşa hale geldiğini, yeniden yaratıldığını, var olan başka kaynaklardan alınan parçalarla birleştirilme sürecine sokulduğunu, özetle, orijinal, bitmiş ve değişmez olmadıklarını görüyoruz. Tom Pettitt, “*Before the Gutenberg Parenthesis: Elizabethan American Compatibilities*” başlıklı çalışmasında, matbaa öncesi performans kültürleri olarak ele aldığı sözlü geleneğe dair özellikleri şöyle sıralamaktadır: yeniden yaratılabilir

¹⁴⁴ Andrew Gurr, “**Audience Behaviour in Shakespeare's London**”, (Çevrimiçi)

<http://www.fathom.com/feature/35056/index.html>, 11.12.2008

¹⁴⁵ Boratav, **a.g.e.**, s.69.

(re-creative), kolektif (collective), durumsal (con-textual), değişken (unstable), geleneksel (traditional).¹⁴⁶



Şekil 8: Geleneksel performansın temel birimlerinin modeli.¹⁴⁷

Yukarıdaki şekil, kendinden önceki performanslara ve daha da fazlası aynı anda devam eden diğer performanslara borçlu olan “**geleneksel performans**”ın temel birimlerinin bir modelini sunar.¹⁴⁸ Bu modele göre, kültürel üretim, kümülatif performans sürecinin kendisidir. Diğer performansları etkiler ve onlardan etkilenir. Bu interaktif süreç, paylaşıma açıktır ve sürekli değişir. Sürekli değişebilir olması dolayısıyla, “doğru” ve “güvenilir” olamaz, diğerlerinden ayırt edilemez. Kaynağa diğer kaynaklardan eş zamanlı olarak yeni parçaların eklenmesi sebebiyle açık uçludur ve bu epizotların permütasyonlarından oluşabilir.¹⁴⁹

Bu bağlamda yukarıda da söz ettiğimiz Shakespeare’in oyunları örneğin, ortaklaşa (collaborative) projelerdir ve var olan oyun hikayelerinin belli bölümlerinin yeniden yazımlarından oluşurlar. Sözlü kalıpları ve dramatik formülleri kullanırlar.

¹⁴⁶ Tom Pettitt, “**Before The Gutenberg Parenthesis: Elizabethan-American Compatibilities**”, (Çevrimiçi) http://web.mit.edu/comm-forum/mit5/papers/pettitt_plenary_gutenberg.pdf, 11.02.2010

¹⁴⁷ A.e.

¹⁴⁸ A.e.

¹⁴⁹ A.e.

Benzer konulardaki diğer oyunlardan kolaylıkla ayırt edilemezler. Anonimdirler ve oyuncular tarafından değiştirilebilirler.¹⁵⁰ Bir duvar resmi, farklı yazıcılarca eklemelerle değişen elyazması kitaplar, dördüncü duvarı olmayan Elizabeth dönemi tiyatrosu ya da orta oyunu, Gutenberg öncesi dönemin bu sayılan özelliklerini içerir.

1.2.4. MATBAA KÜLTÜRÜ

1450’de Gutenberg’in Mainz’deki ilk baskısından itibaren, 1500’lerde Avrupa’ya yayılan matbaa ile sözlü gelenekten gelen bu yapı birden bire değişmedi elbette.* İlk baskılar, el yazmalarını aynen taklit ediyorlardı. Bu imite baskılar elyazmalarına o kadar benziyorlardı ki, eğitimsiz bir gözün aradaki farkı görmesi çok zordu.¹⁵¹ Matbaa elyazmalarını birdenbire silmediği gibi, 1400’lerin sonlarında, basılı kitapları elyazması olarak kopyalayan çok sayıda yazıcı da bulunuyordu. Elyazmaları ve baskı metinler, bir süre birlikte devam ettiler.¹⁵²

Üretim bakımından, matbaanın ortaya çıkışı kitabın fiziksel görünümünü değiştirmemişti. Kitaplar yazıcılar tarafından elle kopyalanmak yerine, matbaa dükkanlarında üretilmeye başlanmış ve Gutenberg öncesi elyazmalarının geleneksel görünümünü devam ettirmişlerdi. İlk matbaaların öncelikli işlevi, ister klasik ister çağdaş yazarlarca yazılmış olsun kitapların üretimini arttırmak olmuştur. Öğrenciler, artık matbaa öncesi sahip olduklarından, çok daha fazla kitaba sahiptiler ve farklı kitapları incelemek için gezici bilgin olmaya gerek yoktu. Tek bir metni okumak ve onun üzerinde ustalaşmak yerine, farklı kitapları karşılaştırarak inceleme yapmak mümkündü. Elizabeth Eisenstein’a göre, bu anlamda yorumculuk sona ermiş, çarpaz referans çağı başlamıştı.¹⁵³ Matbaa mekanları aynı anda entelektüel olduğu kadar sosyal de olan ortak çalışma mekanının oluşumunu teşvik etti. Bilimadamları ve

¹⁵⁰ A.e.

* Kaldı ki, yukarıda sözünü ettiğimiz Rönesans’la aynı döneme denk gelen Elizabeth Dönemi Tiyatro geleneğinin eserlerinin, basılı metinlerin yaygınlaşmaya başladığı dönemde, matbaa kültürüne geçişin tam eşiğinde yer aldığını hatırlamakta yarar var.

¹⁵¹ Deibert, a.g.e., s.65.

¹⁵² Elizabeth Eisenstein, **The Printing Press as an agent of change: Communications and Cultural Transformations in Early Modern Europe**, Cambridge, Cambridge University Press, 1980, s.51.

¹⁵³ A.e., s.72.

teknikçiler, yazma ve basma sürecinde bir araya geldiler ve bu da yeni kavram ve fikirler doğuran sosyal bir sistem ortaya çıkardı.¹⁵⁴

Kağıt, ekipman ve görece karmaşık baskı süreçlerine yapılan görece büyük yatırımlar, metinler üzerinde dikkatli kontrollerin yapılmasını beraberinde getirdi. Baskı evleri düzeltmeler, metin hazırlama, redaksiyon, bölümleme, sayfa düzenleme gibi konularda kontrol prosedürleri oluşturdular. Hatta, uzmanlar tutarak metinlerdeki içeriğin zamanın standartlarıyla uyumlu olup olmadığını da kontrol ettirdiler. Öte yandan, yazarların eserleri üzerinde hiç bir kontrolü yoktu ve onlar da tamamiyle basım evi sahiplerinin ellerindeydiler. 16.yy'ın başlarında, yerel yetkililerce imtiyazlar şeklinde oluşturulmuş yasal korumalar, rakiplere karşı yazarları değil, basım evi sahiplerini koruyordu. Sözgelimi, Martha Woodenmanse, Almanya'da bu türden imtiyazların, belli bölge mahkemeleri tarafından yayımcılara tanındığını ve yalnızca o bölge içinde geçerli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu da bir bölgede yasaklı olan yayınların başka bölgelerde rahatlıkla basılabilmesi sonucunu doğurmaktadır.¹⁵⁵

İngiltere'de ise, fikri mülkiyet uygulamalarının 1557'de matbaacılar derneğinden oluşan *Stationers' Company* ile başladığı bilinmektedir. İngiltere'de Stationers' Company'ye üye olmayan yayımcılar, kitap basabilmek için özel bir izin almalıydılar. 16. yy'da çıkarılan Britanya Lisans Yasası, basılan her müsveddenin lisanslı olmasını şart koşuyordu. Yani, bir müsveddeyi basmak isteyen yayımcı, önce o yazmanın kopyalama haklarını elde etmek durumundaydı. Ancak Benjamin Kaplan'ın da dikkat çektiği gibi, bu düzenleme günümüz sistemine benzer görünse de aslında eserin orjinal bir katkı olmasını şart koşmuyordu. Yani halen yazarla ilgili değil, yayımcının haklarının korunması ile ilgiliydi.¹⁵⁶

1710'da çıkan *Statute of Anne* ise yayımcıya, eserin daimi mülkiyet hakkını vermek yerine, yazara 14 yıllık sınırlı bir mülkiyet hakkı veriyordu. Şayet, yazar

¹⁵⁴ A.e., s.76.

¹⁵⁵ Jaishree K. Odin, "**Technologies of Writing**", (Çevrimiçi)
<http://www.hawaii.edu/aln/printing.htm>, 02.02.2009

¹⁵⁶ A.e.

bu 14 yılın sonunda halen hayatta ise, bu süre 14 yıl daha uzatılabiliyordu. Bunun için, yazar eserini Stationers' Company'ye kaydettirmeli ve eserin her yeni basımı için yayımcı yazara ödeme yapmalıydı.¹⁵⁷

Nüfusta ve refah düzeyinde yaşanan artışın da etkisiyle, 18. yy boyunca, kitap, gazete ve dergi pazarı giderek geliştiğinden, İngiltere'de yazarlık ekonomik olarak yapılabilir bir etkinliğe dönüşmüştü. Okuryazarlık oranı kırsal kesimlerde ve özellikle kadınlar arasında düşük olmasına karşın, kasabalarda çalışan erkek nüfus ve genel olarak orta sınıf arasında oldukça yaygındı. Çocukların kitap ihtiyacına yönelik artan bir talep bulunuyordu ve bu yeni pazar, kitapların ucuz olmasını istiyordu. Kitap pazarı yalnızca Londra ile sınırlı değildi. Kurulan bölgesel ağlar sayesinde, 18. yy'ın ikinci yarısında İngiltere'nin hemen her yerinde istenilen kitabın bir kopyasını elde etmek mümkün hale gelmişti.¹⁵⁸

Kitaplara erişimin tek yolu satın almak değildi. 1700'lerin sonlarında, ücret mukabili ödünç kitap veren kütüphaneler de kitap ticareti ekonomisinin önemli bir parçası olmuşlardı. 1800'lere gelindiğinde, artık Britanya'da matbaa-bağımlı bir ekonomi ve kültür oluşmuştu ve giderek artan okuryazarlık, hızla artan bir nüfusla kitap ticareti etkili biçimde sürdürülüyordu. Yeni ticaret yöntemleri ve dağıtım sistemlerinin de geliştirilmeye başlanmasıyla, Elizabeth İngiltere'sinde lüks olan kitaplar, 3.George'un Birleşik Krallığı'nda gündelik hayatın bir parçası olmuşlardı.¹⁵⁹

Şehirli orta sınıf, hatta halk sınıfları, gazeteleri yüksek sesle okumak ve üzerine konuşmak için kahvehanelerde toplanma alışkanlığına sahiptiler. Sözlü ve yazılı kültürün birleşme noktası sayılabilecek bu meydan kültürünün yanısıra, "okuma salonları" denilen ve ufak bir ücretle abone olunabilen yerler de bu dönemde, maddi nedenlerle erişilemeyen gazetelerin okunabileceği yerler olarak ortaya çıkmıştı. Montesquieu, İngiltere'ye bir seyahati sırasında tesadüf ettiği bir kiremit işçisinin kendisine gazete getirttiğini, İngiltere'de halk tabakasından

¹⁵⁷ A.e.

¹⁵⁸ John Feather, "British Book Market 1600-1800", **History of the Book**, Ed. By Simon Eliot & Jonathan Rose, Blackwell Publishing, Singapore, 2007, s.237 – 238.

¹⁵⁹ A.e., s.245.

kimselerin, gazetelere yönelik tutkulu eğilimini vurgulamak üzere anlatır.¹⁶⁰

Amerika’da da, Devrim öncesi basılı kültürün şekillendirdiği, yön verdiği bir ortamın varlığı söz konusudur. Devrim öncesi dönemde, 1215 tarihli yazılı bir belge olan ve soyluların iktidar alanlarına sınırlamalar getiren, halkın ve din adamlarının haklarını tanımlayan Magna Carta, 16. yy’da basılmış ve okuryazar İngiliz kolonyal nüfus arasında hızla yayılmıştı. Magna Carta üzerine Sir Edward Coke’un, 4 ciltlik The Institute of The Lawes of England’da yazdığı yorum da, Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi için bir temel teşkil etmiştir.¹⁶¹

ABD Anayasası’nın İlk Değişiklik Maddesi’nin (*First Amendment*) ortaya çıkmasında, Roma İmparatorluğu zamanında Sezar’ın düşmanı olarak ünlenmiş; özgür konuşma hakkı ve bu hakkın bir başkasının hakkının başladığı yere kadar uzandığına yer veren “Cato’nun Mektupları”nın, Amerikan kolonileri arasında hızla yayılması da etkili olmuş, bu görüşler öncülüğünde, Amerikan Anayasası’nın ilk değişiklik maddesi ortaya konmuştu.¹⁶² Özetle, Devrim öncesi Amerika’da basılı kültürün hazırladığı bir ortamın varlığı söz konusu idi.

Kolonyal dönemde, New England bölgesinde okuryazarlık oranları üzerine araştırma yapan Kenneth Lockridge, 1660’da, New England bölgesindeki erkeklerin yüzde 60’ının isimlerinin altına imza koyabildiğini, bu rakamın 1710’da yüzde 70’e, 1760’da yüzde 85’e, 1790’da yüzde 90’a ulaştığını söylemektedir. Ayrıca Lockridge, isimlerinin altına imza koyamayanların yüzde 50’sinin de okuma biliyor olabileceği tahminini de araştırmasına ekler. Özetle, 1790 itibarıyla New England bölgesinde yaygın bir yetişkin okuryazarlığından söz edilebilir.¹⁶³

1600-1799 arası dönemde, 1647 sayılı yasa Massachusetts’te, 50 evi olan

¹⁶⁰ Jean Noel Jeanneney, **Medya Tarihi**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2006, s.40-41.

¹⁶¹ Allen D. Boyer, “Coke, Sir Edward (1552-1634)”, **Oxford Dictionary of National Biography**, Oxford University Press Online Edition, 2004, b.a.

¹⁶² Murat Özgen, **Gazetecinin Etik Kimliği**, İstanbul, Türkiye Gazeteciler Derneği Yayınları, 1998, s.96 - 97.

¹⁶³ Michael Schudson, “**Discovering the News: A Social History of American Newspapers**”, (Çevrimiçi) <http://www.faculty.fairfield.edu/mandrejevic/schudson.htm>, 12.01.2011

kasabalara, ücreti kasaba halkı tarafından belirlenmek ve ödenmek üzere bir okuma-yazma öğretmenin atanmasını şart koşuyordu. Aynı yasa 100 evi olan kasabalarda ise, gençleri üniversiteye eğitime de hazırlayacak olan bir dilbilgisi okulunun açılması gerekliliğini içeriyor; bu düzenleme ile, vergi temelli bir okul sisteminin de temelleri atılıyordu.¹⁶⁴

Bir diğer öncü atılım ise halk kütüphanelerinin oluşturulması idi. Kolonistlerce oluşturulan koleksiyonların bazıları sade vatandaşın kullanımına sunulmuş, kamuya açılmıştı. Öte yandan bu dönemde, gönüllülerce kurulan ve abonelik usulü işleyen kütüphaneler de yaygınlaşmaya başladı. Bu kütüphanelerden ilki 1731’de Benjamin Franklin tarafından kurulmuştu. Bu kurumların çevresinde, ahlaki, siyasi, bilimsel ve felsefi konuların tartışıldığı, bireylerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayan topluluklar da oluşmuştu. Çocuklara okuma-yazma eğitimi aileleri ve okullar tarafından verilirken, yetişkinlerin temel okuryazarlık eğitimi girişimci öğretmenlere ve ticari bazı okullara bırakılmıştı. Kolonyal gazetelerde ilanları çıkan öğretmenler, çoğunlukla gündüzleri çocuklara, akşamları ise yetişkinlere ders veriyorlardı. 1733-1774 arası South Carolina Gazette’de böyle 400’den fazla ilan bulunuyordu, benzer ilanlar Virginia, North Carolina, Georgia’da çıkan gazetelerde de çokça çıkıyordu.¹⁶⁵

Sticht, okuryazarlığın kanıtı bir kimsenin adını yazıp imza atabilmesi ise, 18. yy’ın sonunda, Amerikan Yerlilerini ve siyahları saymazsak, hem kadınlar hem de erkekler için yüzde 80-90’lara varan genel bir okuryazar nüfustan söz edebiliriz demektedir.¹⁶⁶ 18. yy boyunca kolonilerdeki basılı gazetelerin üretimi hızla artar. Öyle ki, 1775’te yalnızca Worchester, Massachusetts’te basılan gazete sayısı, 1754’te tüm New England bölgesinde basılan gazetelerin sayısından fazladır.¹⁶⁷ Bu durum basılı kültüre duyulan ihtiyacın büyüklüğünün bir göstergesi olarak anlaşılabilir.

¹⁶⁴ A.e.

¹⁶⁵ Thomas G. Sticht, “**The Rise of the Adult Education and Literacy System in the United States: 1600-2000**”, (Çevrimiçi) <http://www.ncsall.net/?id=576>, 12.01.2010

¹⁶⁶ A.e.

¹⁶⁷ A.e.

Amerikan özgür basınının kurucularından Benjamin Franklin'in kendisi de (1706-1790) bir matbaacının oğludur ve matbaacılık işine babasının yanında çırak olarak başlar. Çok genç yaşta Londra'ya mesleğini öğrenmeye giden Benjamin Franklin, 1728'de Amerika'ya geri döner ve Pennsylvania Gazette'i çıkarır; gazete koloniler arasında yaygınlaşır ve çok başarılı olur.¹⁶⁸ Amerika'daki ilk siyasi karikatür de, 1754'de Benjamin Franklin'in yazdığı *Join or Die* başlıklı makale ile basılır.¹⁶⁹ Amerikada özgür basının kurucusu olması, Bağımsızlık Savaşı'nın hemen ardından, genç Amerikan Cumhuriyeti'nin elçisi olarak onu Paris'e götüren popülerliğinin temelinde yatan nedenlerden biridir.¹⁷⁰

Amerikan Basın Tarihi'nin önemli bir diğer figürü ise, 1774'te, elinde Benjamin Franklin'in tavsiye mektubu ile, Boston'a gelerek *Pennsylvania Magazine*'i çıkaran Thomas Paine'dir. Cumhuriyeti, siyahların ve kadınların özgürlüklerini savunan liberal Paine, usta ve renkli üslubu ile kısa sürede ünlenir. Paine'nin Amerikan Devrimi sırasında yazdığı ve anonim olarak 1776'da basılan, İngiliz hakimiyetinden çıkarak tamamen bağımsız olma fikrini ortaya atan *Common Sense* (Sağduyu) başlıklı kitapçığı ise kısa sürede büyük başarı kazanır ve koloniler arasında hızla yayılır.¹⁷¹ Amerikan Devrimi'nin dayandığı ideolojiyi içeren ve Devrim'in vicdanı olarak bu ideolojiye katkıda bulunan kitapçık, basımının ilk yılında 100.000 kopyanın üzerine çıkarak çok yüksek satış rakamlarına ulaşır.¹⁷² Bu kadar çok kişiye ulaşmasının ise iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, bir kopyanın görece çok ucuz, yalnızca bir şilin olması, ikinci neden ise Paine'nin geniş bir okuyucu kitlesime hitap edebilecek, kucaklayıcı bir üslubunun olmasıdır.¹⁷³

1775 yılında Amerikan sömürgelerinde kırk iki farklı gazete yayınlanıyordu. Bunlar arasında bulunan, *New York Journal*, *Philadelphia Evening Post* ve

¹⁶⁸ Jeanney, **a.g.e.**, s.56.

¹⁶⁹ Victor Margolin, "Rebellion, Reform, and Revolution: American Graphic Design for Social Change", **Design Issues**, Cilt 5, No. 1, 1988, s.59-70.

¹⁷⁰ Jeanney, **a.g.e.**, s.56

¹⁷¹ Gordon Wood, **The American Revolution: A History**, New York, Modern Library, 2002, s.55 - 56.

¹⁷² Jack Fruchtman, Jr., **Common Sense, A Companion to the American Revolution**, Ed. Jack P. Greene, J. R. Pole, 2000, Massachusetts, Blackwell Publishing, 2000, s.254.

¹⁷³ **A.e.**

Massachusetss Spy gibi gazeteler, İngiliz ordusu tarafından yapılan zulümleri anlatarak devrimsel bir etkinin oluşmasına katkıda bulunmuşlardı. Asa Briggs ve Peter Burke, gazetelerle ile yayılan bu haberler aracılığıyla Amerika’da ulusal bir politik kültürün yaratıldığını, bunun da hayal edilmiş yeni bir topluluğun ortaya çıkmasına yardımcı olduğunu söylemektedirler.¹⁷⁴

Basılı kültürün şekillendirdiği bu ortamın da bir sonucu olarak, 12 Haziran 1776’da ilan edilen Virginia Eyaleti İnsan Hakları Bildirgesi şu ifadelere yer veriyordu: “Basın Özgürlüğü, özgürlüğün en güçlü kalelerinden biridir.” 4 Temmuz 1776 tarihli Bağımsızlık Bildirgesi ise yine basın özgürlüğünü insanın temel hakları arasında sayıyordu. 1791’de Amerikan Anayasası’nda yapılan ilk değişiklik, gelecekte Kongre’nin bu özgürlüğü kısıtlayacak herhangi bir yasa çıkarmasını yasaklıyordu.¹⁷⁵

Amerika’daki gazete sayıları üzerine yapılan yorumlara göre, 1800 yılında Birleşik Devletler’de 178 haftalık yayın ve 24 günlük gazete bulunuyordu. Brigss ve Burke’un aktardığına göre, Amerika’ya gelen Fransız bir ziyaretçi, Thomas Paine’in *Common Sense* (Sağduyu) kitabına göndermede bulunarak, “Gazeteler olmaksızın, Amerikan Devrimi asla başarıya ulaşamazdı” demiştir.¹⁷⁶ Çok sayıda broşür ve gazetenin ardından, 1833’te kendini kitleye yönelik günlük gazete olarak tanımlayan New York Sun gazetesi çıkmaya başlar. Yayımcı Benjamin Day, gazetenin fiyatını bir peni olarak belirler ve “*penny press*” terimi ucuz, tabloid tarzı gazeteler için kullanılan genel bir kullanım haline gelir.

Kıta Avrupası’nda ise kitap sektörü endüstrisi büyük bir gelişme içindedir. Ancak, kentleşme, Kilise’nin etkisi, hükümdarların şahsi hırsları vb. gerekçelerle bu gelişmenin hızı Avrupa genelinde eşit değildi. 17. Yüzyıl’da Madrid, Barcelona ve Valencia gibi İspanyol şehirleri kitap ticaretinin merkezleriydiler ve bu dönemde uluslararası kitap ticareti ağırlıkla Hollanda tarafından yönlendiriliyordu. 18.

¹⁷⁴ Asa Briggs, Peter Burke, **Medyanın Toplumsal Tarihi**, İstanbul, İzdüşüm Yayınları, 2004, s.119.

¹⁷⁵ Jeanney, **a.g.e.**, s.56.

¹⁷⁶ Briggs, Burke, **a.g.e.**, s.119.

Yüzyıl'ın sonuna dek süren Hollanda'nın üstünlüğü Fransa ve İsviçre'deki kitap tüccarlarının çoğalması ve Alman şehirlerindeki güçlü ekonomik gelişmenin sonucu olarak sarsılmaya başlamıştı.¹⁷⁷

Öte yandan yayıncılık sektörü hızla büyüyor, kitapların yanısıra, gazete, dergi vb. süreli yayınların sayısı da giderek artıyordu. Yalnızca Alman eyaletlerinde, 1701-1710 arası 64 olan süreli yayın sayısı, 1741-1750 arası 260'a, 1781-1790 arası 1225'e çıkmıştı. 1700-1790 arası Alman okurlar, 3494 yeni süreli yayın görmüşlerdi. Özgür tartışmaların gerçekleştiği sözlü ortamlara, kitap, gazete, dergi ve magazinlerin eklenmesiyle, okuryazarlık düzeylerinde de hızlı bir artış meydana gelmişti. Sözgelimi, 1680'de okuyan yazan erkek nüfusun yüzde 29 olduğu Fransa'da bu oran, 1780'de yüzde 47'ye çıkmıştı. Kadınlarda ise bu oran yüzde 14'ten yüzde 27'ye yükselmişti. Sözgelimi, Paris'te, 1789 itibarıyla, erkeklerin yüzde 90'ı, kadınların ise yüzde 80'i bir vasiyete imza koyacak kadar okuma-yazma biliyorlardı.¹⁷⁸

Bu okuma devrimi, ortaya çıktığı dönemde, tepkisel denilebilecek duyarlılıkları beraberinde getirmişti. "Okuma deliliği", hakim medyaya bağlı teknik ve pratiklerin görece süratli dönüşümü karşısında doğan endişe ve karşıtlıkları ifade ediyordu. Sözgelimi Germen Bölgesi'nde okuma etkinliği, İncil okumak gibi ahlaki bir ödevi yerine getirmeli ve işlevsel olmalıydı. Merkantilist prens için asgari bir eğitime sahip okuryazar bir nüfusun varlığı gerekli, ancak bunun belli bir düzeyi geçmesi gereksiz ve tehlikeliydi. Eğlence amaçlı okuma ve özellikle roman okuma teşvik edilmiyordu.¹⁷⁹

Okuryazarlığın yaygınlaşması ve matbaa kültürünün egemen olduğu bu ortam, Amerikan Devrimi'nde olduğu gibi Fransız Devrimi'nde de önemli rol oynuyordu. Barbier ve Lavenir'e göre, devrimi kitaplar yapmamıştır, ama onu

¹⁷⁷ Rietje van Vliet, "Print and Public in Europe, 1600-1800", **History of The Book**, s.247-248.

¹⁷⁸ **A.e.**, s.251.

¹⁷⁹ Barbier, Lavenir, **a.g.e.**, s.42.

mümkün kılmışlardır.¹⁸⁰ Devrim'in yeni yayıncılık üretimi, düzensiz ve kaotik ortamın matbaacı ya da kitapçı haline getirdiği bir dizi yeni insan tarafından gerçekleştirilir, çünkü Eski Rejim'in çıkarlarına bağımlı büyük kitapçı ve matbaacılar bu yeni düzene uyum sağlayamazlar.¹⁸¹

1770'li yıllardan itibaren gazeteciliğin saygınlık kazanmaya başlamasının temelinde, Fransız Devrimi'nin beraberinde getirdiği üç temel fikir yatıyordu. Bu fikirlerin ilki, gizliliğin özünde devrime aykırı olduğu düşüncesi idi. 1789 Anayasa Meclisi, başlangıçtan itibaren, halkın meclis toplantılarında görüşülen her şeyi öğrenme hakkı olduğu ilkesini getirmişti. İkinci olarak, Fransız Devrimi, Antik Yunan ve Eski Roma'da var olan doğrudan demokrasilere saygısını her fırsatta belli ediyor, tüm araçları devreden çıkararak doğrudan demokrasi modelini yeniden yaratmak istiyordu. Kalıcı bir aracı olarak, bu modelin ancak basın yoluyla yerine getirebileceği düşünülüyordu. Üçüncü olarak ise, gazetelerin siyasete yalnızca ayna tutmakla kalmayıp, aynı zamanda siyasetin merkezi bir aktörü olduğu fikri ağırlık kazanmıştı.¹⁸²

5 Temmuz 1788'de kralın États généraux'yu (Genel Meclis) toplama kararında "Majesteleri krallığındaki tüm bilginleri ve bilgi sahibi kişileri, bu kararda belirtilen konulardaki bilgi ve bildirilerini adalet bakanına iletmeye davet eder" deniyordu. Yani, Fransa Kralı, halktan mevcut sorulara çözüm önerileri sunmalarını bekliyordu. Buradan da États généraux'nun hazırlanmasında yer alacak hiç bir eserin yasaklanamayacağı, sansürlenemeyeceği anlaşıyordu.¹⁸³ Basına okuyucu-vatandaşlarla doğrudan ilişki kurma ve sürekli bir haber akışı sağlama görevi verilmişti. Okuyucu mektupları gazetelerde bugünkü gazetelere oranla çok daha fazlaydı ve hiç bir gazete taşradaki ve ülke dışındaki muhabirlerin masrafını karşılayamadığından okuyucular muhabirlik de yaparak bu açığı kapatıyorlardı.¹⁸⁴

¹⁸⁰ A.e., s.60.

¹⁸¹ A.e., s.64 – 65.

¹⁸² Jeanneney, a.g.e., s.61-62.

¹⁸³ A.e., s.66.

¹⁸⁴ A.e.

18. yy'da artık Avrupa'nın genelinde matbaanın şekillendirdiği bir basılı kültür ortamı hüküm sürüyordu. Matbaanın icadıyla Ortaçağ düzeninden yaşanan kopuş, Protestan reformu, bilimsel hümanizma, yazılı hukuk, merkezi devlet bürokrasilerinin ortaya çıkışı gibi bilginin dağıtımından doğan değişimlerin yanısıra, bireysel kimliğin inşası, mekansal önyargılar ve hayali cemaatlerin ortaya çıkışı gibi toplumsal değişimleri de beraberinde getirmişti. Benzerlerinin, matbaa öncesinde, sönük kalıp kısa sürede silindiği toplumsal hareketler, geniş kitlelere duyurulabiliyordu. Örneğin, 1517'de Alman teolog Martin Luther'in Kilise'nin uygulamalarını eleştiren tezleri, Dudley'nin dikkat çektiği gibi, bir yüzyıl önce ortaya çıkmış olsaydı, tamamiyle yerel bir etki yapar ve olasılıkla Bohemya ile sınırlı kalırdı. Oysa, Luther'in tezleri, 15 gün içerisinde Almanca'ya tercüme edilmiş, özetlenmiş ve ülkenin her köşesine ulaşmıştı. Okuryazarlık alt sınıflar arasında hayli düşük düzeyde de olsa, "sinir merkezleri" gibi iş gören matbaalardan yayılan polemikler, Evangelist vaizlerce halka yayılıyordu.

Yazının ve basılı belgelerin yaygınlaşmasından önce, feodal sistemde, güvenilir sayılmayan yazılı belgelere karşı kişisel, sözlü tanıklığa yüksek değer atfediliyordu. Kent burjuvazisinin yükselişe geçmesiyle okuryazarlık ve matbaa kültürü kentli nüfus arasında hızla yayıldı ve Anderson'un işaret ettiği üzere bu simbiyosis kapitalizm için gerekli ön şartları da oluşturmuş oldu. Sözlü kültürden basılı kültüre geçiş, aynı zamanda sözlü yemin usulünden sözleşme usulüne geçiş anlamını da taşıyordu.

Roma Hukuku'nun ve dolayısıyla kamusal alanın yeniden keşfiyle, seküler okuryazarlık, sözlü kültürün şekillendirdiği monarşilerin modern devletlere doğru merkezileşmesini ve modern bürokrasilerin ortaya çıkışını beraberinde getirmişti.

Leslie Stephen, toplumda okuyan sınıfın büyümesinin edebiyatı da değiştirdiğini, gazetecilikle birlikte romanın ortaya çıkışının, edebiyat takipçisini de farklılaştırdığını öne sürer. Bu bağlamda, roman ve tiyatro oyunları arasındaki bağ da dikkat çekicidir. 18. yy'da tiyatronun yozlaşması ve basılı kültürün yaygınlaşmasıyla yeni bir form olarak roman gelişmeye başlamış, eski tiyatro seyircileri yeni roman

okurlarına dönüşmüştür. 18. yy'da İngiliz orta sınıfının, siyasal, ekonomik ve kültürel alanda ağırlığını koymaya başlamasıyla birlikte roman türünün geliştiği bilinmektedir.¹⁸⁵ Daniel Defoe'nun Robinson Crusoe (1719) adlı romanıyla başlayan bu dönüm noktası, Henry Fielding (1707-1754), Samuel Richardson (1689-1771) gibi yazarların verdikleri örneklerle devam etmiştir. 1779'da Dr. Johnson, örneğin, İngiltere'nin bir "kitap okuyanlar ulusu" (*a nation of readers*) olduğunu söyleyerek övünür. Okuyucuların büyük kısmı yüksek ve orta sınıflardan gelmekte, büyük çoğunluğunu da kadınlar oluşturmaktadır.¹⁸⁶

1.2.4.1. OSMANLI VE GENÇ TÜRKİYE'DE MATBAA KÜLTÜRÜ

18. yy'da Avrupa'da, matbaa sonrası kültür, yaklaşık 250 yıl sonra yeni biçimini almaya başlamışken, Türk-Osmanlı kültür yaşamında matbaa ilk defa sahneye çıkıyordu. İstanbul'da, 1493'te Yahudiler, 1567'de Ermeniler, 1627'de Rumlar tarafından kullanılmaya başlanan matbaanın¹⁸⁷ faaliyetine, Osmanlı İmparatorluğu'na, kendi kültürüne ait ve kendi kültürü için ihtiyaç duyulan eserleri basmak üzere ilk defa 1727 yılında izin verilmişti. 1720-1721 tarihli Fransız sefaretine katılan Yirmisekiz Mehmet Çelebi, Fransa'da bir matbaayı ziyaret etmiş ve Osmanlı başkentine döndükten sonra bir matbaa ve bir kütüphane kurma kararını almıştı. Bu gezide babasına refakat eden Said Efendi'nin teşviki, sadrazam Damat İbrahim Paşa'nın desteği ve elbette nihai olarak Padişah III. Ahmed'in fermanı ile, ilk Osmanlı matbaası, İbrahim Müteferrika'nın 1726'da yazdığı ve devlet adamlarının dikkatine sunduğu "matbaanın gerekleri'ne dair risaleyi" (*Er-Risâletü'l-Müsemma bi-Vesiletü-t-Tıbbâ'a*) takiben 1727 yılında kurulmuştu. 1729'da basılan Vankulu Lügati'nin başında yer alan bu risalede, Müteferrika, matbaa ile toplumun eğitimine katkıda bulunulacağını, değerli İslami eserlerin yenilenip Müslümanlar arasında dağıtılacağını, kitapların hatasız, güvenilir ve daha dayanıklı olacağını, fakir olanların bile bu kitaplara erişebileceğini, taşraya dağıtılarak cahilliğin ortadan kaldırılmasına yardımcı olacağını, umumi kütüphane koleksiyonlarının

¹⁸⁵ Urgan, a.g.e., s.746.

¹⁸⁶ A.e., s.744 - 746.

¹⁸⁷ Serpil Altuntek, "İlk Türk Matbaasının Kuruluşu ve İbrahim Müteferrika", **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt 10, Sayı 1, 1993, s.191 – 204.

zenginleşeceğini, Cihat ve İslam'ın şerefini yücelten kitapların çoğaltılabileceğini, buna ek olarak Arapça, Türkçe, Farsça eserler basılarak, bunların İslam ülkelerine satışından kazanç elde edilebileceği gibi yararları sıralıyordu.¹⁸⁸ Bu risale, matbaanın gerçek kuruluşu öncesinde değil, sonrasında kaleme alınmış ve Damat İbrahim Paşa'ya sunulmuştur. Yaşar Tonta'nın belirttiği üzere, bu risalenin amacı, tüm hazırlıklar tamamlandıktan sonra sunulmuş olması dolayısıyla, kamuoyu oluşturmaktır.¹⁸⁹ Bu sayılan yararlarına karşın, matbaaya karşı gürültülü bir muhalefetin varlığı söz konusuydu. Matbaada gerekenden fazla kitap basılacağından, hattatların aç kalacağından, basılan kitapların toplumun dini hayatını zedeleyeceğinden şikayet ederek matbaaya direnen softalar ve hattatlar, kağıt, kalem ve hat alet edevatlarını, bir tabuta koyup sembolik bir cenaze alayı düzenlemek gibi karşı eylemlerde bulunmuşlardı. Bu eylemlerle mücadele için İbrahim Müteferrika, gereken desteği, dini kitapların basılmaması ve basılan kitapların da ulema tarafından tashih edilmesi şartıyla, matbaa talebini tereddütsüz destekleyen Osmanlı idarecilerinden alıyordu.¹⁹⁰

18. yy'ın ilk yarısında Osmanlı'da okuyucu çevresi de oldukça dardı. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri “konuşma geleneği”nin yaygın olmasıydı. Kitapların ağırlıklı olarak Arapça olması da bir başka nedendi. Dini ve idari kadroları yetiştiren medrese ve Enderun mekteplerinin dışında halk, mahalle mekteplerinde yazmaktan ziyade okumayı öğreniyordu. II. Mahmud'un 1824 tarihli fermanı ile zorunlu hale getirilen bu mekteplerin amacı, 6-10 yaş arası kız çocukları ile 7-11 yaş arası erkek çocuklarına, İslam'ın temellerini ve Kur'an'ın doğru okunmasını öğretmektir. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde Fransız modeli esas alınarak üst seviyeli rüştiye, idadiye ve sultaniye gibi okulların açılması ve matematik, tarih, fizik, kimya, Türkçe, Fransızca gibi derslerin okutulması söz konusu olmuşsa da, bu kurumlarda eğitim, geleneksel Osmanlı bilim ve eğitim

¹⁸⁸ Orlin Sabev, **İbrahim Müteferrika ya da İlk Osmanlı Matbaa Serüveni (1726-1746)**, İstanbul, Yeditepe Yayınevi, 2006, s.139.

¹⁸⁹ Yaşar Tonta, “Ahmet Rasim'in İbrahim Müteferrika ve Matbaacılık Üzerine Yazdıklarının İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, C.3, Sayı 1, Ankara, 1985, s.163, (aktaran: Orlin Sabev), **a.g.e.**, s149.

¹⁹⁰ Sabev, **a.g.e.**, s.150 - 151.

anlayışı bağlamında herkesi okutmuyor, yalnızca sınırlı bir kesime hitap ediyordu.¹⁹¹

1880’li ve 1890’lı yıllardaki okuma-yazma oranları hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayacak 1926 tarihli, halk arasında okuma yazma oranı hakkında yapılan araştırmaya göre, bu tarihte asker olan gençler arasındaki okuma-yazma oranı yüzde 17’dir. 1938’de yapılan araştırmalara göre ise, 65-70 yaş arasında olan kişilerin okuma-yazma oranı yüzde 9.1 iken, 55-59 yaş arası erkeklerin okuma yazma oranı yüzde 15.5, kadınların ise yüzde 2.5’tir. Bu son yaş grubunun, 1880’li ve 1890’lı yıllarda aşağı yukarı on yaşında olup ilköğretimi bitirmiş çocuklar olduğu düşünüldüğünde, 19.yy’ın sonlarında Osmanlı’da Müslümanlar arasında okuma yazma oranının olasılıkla yüzde 10 civarında olduğu ortaya çıkar. Sabev’in belirttiği gibi, bu oran okumayı bilen her kişinin, hayat boyu fiilen bir okur olacağı anlamına gelmediğinden, gerçek okurların oranının yüzde 10’dan çok daha düşük olabileceği tahmin edilmektedir.^{192*}

Yukarıda söz edildiği gibi, matbaanın Osmanlı İmparatorluğu’na girişinde idarecilerin yani iktidarın ihtiyaçları etkin olmuşsa da, bu süreç içinde öngörülemeyen sonuçlar da ortaya çıkmıştır.¹⁹³ Bu sonuçlardan ilki, matbaanın seküler ve dinsel alanlar arasında yol açtığı “ikiye çatlama”dır.¹⁹⁴ Basılı eserlerin seküler içerikleri, Osmanlı merkezi yönetiminde dinin ideolojik hegemonyasını zayıflatmış ve sekülerliğin görece hakim olmasında etkili olmuştur. Bir diğer sonuç ise, anlaşılır Türkçe’nin kullanıldığı, ağır dilbilgisinden arınmış hikaye ve romanların, sıradan insanların yaşamlarına girmesi, baskıların fazla sayıda insana ulaşmasıyla Batı’dakine benzer eleştirel bir ortamın filizlerinin ortaya çıkmış olmasıdır.¹⁹⁵ Ancak, Serdar Öztürk’ün dikkat çektiği gibi, Osmanlı’da kitap kültürünün yarattığı değişimin, yalnızca seküler, modern bir zihniyeti beslediğini

¹⁹¹ A.e., s.271.

¹⁹² A.g.e., s.273.

* 1890’lardan 1940’lara Osmanlı İmparatorluğu topraklarında yaşanan savaşlar, nüfus hareketleri, sınır değişimleri göz önünde bulundurulduğunda, bu oranların kesinliği elbette tartışmalıdır. Öte yandan, toplumdaki okuma pratiği ile ilgili genel bir fikir vermesi açısından değer taşımaktadır.

¹⁹³ Serdar Öztürk, **Osmanlı’da İletişimin Diyalektiği**, Ankara, Phoenix Yayınevi, 2010, s.226.

¹⁹⁴ Niyazi Berkes, **Teokrasi ve Laiklik**, İstanbul, Adam Yayınları, 1984, s.31.

¹⁹⁵ Öztürk, a.g.e., s.227.

savunmak mümkün değildir. İbrahim Müteferrika'nın dinsel kitapları basmamak kaydıyla aldığı basımcılık izni, III. Selim döneminde kalkmış, ve dinsel kitaplar da basılmaya başlanmıştır. Bunu takiben, İslami gelenekte bir canlanma yaşanmış, okuryazar kitle arasında popüler hale gelen, ucuza satılan ve her yerde bulunabilen bu kitapların sayısı, aydınlanma felsefesiyle ilgili kitapların sayısını hayli aşmıştır.¹⁹⁶ Halk diline yakın olan ve aşk, kahramanlık hikayelerinin anlatıldığı bu halk kitaplarında din, aslında ikincil bir konumdadır. Ancak halkın arzularını, eylemlerini, düşüncelerini dikkate almasıyla geniş toplum kesimlerine ulaşmışlardır. Dolayısıyla, bir yandan seküler, aydınlanmacı kitaplar basılırken, diğer yandan halka hitap eden bu eserler yaygınlaşıyor ve bu da Osmanlı toplumunda, büyük ve küçük gelenekler arasında hem bir esneme hem de kapanma yaratıyordu.¹⁹⁷ Öte yandan, Ahmet Mithat Efendi'nin romanlarında ve Yeni Osmanlıların gazetecilik faaliyetlerinde gözlemlenebilecek, halkın düzeyini yükseltmeyi hedefleyen, ama aynı zamanda ona hitap eden bir söylemi görmek de mümkündür. Sonuç olarak, matbaa bu anlamda Osmanlı toplumunda hem bir “kopukluk” hem de bir “yakınlaşma” yaratmıştır.¹⁹⁸

Bu hem alt hem üst sınıflara hitap eden iki grup eseri ortak bir noktada buluşturan ise her iki grubun da sansüre uğramış olmalarıdır. Aralarında Kerem ile Aslı, Leyla ile Mecnun, Köroğlu gibi ünlü halk anlatılarının olduğu kitaplar da yasaklanan halk kitapları arasında bulunuyordu. Öte yandan, sayısız yazılı yasağın olduğu Osmanlı'da bu yasakların uygulanmasında altyapı yetersizlikleri sözkonusuydu. Osmanlı Devleti'nin bu görevi yerine getirmekle yükümlü Polis Örgütü'nün, bu yasaklar kapsamında yaptıklarına dair herhangi bir bilgi, belge bulunmamaktadır. Ayrıca toplumun bu yasakları gizliden gizliye delmek üzere geliştirdiği, çeşitli semtlerde kurulan taşbaskı yapan matbaalar, yasaklı yayınları gizlice okurlarına ulaştıran kitapçı dükkanları, elçiliklerin himayesinde satış yapan yabancı kitapçı dükkanları, sansür heyetinin inceleme yetkisine sahip olmadığı yabancı posta şubeleri gibi sayısız mekanizmalar da bulunuyordu.¹⁹⁹

¹⁹⁶ Şerif Mardin, **Bediüzzaman Said Nursi Olayı: Modern Türkiye’de Din ve Toplumsal Değişim**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1995, s.58 – 59.

¹⁹⁷ Öztürk, **a.g.e.**, s.232.

¹⁹⁸ **A.e.**, s. 234.

¹⁹⁹ **A.e.**, s.235 – 236.

Osmanlı'da ilk gazetenin çıkarılması, toplum içindeki bilgi kanallarının iktidarın denetiminden çıkmasıyla ilgilidir aslında. İlk gazete yani Takvim-i Vekayi, resmi anlayışa uygun olarak iktidar tarafından, devlet yönetiminde padişaha yardımcı olacak ve devletin zarar görmesinden kaçınarak çalışacak resmi bir yayın organı niteliği taşıyordu ve Batı'daki gelişmelerden farklı olarak, gazeteciler bir denetim gücü olmak yerine, devlet memuru kimliği taşımaktaydılar.²⁰⁰ Amaç, muhalif iletişim güçlerinin yaydığı fikirleri denetlemektir. Öte yandan, bu iletişim gücünün kullanımının bu amaçların dışına çıkan öngörülemez sonuçları olmuş, muhalif iletişim kanalları halk tarafından takip edilmeye devam etmiş, bu resmi gazete dışında karşıt fikirleri yayan özel gazeteler ortaya çıkmış ve içinde bulunan koşulların yeşerttiği eleştirel söylem kültürü belirmiş ve yaygınlaşmıştır.²⁰¹ Özellikle, Osmanlı milliyetçiliğini savunan Yeni Osmanlılar ve meşrutiyetin gelmesinden etkili olan devrimci Jön Türkler, basını siyasal iktidara karşı mücadelelerinde araç olarak kullanmışlar, ve halka en geniş biçimde ulaşabilecek, halkın anlayabileceği bir dilin oluşturulmasını modernleşmenin yollarından biri olarak görmüşlerdir.²⁰²

1864 yılında Fransız Basın Kanunu'ndan esinlenerek hazırlanan Matbuat Nizamnamesi, Osmanlı İmparatorluğu içinde basına yönelik ilk yasal düzenlemedir, 1909 tarihine dek basını denetim altına alarak idari ve cezai yaptırımları düzenlemiştir. İmparatorluğun dağılma sürecinin başlamasıyla dışta zayıf düşen İmparatorluk, iç muhalefeti bastırmak amacıyla, 28 Mart 1867'de Alî Kararname adıyla anılan bir kararname çıkarmıştır. Bu kararname, Matbuat Nizamnamesi dışında kalan durumlarda, hükümete gazete kapatma yetkisi tanımaktadır. Geçici kaydıyla çıkarılan bu kararname, II. Meşrutiyet'in ilanına dek, 42 yıl süreyle yürürlükte kalmıştır.²⁰³ Bundan 10 yıl sonra 1876'da tahta geçen II. Abdülhamit döneminde gerçekleştirilen ilk anayasa Kanuni Esasi'de, "Matbuat kanun dairesinde serbesttir" hükmü yer alıyorsa da, Matbuat Nizamnamesi, Osmanlı Ceza Yasası ve Alî Kararname, basın üzerinde yoğun baskı oluşturmaya devam etmiş ve olağanüstü

²⁰⁰ Özgen, **a.g.e.**, s.140 – 141.

²⁰¹ Öztürk, **a.g.e.**, s.244.

²⁰² **A.e.**, s.245.

²⁰³ Özgen, **a.g.e.**, s.145.

durumlarda padişaha tanınan yetkilerle bu hüküm de etkinliğini yitirmiştir.²⁰⁴

II. Meşrutiyet'in ilanının ardından, II. Abdülhamit tarafından kaldırılan Kanuni Esasi'nin, 24 Temmuz 1908'de tekrar yürürlüğe konacağına dair bildiri, basın çalışanları arasında coşkuyla karşılanmış ve yapılan bir toplantıyla yazıların bu tarihten itibaren sansüre gönderilmemesi kararı alınmıştır. Bu fiili uygulama, o güne kadarki uygulamaları değiştirdiği için ve takip eden ay içinde 200 yeni gazete için yayın hakkı alınmasıyla Türk basınının patlama yaptığı bir milat olarak görüldüğünden Türk Basın Bayramı ve sansürün kaldırılışının yıldönümü olarak kutlanmaktadır.²⁰⁵ Ancak, bu elbette Türk Basın'ında sansürün o tarihten itibaren bittiği anlamına gelmemektedir. Devletin bir girişimi olarak başlayan basın faaliyetlerinin, özel girişimlerin katılımından sonra dahi, kanun ve kararnamelerle, çeşitli iç ve dış siyasi meseleler bahane edilerek, kapatılacağı kanunlar, hükümetlerin kullanabilmesi için hep el altında tutulmuştur.

Osmanlı'da telif haklarının gelişimi de farklı bir seyir izlemektedir. Osmanlı'da matbaanın kurulduğu 1729'dan 1803 yılına kadar 35 kitap basılırken, bu tarihten Tanzimat'ın ilanına dek geçen sürede, 391 kitap basılmıştır.²⁰⁶ Özetle, 100 yılı aşan sürede 500'e yakın eser basıldığı bilinmektedir.²⁰⁷ Telif hakkıyla ilgili ilk hukuk metni ise, 1850 "Encümen-i Dâniş Nizamnamesi"dir. Encümen-i Dâniş, Türk lisanına, ilim ve fende ilerleme sağlayacak tercüme eserler kazandırmayı amaçlamaktadır ve hazırlanan Nizamname'ye göre, bu eserleri Türki lisanına kazandıracaklar için para, telif ve tercüme edenin isminin Encümen mahallindeki kitabeye isminin yazılması ve madalya gibi mükafatlar öngörülmüştür.²⁰⁸ Ancak Gökyayla'ya göre, bu Nizamname, telif hakkının ödenmesinden çok, basılan

²⁰⁴ A.e., s.146.

²⁰⁵ Özgen, a.g.e., s.149.

²⁰⁶ Jale Baysal, **Müteferrika'dan Birinci Meşrutiyete Kadar Osmanlı Türklerinin Bastıkları Kitaplar**, İstanbul, Edebiyat Fakültesi, 1968, s.29 – 45.

²⁰⁷ Mustafa Ateş, **Fikir ve Sanat Eserleri Üzerindeki Hakların Kapsamı ve Sınırlandırılması**, Ankara, Seçkin Yayınları, 2003, s.39.

²⁰⁸ Diren Çakmak, "Osmanlı Telif Hukuku İle İlgili Mevzuat", **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, Sayı 21, Konya, Bahar, 2007 s.191-234.

eserlerin denetim altına alınması amacını taşımaktadır.²⁰⁹ Osmanlı aydınlarının, yoğun olarak Avrupa'daki yapıtları Osmanlı Devleti'ne nakletmeye çalışmalarının bir sonucu olarak doğan özgürlük ortamının sakıncalarından çekinen Osmanlı Sarayı, 1856'da basımevlerinin kontrolü için memurlar tayin etmiş, 1857'de yayınların basım öncesi kontrolü ve izinlerini düzenleyen Telif Nizamnamesi'ni çıkarmış, bu Nizamname ile eseri basan şahsa tekel hakkı, yazara da hayat boyu imtiyaz tanınmıştır.²¹⁰

Osmanlı Dönemi'nde telif haklarına dair en esaslı kanun ise, Beşiroğlu'na göre, Bern Sözleşmesi hükümlerinden yararlanılarak düzenlendiği anlaşılan, 1910 tarihli Hakkı Telif Kanunu'dur. Osmanlı Meclis-i Mebusanı'nın yasanın görüşülmesi sırasında yürüttüğü tartışmalara göre, İmparatorluğun, Bern Sözleşmesi'ne katılma konusundaki isteksizliğinin başlıca nedenini çeviri hakkı oluşturmaktadır. Beşiroğlu, Server İskit'ten alıntıyla görüşmelerin bir bölümünü şöyle aktarmaktadır:

“Rıza Nur - Zannederim ki, Bern'de bir sözleşme yapılmıştır. Bir dilden diğer dile eser çevrildiği zaman, o çeviri olunabilir mi, olunamaz mı? Çevrilecek olursa, eser sahibinin iznini almak ya da ona bir yarar sağlamak gerekli midir? Bizim mevzuatımızda buna ilişkin bir hüküm var mıdır? Böyle bir hüküm gerekli midir, değil midir? Olabilir ki, bugün ülkemizde düşünce adamları yetişiyor, eserleri yabancı dillere çevrilmek isteniyor (o başka sesleri). Fakat bu sorun ile ilgilidir. Olur ki, bizde de birisi bir eser yazar. Değerli bir eserdir. Fransa'da, Almanya'da, Londra'da her yerde çevrilir.

Milli Eğitim Komisyonu Sözcüsü, Hüseyin Cahit (Yalçın) – Rıza Nur Beyin söz ettiği sorun ile bugün fikir hakları arasında hiçbir ilişki bulunmamaktadır. Osmanlılar arasında fikir haklarını korumak istiyoruz. Türkçe ya da Osmanlı dillerinden birinde yazılmış olan bir kitabın çevirisi sorunu, Devletler Hukuku'na aittir. Bunun için devletler arasında ayrıca anlaşma yapılması gereklidir. Avrupa devletlerinin pek çoklarında böyle bir anlaşma vardır. Bir eser sahibinin eserini çevirmek için ondan izin almak gereklidir. Şimdi bizim de bu Genel Sözleşme'ye katılmamız gerekir mi? Bu başka bir sorundur. Herhalde bizim buna katılmamızdan yarar değil, zarar doğar. Çünkü bizim, Avrupa'nın bilimsel ve teknik eserlerinden çeviriye çok büyük gereksinmemiz vardır. Daha yıllarca bu gereksinme sürecektir. Şimdi, böyle bir sınırlama altına girerek çok büyük zarar görürüz. Her eser için, yazarlarından, temsilcilerinden, varislerinden izin istemek zorunda kalırız.”²¹¹

Daha sonra Lozan'da da bu konu üzerinde Türk temsilcisi Hasan Saka

²⁰⁹ K. Emre Gökyayla, **Telif Hakkı ve Telif Hakkının Devri Sözleşmesi**, Ankara, Yetkin Yayınları, 2000, s.41.

²¹⁰ A.e.

²¹¹ Server R. İskit, **Türkiye'de Matbuat Rejimleri**, İstanbul, 1939, s.519 – 686.

tarafından yapılan konuşmanın da Osmanlı Meclis-i Mebusanında savunulan düşünceden farklı olmadığı görülmektedir:

“Hasan Saka-...Batı ülkelerinde görülen edebiyat ve bilim alanındaki gelişmelerden Türk halkının yararlanmasını sağlamak ve batı kültürünün Türkiye’de yayılabilmesi için Batı yazarlarının eserlerini Türkçe’ye çeviren yayıncıları telif haklarını ödemediği bağışık tutmak istiyoruz.”²¹²

Ancak buradan önemli bir noktaya ışık tutmak gerek. Osmanlı’daki tercüme (terceme) kavramı, 1940’lardan sonra kullanılmaya başlanan metne tamamiyle sadık çeviri faaliyeti²¹³ ile örtüşmemektedir. Osmanlı’da telif kavramı ve eser sahipliği şimdi anladığımız şekilde değildir. “Ülfet” kelimesinden gelen telif, yakınlaştırmak ve derlemekle alakalıdır ve iktibas (ödünc alma), müsterak (çalma), hülasa (özet), tahvil (metin türü değiştirme), muhavere (diyalog haline getirme), tanzir (öykünme), şerh ve izah ederek almak ya da tefsir ederek almak gibi farklı yöntemlerin her biri terceme alanı içinde kabul edilmektedir.²¹⁴

Cemal Demircioğlu’na göre, Osmanlı’da, özellikle 19. yy’da Avrupa metinleri çevrilmeye başlamadan önce, metinler İslami edebiyat şemsiyesi altında bir ortak mal olarak görülmekte, Farsça ve Arapça anlatıları, Osmanlıca’da daha güzel bir biçimde ifade etmek önem taşımaktadır. Metinlerden bölümler çıkarılabilir, yeni bölümler eklenebilir, türü değiştirilebilir, ve bunlar, bazen telif bazen de terceme eserler olarak kabul edilebilmektedirler. Ama 1859 itibarıyla Batı’dan çeviriler yapılmaya başlandığında, daha önce Arapça ve Farsça’dan yapılan aktarmalarda “taklid” esası üzerinden yürüyen tercüme faaliyetleri, daha yabancı bir kültür olması sebebiyle, terceme, mealen terceme, harfiyen terceme ve aynen terceme gibi kavramların öne çıktığı görülmüştür.²¹⁵

²¹² Akın Beşiroğlu, "Telif Hakları denilen Anka Kuşu", **TRT Yayıncılık ve Haberleşme Dergisi**, No:68, Ocak, 1980, s.8.

²¹³ İsmail Habip Sevil, **Avrupa Edebiyatı ve Biz, Garpten Tercüme II.**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1941, s.608.

²¹⁴ Cemal Demircioğlu, “**From Discourse to Practice: Rethinking “Translation” (Terceme) and Related Practices of Text Production in the Late Ottoman Literary Tradition**”, (Çevrimiçi)

<http://www.transint.boun.edu.tr/html/tezler/CemalDemircioglu.pdf>, 11.6.2011

²¹⁵ A.e.

Özetle, Demircioğlu'na göre, Osmanlı'da çeviri meselesini, çevirinin bugünkü kaynağa sadakat temelli modern tanımı üzerinden değil, tarihsel sürekliliği, içinde bulunduğu dönemin pratikleri gözönünde bulundurarak, zamana-bağlı ve kültüre-bağlı biçimde düşünülmelidir. Bir eserin bir başka dile tercümesi meselesi, telif hakları ve eser sahipliği kavramlarının toplumda nasıl anlaşıldığı konusunu aydınlatması açısından önem taşımaktadır. Osmanlı'da, Batı dillerinden yapılan tercümeler öncesi, Arapça ve Farsça'dan yapılan derlemeler, "taklid"ler, eserlere yapılan eklemeler, değişiklikler, Osmanlı'da tercüme geleneğinin bir parçası olarak görülmektedir. Batı'dan tercüme edilen eserler ise, yeni yerel bir edebiyatın modellerinin oluşmasında etkili olmuşlar, Osmanlı aydınları, kendi ihtiyaçları doğrultusunda Batılı eserleri değiştirmişler, özetler haline getirmişler, yeniden düzenlemişler, kendi çevrelerine ve geleneklerine uygun hale getirmişlerdir.²¹⁶

Osmanlı'da tercüme geleneğinin özellikleri, yukarıda incelenen elyazması döneme ait özellikleri anımsatmaktadır. Bu tercümeler de, orjinal eserin değiştirmekte, kimi zaman farklı bir bağlama oturtmakta, mozaik sayılabilecek derlemeler ve taklidler oluşturmakta, özetle bitmiş ve değişmez eserleri, değişebilir ve yeniden yaratılabilir kılmaktadırlar. Ancak 1940'lı yıllara gelindiğinde, dünyada ve genç Türkiye'de tercümecilik, Şemsettin Sami'nin temsil ettiği aynen tercümeciliğe dönmüş, Ahmet Midhat'ın bayraktarlık ettiği mealen tercümeciliğe yer kalmamıştır. İsmail Habip Sevük'ün vurguladığı gibi artık "bütün dünya da tercümeciliği böyle biliyordur".²¹⁷ Yani, 1940'lı yıllar itibarıyla, basılı eserlerin, özgün, bireysel, özerk, değişmez, kanonik bütünler olduğu fikrinin Türkiye'de genel-geçer hale geldiği sonucuna varabiliriz.

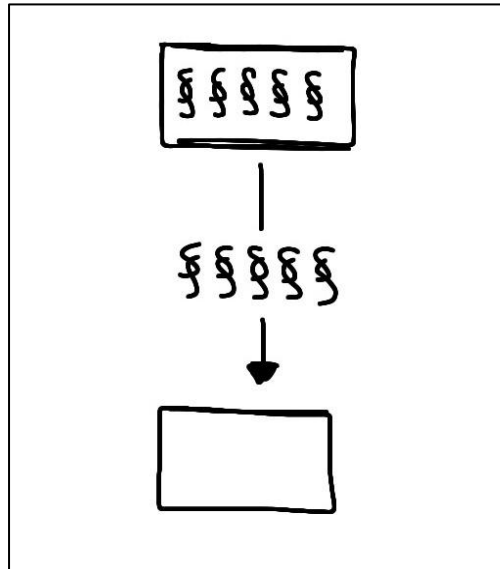
1.2.4.2. MATBAA KÜLTÜRÜNÜN ÖZELLİKLERİ

Matbaanın yarattığı, bireyi farklılaştıran bilişsel dönüştürücülerin en önemli etkisi, Ong'a göre, matbaanın yarattığı kapanıklık (*closure*) duygusudur. Son şeklini alan ve tamamlandığı varsayılan basılı metinde; -eklemeler ve yorumlara imkan tanıyan,

²¹⁶ A.e.

²¹⁷ Sevük, a.g.e., s.608.

değiştirilebilir elyazmalarının aksine-, bitmişlik duygusu hakimdir. Matbaa metninin işi, forma bir kez kapatılıp kilitlendikten ve kağıda basıldıktan sonra bitmiştir, müdahale edilemez.²¹⁸ Bu müdahale edilemeyen ve tek başına kapalı bir birim oluşturan yapının özgün bir yaratıcılığın ürünü olması fikri de matbaa kültürünün bir sonucudur ve telif hakkı kavramını da beraberinde getirir. Pettitt'e göre, matbaanın şekillendirdiği bu kültürü, öncesinden (ve daha sonra bahsedileceği üzere sonrasında) ayıran bir yapının performansına değil, kompozisyonuna atfedilen önemdir. Pettitt'e göre matbaanın şekillendirdiği dünyanın merkezindeki belirleyici birim, başka metinlere hiçbir şey borçlu olmayan (kaynak ya da türev materyal olarak) ve herşeyini yalnızca yaratıcısına borçlu olan "**özgün kompozisyon**"dur.²¹⁹ Rönesans'ta ve hatta kısmen Osmanlı'nın 19.yy dönemi edebiyatında da etkileri görülen, elyazması kültüre özgü, yazarı belirsiz, kolektif, değişken, sözlü kültürün etkisini taşıyan performansa dayalı kültürden farklı olarak matbaa kültürü, bireyci, özerk, stabil ve belli bir sınıflandırıcı söyleme dayalı bir kompozisyon kültürüdür. Metni kompoze eden ve basıma hazır hale getirip son halini veren özne olarak yazar metnin sınırlarını belirler. Pettitt bu dönemin kültürel üretimini Şekil 9'daki diyagramla ifade etmektedir:



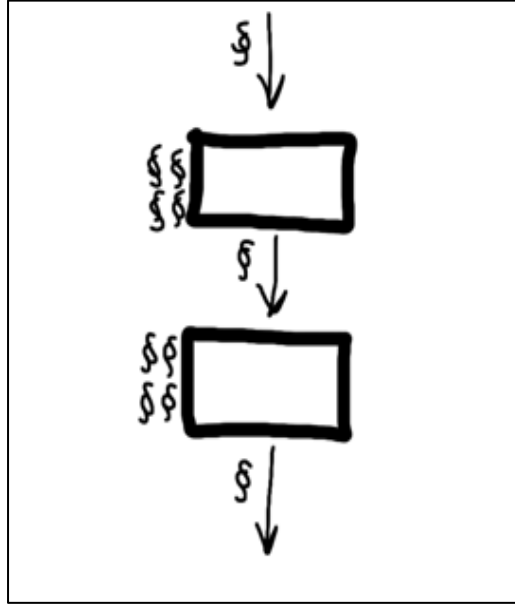
Şekil 9: Pettitt'e göre matbaa kültürü modeli.²²⁰

²¹⁸ Ong, **a.g.e.**, s.157.

²¹⁹ Pettitt, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

²²⁰ **A.e.**

Bu diyagramda kutunun içindeki sembol bir yazar/oyuncu tarafından yaratılan ve dış hiç bir yapıya borçlu olmayan özgün materyali temsil eder. Kutular arasındaki sembol ise, kaynaktan yapıya ya da yapıttan performansa taşınan materyali gösterir.



Şekil 10: Pettitt'e göre matbaa öncesi kültürü modeli.²²¹

Yine Pettitt'in önerdiği matbaa öncesi döneme dair ikinci diyagramda ise, kutunun dışındaki semboller diğer yapıtlardan/performanslardan gelen malzemeyi temsil etmektedir. Parentez dışı kültüre ait geleneksel performans, önceki performanslara ve başka performanslara borçludur. (Yukarıda söz ettiğimiz Elizabeth dönemi tiyatrosunun özelliklerini burada hatırlamakta yarar var.)

Pettitt'in diyagramları sözlü kültür geleneğinin performansları ve matbaa kültürünün yapıtları arasındaki bireysel/kolektif, özgün/kendine mal etmeci (appropriation), özerk/bağılamsal, stabil/değişken, gelenekçi/kuralcı gibi karşıtlıkları açıklamayı kolaylaştırmaktadır. Foucault'nun "What is an Author?" başlıklı makalesinde tartıştığı gibi, yazarın adı metnin sınırlarını belirler. Metinleri gruplamayı, tanımlamayı, ayırd etmeyi ve karşılaştırmayı, metinler arasında ilişkiler kurmayı sağlayan yazarın adı, yalnızca söylem içindeki bir öge değil, anlatısal

²²¹ A.e.

söylemin kendisidir.²²²

Bu anlatısal söylem, ayrıntılı sözcükler “düzgün bir dil kullanımı”nı da özendirmiştir. Ufak ve taşınabilir kitapların basılmasıyla, okurun kitabını alıp bir köşeye çekilebileceği, sessiz ruhsal ortamın ortaya çıkışı ile modern topluma damgasını vuran özel hayat anlayışının gelişmesindeki başlıca unsurlardan biri olmuştur. Bir zamanlar herkesin paylaştığı sözlü kültür dünyası, matbaayla yukarıda sayılan gerekçelerle özel mülkiyetlere bölünmüştür.²²³ Yukarıda sözü edilen, yazarlık ve yazarın söylemini yansıtan kapalı ve son halini bulmuş medya, (Pettitt’in diyagramlarındaki gibi, diğer kaynaklardan gelen materyallerden ayrı bir bütün olarak üretilen) izole bir varlık olarak kültürel ürünler, bunun beraberinde getirdiği zihinsel yapı, değişmezlik ve özerk bütünler, matbaanın bitmişlik ve kapalılık duygusunun sonuçları olarak okunabilir. Matbaa ile bu kurgusal bağlarla örülü, kapalı sözel sanat biçimleri, Ong’un altını çizdiği üzere özellikle “anlatı” türünü mümkün kılmıştı. Matbaa sayesinde sınırsız işlenen olay örgüsü uzun anlatıda benimsenmiş ve Jane Austen romanlarından başlayarak detektif öykülerinde doruğa ulaşmıştır.²²⁴

Matbaanın yarattığı bu kapanıklık duygusu, edebiyatın yanısıra, felsefe ve bilim eserlerine de girmiştir. Matbaayla birlikte, konuşma ve tartışma temelli eğitim yerine, “olgu” veya olgu benzeri gerçeklerin soru-yanıt şeklinde sunulduğu, konudan uzaklaşmadan, olguların, açık ve kuru kuru açıklanıp ezberlendiği ders kitapları eğitime geçilmiştir.²²⁵ Yazılı metinsellik, matbaayla desteklendiğinde daha da belirginleşir ve 16. yy’da Fransız filozof ve eğitimcisi Peter Ramus’un düşüncesinde doruk noktasına ulaşır. Ramus, matbaanın modern kültürü nasıl şekillendirdiğini anlamaya yarayan bir anahtar niteliğindedir. Ramus tarafından başlatılan kültürel hareket, Batı dünyasında eğitimin yapısını değiştirmiş, modern Kartezyen manada rasyonel açıklığa dayanan yeni bir eğitim biçimi ortaya koymuş, Batı mantık ve

²²² Michel Foucault, “**What is an Author?**”, (Çevrimiçi)
http://www.generation-online.org/p/fp_foucault12.htm, 05.01.2011

²²³ Ong, **a.g.e.**, s.154-155.

²²⁴ **A.e.**, s.157.

²²⁵ **A.e.**, s.159.

retoriğinin geleneklerini yeniden örgütlemiştir. Matbaa sayesinde, çerçevenilmiş bilgi parçaları geniş kitleler için üretilebilir ve dağıtılabılır hale gelmiştir. Ramus'un eğitim reformu, "tüm bilgilerin ve tüm insan yaşamının yeniden örgütlenmesi" olarak ifade edilmektedir.²²⁶ Öğrencilerin materyalleri hızla ve daha rahat ezberlemeleri için matbaa önemli bir araç olmuş, öğrenme daha kolay bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır.

1.3. ELEKTRONİK MEDYA VE KAPALILIK

Ong, sözel anlatımın elektronik dönüşümünün, kelimenin yazıyla başlayıp matbaayla pekişen mekan bağlarını güçlendirdiğini ve bilinci "ikincil sözlü kültür" çağına soktuğunu savunur. Katılımcı gizemi, topluluk duygusunu geliştirmesi, yaşanan ana odaklayışı, hatta sözlü kalıpları kullanmasıyla, sözkonusu "ikincil sözlü kültür", "birincil sözlü kültür"e şaşılacak derecede benzemektedir.²²⁷ Benzer biçimde John Fiske de bir sosyal ritüel olarak televizyonun sözlü kültürün ozanlarına benzeyen özellikleri üzerinde durur. Buna göre televizyon:

- Gerçekliğin doğası hakkında mevcut kültürel uzlaşının ana hatlarını ortaya koyar.
- Kültürün bireysel üyelerini hakim değer sistemlerinin içine dahil eder.
- Kültürün bireysel temsilcilerinin yaptıklarını över, açıklar, yorumlar ve meşrulaştırır.
- Kültürün dünya içindeki pratik yeterliliğini sağlamlaştırır.
- Kültürün değişmekte olan koşullara yönelik pratik eksikliklerini ortaya serer.
- İzleyicileri mevcut durum ve kimliklerinin kültürün bütünü içinde garanti altında olduğuna ikna eder.
- Bu yöntemlerle kültürün bir parçası olma nosyonunu kültürün üyelerine iletir.²²⁸

²²⁶ Heim, **a.g.e.**, s.44.

²²⁷ Ong, **a.g.e.**, s.161.

²²⁸ John Fiske, John Hartley, **Reading Television**, New York, Routledge, 1996, s.88.

Öte yandan, Ong’a göre, yeni sözlü kültür daha amaçlı ve bilinçlidir, temelini, araçların üretimi, işleyişi ve kullanımı için gerekli olan yazı ve matbaa oluşturur. Bu anlamda, birincil sözlü kültüre hem çok benzer hem de hiç benzemez. Yazı ve matbaanın okurken yalnız kıldığı birey fikrine karşın, birincil ve ikincil sözlü kültürlerde dinleyiciler arasında güçlü bir grup bilinci vardır.²²⁹ Bu McLuhan’ın deyimiyle bir dünya köyüdür. Yazıdan önce bireylerin başka bir seçenekleri olmadığından ötürü geliştirdikleri grup bilinci ile karşılaştırıldığında, bugün sözünü ettiğimiz grup bilinci bilinçli olarak “planlanan” bir grup bilincidir.²³⁰

Modern elektronik gelişmenin bir sonucu olarak radyo ve televizyonlarda politikacıların geniş kitlelere mesajlarını iletebilmeleri süreci bunun bir örneğini oluşturur. Ong’a göre, bu anlamda sözlü kültür, eski konumuna hiç olmadığı kadar yaklaşmıştır.²³¹ Öte yandan, artık eski sözlü kültür de değildir. Eski hitabet üslubu ortadan kalkmıştır. 1858 yılında devlet başkanlığı kampanyası için karşı karşıya gelen Lincoln ile Douglas’ın Illinois eyaletinde, açık havada, güneşin altında yaklaşık 15 bin kişiye ulaşan bir kalabalığa hitaben girdikleri birer buçuk saatlik söz düellosunu buna örnek olarak verir.²³² Bu tartışmada, birinci konuşmacı bir saat konuşuyor, ikincisi bir buçuk saat karşılık veriyor, sonra birincisi tekrar kendisini savunuyordu. Hoparlör dahi bulunmayan bu söz düellosunda, her iki aday da, önceki bölümlerde sözünü ettiğimiz sözlü kültürün özelliklerine uygun olarak, bol bol tekrarlarla ve mücadeleci bir üslupla konuşuyor, dinleyicilerin katılımıyla oturum açık bir tartışmaya dönüşebiliyordu. Her oturumun sonunda konuşmacıların sesleri kısılıyor, bitap düşüyorlardı. Buna karşılık, Ong, herşeyin oracıkta kendiliğinden söyleniyor gibi görüldüğü elektronik medyada gerçekleşen başkanlık konuşmalarının aslında hiç de böyle olmadığını söyler.²³³

Elektronik medyanın kapalı ve müdahaleye izin vermeyen bir yapıda olduğunun altını çizen Jacques Ellul’e göre film veya televizyon yoluyla nakledilen

²²⁹ Ong, **a.g.e.**, s.162.

²³⁰ **A.e.**, s.161.

²³¹ **A.e.**, s.162.

²³² **A.e.**, s.161.

²³³ **A.e.**, s.163.

imajlar, bizi herhangi bir eyleme motive etmezler, hatta bir kişinin koltuğundan kalkmasını bile sağlayamazlar. Çünkü, sunulan temsili kavramanın başka hiçbir yolu yoktur. Televizyon seyircilerinin, telefona çağrılarak oyunlara ve konuşmalara iştirak etmelerini sağlama çabası ilgi çekici olmakla beraber, seyircilerden, görüntüye katılmaları için istenileni söylemesi istenir. Ancak bu da betiklenmiş suni bir şeydir.²³⁴

Matbaadan miras kalan bir kapanıklık ile her şeyin önceden belirlenmiş olarak planlı ve ölçülü cereyan ettiği, adayların kendilerine ayrılan kürsülerde, kendi programlarını kısaca sunduğu, kimsenin birbirine sataşp müdahale etmeden sunuşunu bitirdiği bir ortamdır bu. Matbaadan miras bu kapalılık ve denetim, birincil sözlü kültürlerde olduğu şekilde konuşmayı özünden koparmış ve elektronik medyada söz, bu anlamda, yazılı bir metne dayalı, betiklenmiş bir süreç dönüşmüştür.²³⁵

1.4. DİJİTAL MEDYA, İNTERNET VE GUTENBERG PARANTEZİ

McLuhan, “matbaa herkesi okur yaptı, Xerox (fotokopi) ise herkesi yayıncı yapıyor” demişti.²³⁶ Öte yandan fotokopicilerin varlığının, “yazarlık” müessesesi üzerinde büyük bir değişim yaratmadığını da bugün söyleyebiliriz. Ancak Jay David Bolter’ın yaklaşık 20 yıl önce yazdığı üzere, bugün matbaa çağının son dönemini yaşıyoruz.²³⁷ Yeni olanı algılayışımız, yukarıda da ayrıntılı olarak değinildiği üzere, eski ve tanıdık olan üzerinden dolayımlanır (*mediation*). Ancak bu yeniden dolayımrama çoğunlukla yeni olanın görünür olmasını ilk anda engellemektedir.

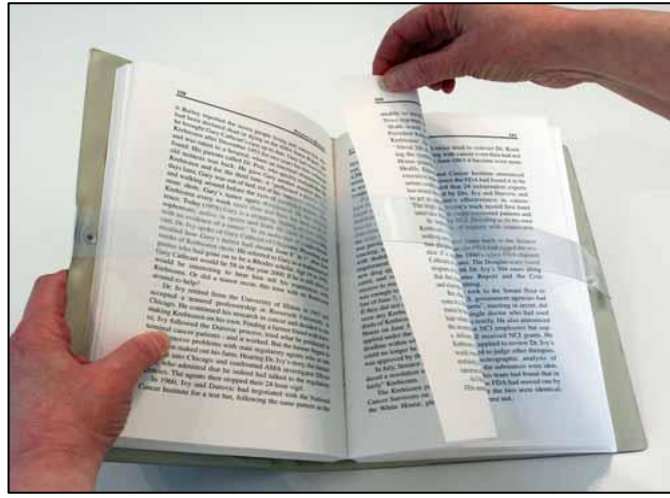
²³⁴ Jacques Ellul, **Sözün Düşüşü**, Çev. Hüsamettin Arslan, İstanbul, Paradigma Yayınları, 1998, s.197.

²³⁵ A.e., s.162.

²³⁶ Marshall McLuhan, **The Laws of Media**, Toronto, University of Toronto Press, 1977, s. 178.

²³⁷ Jay David Bolter, **Writing Space**, Hillsdale New Jersey, Lawrence and Erlbaum and Associates, 1991, b.a.

İki ortam arasındaki farkların ilk anda görünür olamaması, basılı kitap ve basılı kitap formunda yeniden dolayımlanan dijital kitap uygulamasının yukarıda verilen resimlerine bakıldığında, daha anlaşılır hale gelir. Bir yeniden dolayımleme süreci olarak dijital kitap uygulamaları, geleneksel formu olabilecek en benzer biçimde yeniden dolayımlemektedir. Bu da dijital kitap okurlarının, interaksiyona girdikleri bu yeni mecraya, eski ortamın yalnızca dijital bir üst modeli olarak yaklaşımları sonucunu doğurur.



Resim 1: Basılı kitap.



Resim 2: iPad Book uygulaması.

Dijital teknolojinin mümkün kıldığı metni tanımlamak üzere matbaa teknolojisinin ortaya koyduğu metne tekrar bakarsak, basılı metnin özellikleri şöyle sıralanabilir: Aynı statik metnin çok sayıda kopyasının varlığı nedeniyle basılı metin

çokluk ve sabitliğin özel bir kombinasyonudur. Kapalı ya da diğerlerinden keskin biçimde ayrılmış olarak deneyimlenen farklı bir metin olarak vardır. Metnin yazarı ya da üreticisi okur kitlesinden keskin olarak ayrılmıştır. Yazarın katkısının önemini aşırı şekilde vurgulayan, topluluk ve ortaklaşa üretimin önemini geriye atan, yaratıcılık, özgünlük ve fikri haklar hakkındaki bir dizi kabullerin ortaya konulmasına sebep olmuştur.²³⁸

Öte yandan, İnternet’te metinler ve okuma sürecinin kendisi, halen basılı kitaba özgü metin ve okumanın pek çok özelliğini paylaşmakla beraber, temel farklılıklar içerir. Öncelikle Web belgeleri, tüm dijital metinler gibi, önemli bir yeniliği temsil eder. İnsanlık tarihinde ilk defa olarak, yazı ve bu yazının ürettiği metin, kodlardan oluşmaktadır. Bu statik değil dinamik bir yapıdır ve okur bir başkasının metninin sınırlarına müdahale edebilir, üzerinde değişiklik yapabilir. Basılı metnin, sınırları belli ve sabitken, aynı metnin dijital formu böyle bir sınırlılıktan uzaktır. İnternet gibi dijital bir ortamda, arama araçlarını kullanan okurlar, bu içeriğe ulaşım sürecindeki geçirgenlik sayesinde, metne belli bir noktadan değil, ilgilerini çeken bir sözcük ya da cümlecik gibi pek çok farklı alandan girebilirler.²³⁹ Hipermetinsel bu yapı, yalnızca lingüistik değil, imgeler, sesler, video ve animasyonlar gibi her türden veriyi manipüle etmek üzere kullanılabilir. Bu da bu farklı objeler ve farklı kullanıcı davranışları arasındaki ilişkileri programlayarak, kullanıcının belgenin kendisiyle interaksiyona girmesini mümkün kılar. Dolayısıyla, fare aracılığıyla kullanıcı, dokunduğu metnin biçimini, rengini vb.’ni değiştirebileceği gibi, tamamiyle yeni bir metin oluşturmaya götürecek kadar değişiklik de yaratabilir. Bu özellikler yoluyla, hipermetin yazılı dilde radikal biçimde yeni bir elektronik diyalog biçmi yaratmış olur.²⁴⁰ Özetle, bilgisayar teknolojisi sayesinde, dijitalleşmiş bir metin hayal edilebilecek tüm farklı biçimlerde yeniden düzenlenebilir, sonsuz biçimde değiştirilebilir.

²³⁸ George Landow, “The Paradigm is More Important than the Purchase: Educational Innovation and Hypertext Theory”, **Digital Media Revisited**, Ed. Liestol Gunnar, Andrew Morrison, Terje Rasmussen, Cambridge, MIT Press, 2003, s. 37.

²³⁹ A.e., s.38.

²⁴⁰ Vandendorpe, a.g.e., s.71.

Tom Pettitt, Massachusetts Institute of Technology’de 2007’de düzenlenen *Media in Transition 5* konferansında, matbaanın başlangıcı ve Web’in başlangıcı arasındaki kültürel dönemi teorileştirdiği Gutenberg Parentezi yaklaşımını ortaya koyarken, matbaa kültürünün hakim olduğu dönemi, “Gutenberg Parentezi” olarak isimlendiriyor ve matbaa kültürü ile şekillenen zihin yapısının daimi olmadığını ve geniş bir tarihsel perspektiften bakıldığında, bu dönemin görece kısa ve sınırlı bir dönem olduğunun altını çiziyordu.²⁴¹

Pettitt’e göre, matbaadan önce, edebiyat ve sanat, biçimlendirilebilir, değişken ve esnek bir yapıya sahipti. Hikayeler farklı anlatıcılar tarafından tekrar ve tekrar anlatılabilir ve tiyatrolarda canlandırılabilirdi. Şarkıların sahibi yoktu, ve farklı kişiler tarafından farklı şekillerde söylenebiliyorlardı. (Yukarıda sözlü kültür ve elyazması kültür başlıkları altında ve Elizabeth dönemi tiyatrosu ile Türk Halk Hikayeciliği geleneği kapsamında buna ayrıntılı olarak yer vermiştik.) Matbaanın gelişi ile, edebiyat, sabit bir yapı olarak algılanmaya başladı. Bir kitap artık kendi içinde anlamlı, kapalı bir bütündü ve özgün bir obje olarak yazar ya da yayıncı denilen kimseye ait bir mal sayılıyordu. Bu da zaman içinde, özgün bir deha olarak yazar ya da sanatçı kavramını getirdi. Bu anlamda matbaaya geçiş döneminin bir figürü olarak Shakespeare farklı anlatılardan serbestçe yaptığı alıntılarla kendi oyunlarını yazıyordu. Ancak bunlar matbaa ile basılıp sabitlendiği andan itibaren ona ait, kendi içinde kapalı orjinaller haline geldiler.²⁴²

McLuhan’ın “Gutenberg Galaksisi” kullanımını ”Gutenberg Parentezi” olarak değiştiren Pettitt’in kuramı temel olarak, Gutenberg sonrası dönemin (kabaca 15. yy’dan 20. yy’a uzanan sürecin) iletişim tarihinde bir “fasıla” olması fikri üzerine temellenir. Pettitt, matbaa öncesi sözlü kültür döneminin yapısının, bugün içinde olduğumuz internet çağı medya kültürünü de tanımladığını ileri sürer.²⁴³

²⁴¹ Tom Pettitt, “Folk Cultures and Digital Cultures Lecture Panel”, Oturum Başkanı: David Thorburn, 27 Nisan 2007, **MIT Communication Forum**, (Çevrimiçi) <http://mitworld.mit.edu/video/462/>, 19.02.2008

²⁴² **A.e.**

²⁴³ Tom Pettitt, “**Before The Gutenberg Parenthesis: Elizabethan - American Compatibilities**”, (Çevrimiçi)



Şekil 11: Gutenberg Parantezi'nin önceki ve sonraki kültürlerle ilişkisi.²⁴⁴

Pettitt'e göre, eğer, parentez içindeki kültür, özgün, bireysel, özerk, sabit, kanonik ve belli bir kompozisyonun sonucu olarak üretilmiş ürünleri ifade ediyorsa, parentez öncesi kültür, bunun tam zıddı niteliklerin hakim olduğu bir kültürü ifade eder: yeniden yaratılabilir, kolektif, bağlamsal, değişken, geleneksel performans. Bundan yola çıkarak, Pettitt, bugün, parentez sonrası, dijital kültüre özgü kültürel üretimlere dair saydığımız çeşitleme, remiksleme, ödünç alma, yeniden biçimlendirme, aşırma, yeniden bağlamsallaştırma gibi "parentez öncesi" dönem ile temel benzerlikler içeren özellikleri, medya tarihi içinde "parentez sonrası" diyerek farklı ve yeni bir perspektiften kavramsallaştırır.²⁴⁵

Pettitt, Gutenberg Parentezi başlığı ve kavramını, Edebiyat, Medya ve Kültürel Çalışmalar Profesörü, Lars Ole Sauerberg'in (University of Southern Denmark), "Matbaa, Kitap, Biliş" üzerine incelemeler yürüten "The Gutenberg Parenthesis Research Forum" başlıklı projesinden ödünç aldığını belirtir. Rönesanstan itibaren, Batı'nın iletişim kültürü, kitap ile sembolize edilen mekanik olarak kitlesel biçimde üretilmiş metinler tarafından yönlendirilmektedir. Ancak Pettitt'e göre, bugün elektronik medya ile ilgili gelişmeler, İnternet ve dijital teknolojinin ortaya çıkardığı yeni manzara, kitlesel kitabi metinlerin hakim olduğu bu dönemin yalnızca bir evre, bir fasıla olduğu fikrini ortaya koymaktadır. "Gutenberg Parentezi" ifadesi elbette, öncelikli olarak McLuhan'ın Gutenberg Galaksisi'ne gönderme yapar. Ancak Pettitt, galaksi yerine seçtiği "parentez'i

²⁴⁴ A.e.

²⁴⁵ A.e.

zamana yayılmış gelişmeleri ifade eden bir simge olarak özellikle anlamlı bulunduğunu belirtir. Parantez, önce, şimdi ve sonraya ilişkindir ve parantez öncesi ile parantez sonrası arasında ortaklıklar kurarken, diğer yandan parantez içindeki evreyi hem ikisi arasında bir fasıla olarak yerleştirir, hem de her iki dönemle ilişkilendirir: Pettit’e göre, sözdizimsel olarak, parantezin bir düşünce çizgisini kestiği ve kapandığı anda sözkonusu düşünce çizgisinin kaldığı yerden devam etmesi fikri, mevcut medya dönüşümünü yansıtan anlamlı bir sembol olarak iş görür.²⁴⁶ Pettitt’in, paradoksal biçimde, teknolojik gelişmenin ve ilerlemenin bir sonucu olarak geçmişin kültürel pratiklerine tekrar dönmek fikri üzerine temellenen teorisi, edebiyat ve iletişimbilimsel çalışmalarda daha önce de yankı bulmuştur. Örneğin, Leah S. Marcus, “Cyberspace Renaissance” adlı çalışmasında, İnternet ve dijital teknoloji çağında sabit, authoryal metnin çöküşüne dair, Rönesans dönemiyle yapılacak karşılaşmalardan önemli öngörüler elde edilebileceğini düşünür.²⁴⁷ Milman Parry ve Albert Bates Lord’un araştırma geleneğini izleyen John Miles Foley ise, University of Missouri’de sürdürdüğü Sözlü Gelenek İncelemeleri Merkezi’nde (Center for Studies in Oral Tradition), sözlü anlatının anlaşılması ve değerlendirilmesi ana hedefiyle benzer bir yol izler. Merkezin, Pathways Project adı verilen projesinin web sayfasından şöyle yazmaktadır:

“...insanoğlunun en eski ve en yeni düşünce teknolojileri olarak, sözlü gelenek ve internet arasındaki temel benzerlikleri ortaya koymak ve açıklamak... Her iki teknoloji de sürekli biçimsel değişim etrafında inkişaf eder... geniş ölçekli bir topluluk arasında açık paylaşım, ve her ikisi de kitap *medyumunun* tam kalbinde yer alan, kendi içinde tam ve kapalı obje kavramından yoksundur...”²⁴⁸

Pettitt, Gutenberg Parantezinin içindeki dünya ile dışındaki dünya arasında en önemli farkın, bir yapının “**performans**”ına karşılık onun “**kompozisyon**”una atfedilen önem olduğunu altını çizer.²⁴⁹ Bu anlamda, parantezin kuramsal merkezinde, yaratıcısından başka (ne kaynak ne de türetilecek materyal sağlayıcı

²⁴⁶ A.e.

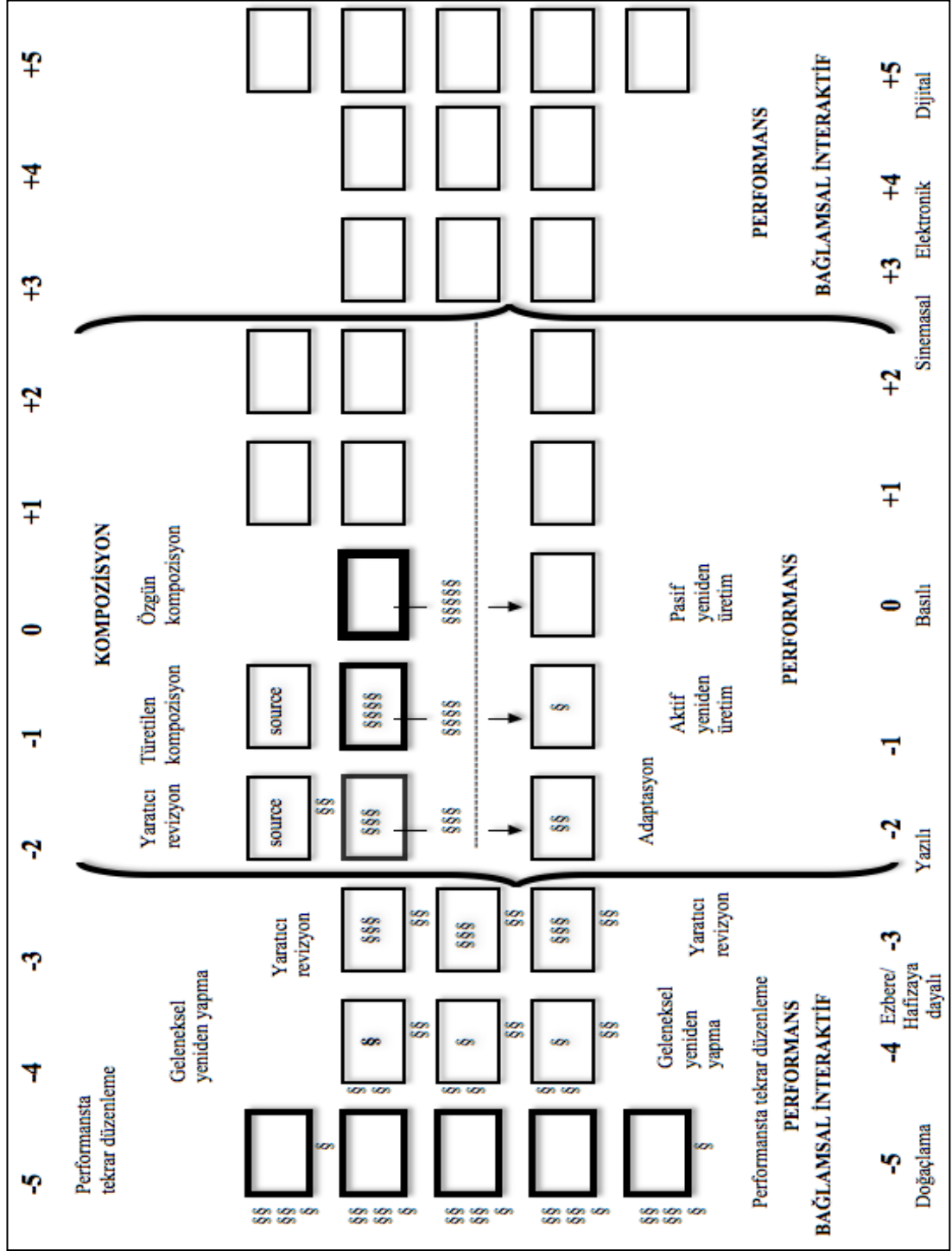
²⁴⁷ Leah S. Marcus, “Cyberspace Renaissance”, **English Literary Renaissance**, Wiley-Blackwell, No: 25, 1995, s.388-401.

²⁴⁸ “**The Pathways Project Web Site**”, (Çevrimiçi)

<http://www.pathwaysproject.org/pathways/show/HomePage>, 11.10.2010

²⁴⁹ A.e.

olarak) hiç bir yapıta borçlu olmayan, kendinden menkul **özgün kompozisyon** tanımlayıcı bir unsur olarak bulunur.²⁵⁰



Şekil 12: Gutenberg Parantezi.²⁵²

²⁵⁰ A.e.

²⁵² Pettitt, a.g.e., (Çevrimiçi)

Şekil 12'deki Pettitt'e ait diyagram, bu yaklaşımın bir modelini verir. Buna göre, diyagramın "0" noktası parentezin merkezidir. Pettitt, diyagramı göz önünde bulundurarak, bir geçiş figürü olan Shakespeare'in kariyeri sırasında, eksi 2,5 noktasından eksi 1,5 noktasına doğru ilerleme kaydettiğini iddia eder.²⁵³ Çünkü sözkonusu kültürel ürün, bir kültürel sistemden diğerine yer değiştirdiğinde, modelde de yeri değişir. Özetle, Pettitt'in, Gutenberg Parentezi terimi, matbaanın icadı ile, basılı medyanın kabaca 500 yıllık hakimiyeti tarafından kesintiye uğratılan sözlü kültürün pratiklerinin, dijital kültür tarafından tekrar canlandırıldığı, gelişmenin geçmişin koşullarına doğru yaşandığı paradoksal bir medya dönüşüm sürecini ifade eder. Bu dönüşüm 20. yy'da ses kayıt cihazları ve film ile başlamış, televizyon ile devam etmiş, İnternet ile son halini almıştır. Pettitt, yaşanan bu gelişmelerin yalnızca yenilik olarak değil, eski olanın sona ermesi olarak da ele alınması gerektiğinin altını çizer.²⁵⁴ Bu geçiş dönemi 15. yy'daki tipografik metinsellik sürecinin ardından yaşanmakta olan yeni bir metinsellik algısını içerir. İletişimin doğal akışı, matbaa ile kesintiye uğramış, kapanıklık, sınırlılık, kontrol yapıları ortaya çıkmış, parentez öncesi dönemin akıcılığı kesintiye uğramıştır. Bu yapı ile, kültürel üretim alanı da dönüşmüş, bireysel yapıt fikrinin yükselişi ile yapıt; başı, ortası ve sonu olan bir yapı olarak algılanmış, kategoriler doğmuştur.

Pettitt'in yaklaşımının önemi, bu kategorizasyon algısının, kültürel ürünlerin kapanıklığı fikrinin dijital medyanın meydan okuması ile sözlü kültüre ait pratiklere bir dönüşü dile getirmesinden kaynaklanır. Artık matbaa kültürünü ifade eden ara sona ermiş, ilerleme paradoksal biçimde geçmişe doğru yaşanmıştır. Dolayısıyla iletişimsel devrimi algılamak, geçmişi inceleyerek mümkün olurken, Pettitt'in yaklaşımı ile geçmiş paradigmayı algılamak ve yorumlamak dijital kültür incelemeleri ile mümkün olacaktır. Bir metodoloji olarak gelecek algısı için geçmişi araştırmak yerine, bu yaklaşım ile geçmişi algılamak için bugünü incelemek fikri de önem kazanır.

²⁵³ A.e.

²⁵⁴ A.e.

2. OKURYAZARLIK VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ

İletişim araçlarının toplum içinde hakim olan ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal yapıları etkilemesinin en temel nedenlerinden biri de değişen iletişim araçlarının getirdiği yeni okuryazarlıkların eğitim süreçleri üzerinde yarattığı kapsamlı dönüşümlerdir. Okuma ve yazma edimleri, yalnızca sözcükleri mekanik bir şekilde okuma ve yazma etkinliğine indirgenemez. Okuryazarlık bunun ötesinde, bireylerin onları kuşatan toplum ve dünya ile kurduğu ilişkiye ve bu ilişki sürecinde bireyin bu sosyal çevredeki ifadesel etkinliklerine odaklanır ve eğitim felsefelerinin temel sorularının şekillenmesinde önemli rol oynadığı gibi, toplumda hakim durumdaki eğitim algısının da etkisi altındadır.

2.1. PLATON VE MAĞARA ALEGORİSİ

Platon'un Devlet'te yer alan ve aşağıda alıntılanan eğitim üzerine görüşleri, hem Antik Yunan hem de günümüz için kısmen afaki gözükebilir. Platon, ülkenin yönetim kademesindekilerin eğitime ilişkin bazı temel unsurlardan söz eder. Buna göre;

"...Filozoflar...devletlerde kral, ya da şimdi kral ya da önder dediklerimiz gerçekten filozof olmadıkça,... aynı insanda devlet gücüyle akıl birleşmedikçe,... bu devletlerin başı dertten kurtulamaz...toplum mutluluğa kavuşamaz..."²⁵⁵

Platon'un eğitim ve eğitimin eksikliğine ilişkin görüşleri, en iyi *mağara alegorisi* ile anlaşılabilir. Devlet'te, Sokrates, çocukluklarından itibaren mağaraya kapatılmış ve boyunlarını bile oynatmadan, mağara duvarındaki gölgeleri izleyen tutsakları anlatır. Tutsakların gördükleri tek şey, mağara girişindeki alçak duvarın arkasındaki kukla oynatıcıların insana, hayvana ve daha başka şeylere benzeyen kuklalarının, arkalarında yakılan ateşin ışığından mağara duvarına yansıyan gölgeleleridir. Kuklaları oynatanlar alçak duvarın ardındadır ve kendi gölgeleri mağara duvarına yansımaz. Ancak zaman zaman konuşurlar ve sözlerinin yarattığı

²⁵⁵ Platon, **Devlet**, s.148.

yankılar tutsaklara ulaşır ve onlar da bu sözlerin gölgelere ait olduğunu sanırlar. Tutsaklar da kendi aralarında konuşabilir, ancak konuşmaları, gördükleri gölgeler ve duydukları sesler üzerinedir. Dolayısıyla, tutsakların gerçekliği, yalnızca gördükleri gölgelerin ve duydukları yankıların izlerinden ibarettir.²⁵⁶

Sokrates, tutsakların zincirlerini çözüp, bilgisizliklerine son vermekten söz eder. Ancak zorlukla ayağa kalkan ve gözlerini ateşin parlaklığına çeviren tutsağın gözleri kamaşacak, doğrulan bedeni ve ateşten kamaşan gözleri ona önce acı verecektir. İzlediği gölgelerin aksine, asıl nesneleri görmek onu şaşırtacaktır. Mağaradan tamamiyle çıkıp yukarı dünyayı görmek isterse, buna alışması için daha da çok çaba harcaması gerekecektir. Rahatça görebildiği gölgelerin aksine, insanların ve nesnelerin kendilerini görecektir, keşfetme arzusu daha da büyüyecek, güneşi, yıldızları, ayı ve gökyüzünü seyredecektir.²⁵⁷ Sokrates, mağaradan kurtulan ve tüm bu deneyimleri yaşayan adamın, artık her mihneti kabul etmek pahasına bir daha asla mağaraya dönmeyeceğini savunur. Çünkü, gün ışığına alışan gözleri artık karanlığa dayanamaz.²⁵⁸

Elbette, tüm alegoriler gibi, mağara alegorisi de sayısız yoruma açıktır. Bu yorumlardan biri de, Platon'un kurduğu alegorinin Sokrates'in yaşamı ile ilişkili olarak yorumlanmasını içerir. "Eğitimsiz bir kölenin dahi güç bir matematik problemini, üzerinde düşünmesi sağlanarak çözebileceği", bireylerin doğru soruları sorarak "gerçeği" bulabileceği fikrinden hareketle, mağara alegorisi insan varoluşunun ve felsefi aydınlanma sürecindeki dönüşümün bir metaforunu temsil eder. Özgür insanın üzerinde parlayan gün ışığı, Batı düşüncesinin temelini oluşturan aydınlanmanın simgesel bir tezahürüdür ve gerçeğin algılanışının bir alegorisidir.

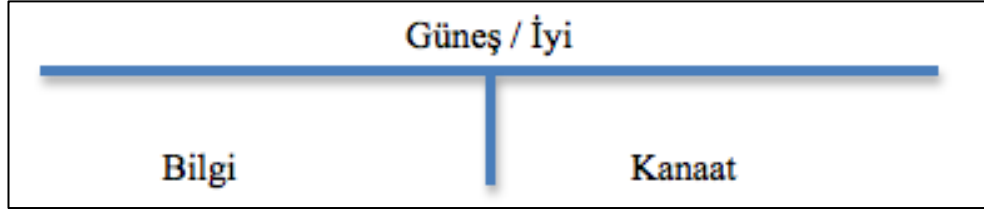
Bu alegoride, eğitim, mağaradan çıkmak için gerekli anahtardır. Bireyin eğitimi geliştikçe, daha çok bilgi sahibi olur, daha çok bilgi sahibi oldukça da gerçek iyiyi elde etmeye daha çok yaklaşır. Sokrates, Devlet'te, bilinenler (*known*) ve

²⁵⁶ A.e., s.183.

²⁵⁷ A.e., s.184.

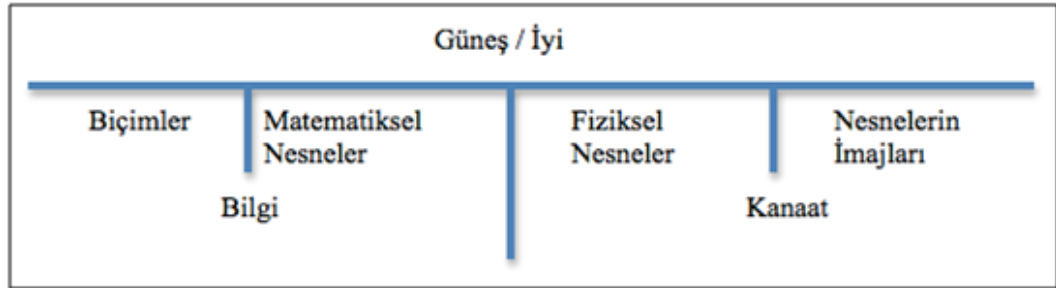
²⁵⁸ A.e., s.185.

kanaatler (*opinion*) dediği iki ayrı deneyim alanı arasına temsili bir çizgi çeker. Bu her iki alanın da üzerinde Güneş’le temsil edilen “İyi” bulunur. Aşağıdaki diyagramda bu temsili çizgi, düşey çizgiyle gösterilmektedir.²⁵⁹



Şekil 13: Bilgi ve kanaat ilişkisi.²⁶⁰

Kanaatler kısmının altında da, algı yoluyla edinilen iki tür yapı söz konusudur: gerçek *fiziksel nesneler* ve *fiziksel nesnelerin imajları* (gölgeler ya da yansımalar gibi). Bu alan, *kanaatler* olarak isimlendirilir, çünkü gördüğümüze inandığımız şeyler, doğru ve gerçek olduğu kesin olarak bilinen şeyler değil, *kanaatlerdirler*.²⁶¹ *Bilgi* alanında ise, kimin algıladığına göre değişmeyen ve kesinlikle doğru olan iki grup vardır: *matematiksel nesneler* (geometrik mutlaklar, aksiyomlar ve hipotezler) ve erdem, adalet ve evrenin gerçek doğasının mutlaklığı gibi *evrensel formlar*. Bunlarla beraber diyagram şöyle bir şekil alır²⁶²:



Şekil 14: Bilgi ve kanaat ilişkisinin alt ögeleri.²⁶³

Bilgi alanında yer alan şeyler, algılanan değil bilinen şeylerdirler. Ancak bu *bilginin* edinilme yöntemleri nesneye göre değişiklik addeder. *Matematiksel*

²⁵⁹ Brian Proffitt, **Plato: Within Your Grasp**, New Jersey, Wiley Publishing, 2004, s.75.

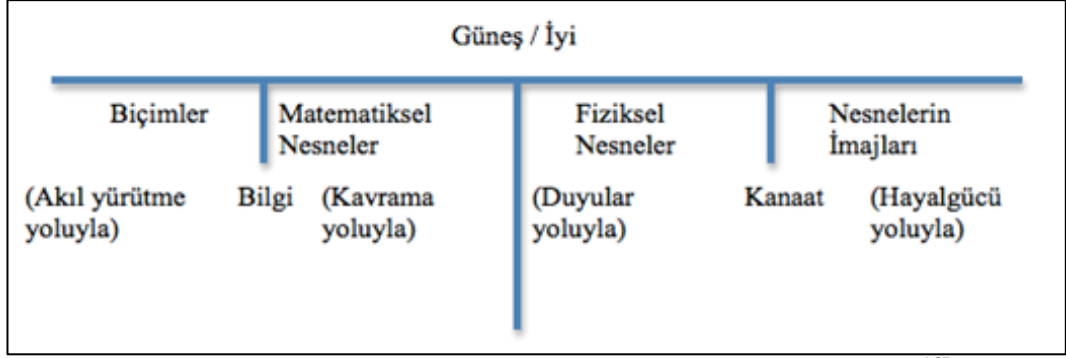
²⁶⁰ A.e.

²⁶¹ A.e.

²⁶² A.e., s.76.

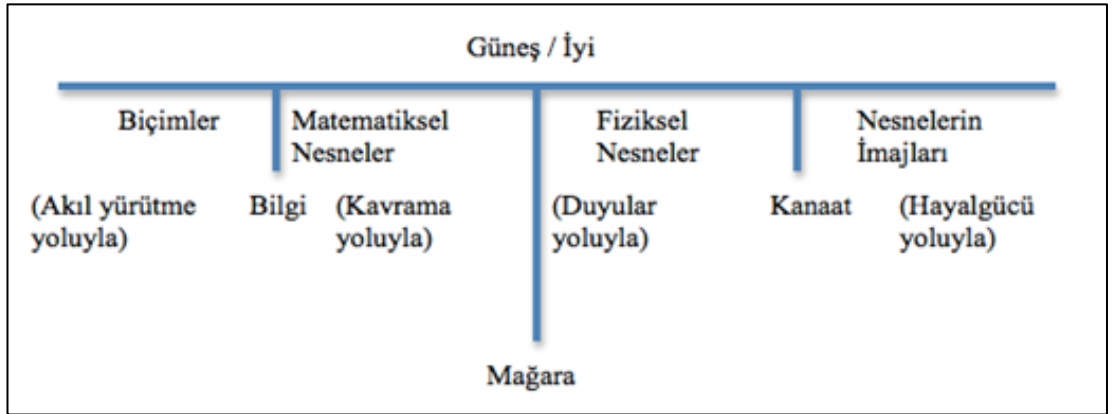
²⁶³ A.e.

nesnelerin doğası kavrama yoluyla, *biçimler* ise akıl yürütme ile bilinebilir. Zihindeki bu farklı algı yöntemleri ile, bu temsili çizgi şu hali alır²⁶⁴:



Şekil 15: Bilgi ve kanaat ilişkisinin alt öğeleri ve algı yöntemleri.²⁶⁵

Mağara alegorisi göz önünde bulundurulduğunda ise, *Güneş* ve *İyi* olanı benzer nesneler olarak göstermek yerine, *Güneş*'i *fizikselsel alanı*, *İyi*'yi ise *bilinen alanı* aydınlatan kaynak olarak belirleyebiliriz. Bu durumda bunu mağaraya adapte edersek diyagram şöyle bir biçim alır²⁶⁶:



Şekil 16: Mağara Alegorisi.²⁶⁷

Bu şekle göre, mağaranın derinliklerinden yükseğe çıkma, diyagramlarda belirtilen bilgi ve kanaat gruplarınca temsil edilen dört yoldan birinden geçmeyi ifade eder. Ancak, kanaatler alanının tepesinde Güneş bulunduğundan, fizikselsel nesnelerin

²⁶⁴ A.e.

²⁶⁵ A.e.

²⁶⁶ A.e., s.77.

²⁶⁷ A.e.

ya da onların imajlarının algısı üzerinden İyi'ye ulaşmaya çalışmak mümkün olmayacaktır. Sokrates, bir filozof kralın eğitim yoluyla kazandığı bilgi ile mağarada ayağa kalkıp ışığa ve iyiye ulaşabileceğini savunur. Ancak, mağaranın dışına çıkmak bilginin tüm alanlarına hakimiyet anlamını taşımaz. Çünkü bilgi hem rasyonel (İyi ile temsil edilen) hem de duyuşsaldır (Güneş ile temsil edilen). Mağaranın dışındaki bilgi ise bu diyalektiği ifade eder.²⁶⁸

Birey kendi rasyonel kavrayışı ile toplum ve duyular dünyasından gelen bilgiyi birleştiren bireyin, gerçek dünyanın ışığına yani Güneş'e ve kavrayışın nihai amacı gerçek "İyi"ye ulaşmasının yolu, yaşam boyu süren eğitim fikrinden ve sorgulamacı zihinden geçer. Önce zincirlerinden kurtulup doğrulamaya çabalayan, ardından mağaranın karanlığından gözlerini acıtan gün ışığına çıkan tutsağın özgürleşme çabası, eğitim sürecinin kendisidir.

2.2. PEIRCE, JAMES, DEWEY: AKTİF BİREY VE KATILIMCI EĞİTİM

Amerikan pragmatizmi, eğitim felsefesi alanında yalnızca ABD'de değil uluslararası alanda da geniş ilgi ve tartışmalar yaratmış, aralarında Jim Garrison ve Alvin Neiman'ın da bulunduğu çoğu araştırmacı, pragmatizmin eğitim alanındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalar için ideal bir felsefe oluşturduğunu iddia etmişlerdir.²⁶⁹ Amerikan Pragmatizminin kurucusu olarak anılan ve özellikle mantık ile dil üzerine özgün kuramlar geliştiren Amerikalı felsefeci, Charles Sanders Peirce (1839-1914) , bireylerin, farklı konulara eleştirel ve sorgulayıcı bir dikkatle eğilebileceği sorgulama yöntemleri ile ilgilenmiş, kendi çalışmalarını; sorgulamanın

²⁶⁸ A.e., s.78.

²⁶⁹ Jim Garrison, Alvin Neiman, Pragmatism and Education, **The Blackwell Guide to the Philosophy of Education**, Ed. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Oxford, Blackwell Publishing, 2003, s.21 – 37.

sorgulanması, doğa, formlar ve sorgulama biçimlerinin araştırılması olarak tanımlamıştı.²⁷⁰

Peirce'ün pragmatizmi, önceleri, sorgulamanın yönetilmesi sürecine ilişkin bir düstur olarak benimsenmiştir. Amacı, filozofları ve diğer araştırmacıları sözcükler zincirinden koparıp, doğrudan insan deneyimine açık referanslar yoluyla, terimlerin anlamlarını belirginleştirmektir. Ancak, Peirce'ün felsefi projesinin pragmatik karakteri bu spesifik düsturun dar bağlamının ötesinde, tarih içinde evrilen süreçleri, pratikleri, fiziksel, sosyal ve yanlışılanabilir koşulların gözden kaçırılmaması gereken etkisini göz önüne alır. Bu, elbette, kuramın uygulamaya göre ikincil olduğu anlamına gelmez. Daha çok, kuramsal çabalardan belirgin biçimde ayrılan sayısız pratikle ilişkili uygulamaların kuram olarak ifade edilmesi anlamına gelir. Diğer bir deyişle, Peirce'ün ortaya koymaya çalıştığı, kuramsal sorgulayıcının sınırlı otoritesine karşılık, kuramın buna indirgenemeyecek farklı karakterini adil biçimde ortaya koymaktır. Bu koşullarda, kuramın avantajına olarak, sorgulama, uygulamanın taleplerine ve gerekliliklerine tabi olamaz. Uygulamanın avantajına olarak ise, kuramsal sorgulama, sağduyu ya da tarihsel olarak önemli pratikleri önemsiz bulan kültürel otoriteyi kabullenmek zorunda değildir.²⁷¹

Peirce, erken dönem çalışmalarında “birey ve sözcüklerin karşılıklı olarak birbirlerini eğittikleri” fikrini savunur ve lingüistik kapasitenin eğitilmiş olmak için kaynak olarak ele alınması gerektiğini iddia eder. Dolayısıyla eğitsel süreçlerin de sosyal ortamda konumlandırılması gerektiğini savunur. Sosyal interaksyon ve insan iletişimi alanında Peirce'ın görüşleri soyut ve genel bulunarak eleştirilse de, eğitim filozofları, Peirce'ün semiyotiğini, Sokratik, ahlaki ve kültürel diyalog açısından analiz etmek üzere uygun bir çerçeve olarak görmüşlerdir.²⁷²

²⁷⁰ Vincent Colapietro, Torjus Midtgarden, Torill Strand, “Peirce and Education: The Conflicting Processes of Learning and Discovery”, **Studies in Philosophy and Education**, Springer, Sayı 24, 2005, s.167.

²⁷¹ A.e., s.169.

²⁷² A.e., s.171.

Colapietro, Midtgarden ve Strand; Peirce'ün, eğitimi, asla, kuram ve pratik açısından özerk bir alan olarak görmediğini, dolayısıyla yaklaşımının dar bir eğitim modeli olarak görülmemesi ya da katı eğitsel tarifler üzerinden okunmaması gerektiğinin altını çizerler. Peirce'in yaklaşımı, antik *paideia*'dan*, *Bildung*'a**, modern özgürleştirme ve yetkelendirme kavramlarına, uzun süreli felsefi bir söylemin bir parçası olarak yorumlanmalıdır.²⁷³

Bilginin bir etkinlik olduğu iddiası, Peirce'ün ana iddiası sayılabilir. Gündelik yaşamdaki bir ihtiyaç, eksiklik ya da kuşku üzerine bilmek ve araştırma yapmak isteği, mevcut problemi değerlendirmeye, yanlış ya da atlanmış olanı ve düzeltilme yollarını görmeye çalışmaya yönlendirir. Söz konusu problemler tamamen kuramsal olduklarında dahi, bu süreç aynı şekilde geçerlidir. Uygulamada amaç anlamaktır.²⁷⁴

“How to Make Our Ideas Clear?” (Düşüncelerimizi Nasıl Berraklaştırabiliriz? - 1878) adını taşıyan çalışmada ise, bir terimi açık biçimde anlamaya çalışmanın, söz konusu terimin pratik bir soruna uygulandığında nasıl bir “fark” yaratacağı üzerinden mümkün olabileceğini savunur. Söz konusu “fark”, terimin anlamını oluşturur. Dikkate değer bir fark yaratmayan terimin ise araştırılabilir bir anlamı da yoktur.²⁷⁵ Eldeki bütün kavramların, düşüncelerin ve yöntemlerin doğruluklarının ancak yararlılıklarına bakılarak değerlendirilebileceğini öne süren Peirce, yalnızca doğruluğun değil, anlamın da “yarar ilkesi” doğrultusunda belirlenebileceğini iddia eder. Bir şeye duyulan inanç, öyle ya da böyle belli bir eylemi gerçekleştirme amacını güdüyor olduğunu dışavurur. Aynı biçimde, bir anlayışın anlamı da

* *Paideia*, antik Yunan'da çocuk yetiştirme sürecini ifade eden, retorik, dilbilgisi, matematik, müzik, felsefe, coğrafya, doğa tarihi, beden eğitimi gibi alanları içeren, kuşaklar boyunca aktarılan kültürel mirası ifade eden çok yönlü bir kültürel eğitim sistemidir.

** *Bildung*, Wilhelm von Humboldt'un kullandığı anlamda, belli bilgi ve beceriler konusunda eğitmekten ziyade, yaşam boyu süren insani gelişimi ifade eder. Bu bağlamda eğitim ideali, bireyin kişisel, yaşamsal, sosyal becerileri kadar, ruhsal ve kültürel duyarlılıklarının da yaşam boyu süren, devamlı bir gelişim ve büyüme içinde olmasıdır.

²⁷³ A.e., s.173.

²⁷⁴ Bryan Magee, *Felsefenin Öyküsü*, 20. Yüzyıl Felsefesi, Ankara, Dost Yayınevi, 2000, s.186.

²⁷⁵ Charles Sanders Peirce, “How to Make Our Ideas Clear?” (1878), (Çevrimiçi) <http://www.peirce.org/writings/p119.html>, 11.06.2011

çeşitli biçimlerde, eylemekten doğan deneyimlerle belirlenmiştir.²⁷⁶ Dolayısıyla, Peirce'ün pragmatizmi, bu bağlamda, terimlerin anlamlarını araştırmakta kullanılacak bir yöntem olarak ortaya çıkar.

Peirceyan yaklaşıma göre, bilgiyi izleyiciler olarak değil, katılımcılar olarak ediniriz. Bizler, içinde yaşadığımız dünyanın bir parçası olarak, hayatta kalmaya çalıştığımız sürece, dünyanın bilgisini anlamaya ve bu bilgiyi edinmeye çalışırız. Dolayısıyla, bilgi, var olmak için sahip olduğumuz, iş gördüğü ve sonuç verdiği sürece kullandığımız bir araçtır. Ortaya çıkan yeni güçlükler karşısında var olan bilgi düzeltilir, değişir. Bu da bilimsel bilginin kesinlikler değil, açıklamalar külliyatı olduğu anlamına gelir. Dolayısıyla bilimsel bilginin artması, mevcut olana yeni kesinlikler eklenmesi değil, mevcut açıklamaların yerine yeni açıklamaların konulması ile oluşur.²⁷⁷ Bu yaklaşım, insanın bilgiyle olan varoluşsal ilişkisini inceleyen, 20. yüzyıl düşüncesinin de ilk işaretlerini verir. İnsan dünyaya dışarıdan bakmaz, onun bir parçasıdır; dünya hakkında edindiği bilgi ve ahlakla, herşeyden önce acil ihtiyaçlarını karşılaması gereken bir katılımcıdır.²⁷⁸ Özetle, Peirceyan eğitim, hayat için bir hazırlık değil, hayat eğitim için bir fırsattır der. Ya da Peirce'ün ısrarla vurguladığı üzere, eğitimin amacı hayatın amacından farklı değildir.²⁷⁹

Pragmatizmi bir anlam kuramı olarak ileri süren ve görece dar bir okur kitlesine sahip Peirce'e karşılık, pragmatizmi bir hakikat kuramı olarak ele alan ve dünyaya duyuran ise William James (1842-1910) olmuştur. James'e göre, kendilerinden beklenen bütün işleri yapan, bütün olgulara uyan, iyi temellendirilmiş diğer önermelerle ve bilimsel yasalarla uyumlu, ama aynı zamanda eleştirilere dayanan, yararlı iç görüler sunan, dakik tahminler getiren vb. önermeler ve kuramlar doğrudur. Eğer bir önerme sözedilen gereklerin hepsini karşılıyorsa, ona “doğru” demememiz için bir neden yoktur.²⁸⁰

²⁷⁶ Sarp Erk Ulaş v.d., **Felsefe Sözlüğü: Charles Sanders Peirce**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2002, s.1132.

²⁷⁷ Maggee, **a.g.e.**, s.187.

²⁷⁸ **A.e.**, s.188.

²⁷⁹ Colapietro, Midtgarden, Standish, **a.g.e.**, s.176.

²⁸⁰ Maggee, **a.g.e.**, s.189.

Maggee, William James'in yaklaşımının, onu diğer pragmatistlerden ayıran en az üç ayırt edici yönü olduğunu savunur: O, sık sık failin - akıllı insan varlığının - dünya adı verilen sahnenin bir seyircisi olmadığını, fakat dünyada, bir oyundaki oyuncu olarak bulunduğunu söyler. James için dışarıda hazır bir dünya yoktur. Dünya üzerine konuşma şeklimiz, bilişsel ve teorik faaliyetlerimiz tarafından belirlenir. Daha da ileri giderek James, dünyadaki nesnelerle ilgili olguların, onlara ilişkin kavramsal çerçeveden yalıtılamayacağını söyler.²⁸¹

James'in felsefe sorunlarına yaklaşımı, *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking* (Pragmatizm: Bazı Eski Düşünce Biçimleri İçin Yeni Bir İsim, 1907) başlıklı çalışmasında verdiği örnekle özetlenebilir.²⁸² Bu örnekte, James, bir ağacın arka tarafında ve gövde üzerindeki bir sincabın bizimle aynı yönde, aynı açısız hızda hareket ettiği koşulda, etrafında dolaştığımızı kabul etmemiz için ağacın etrafını dolaşmamızın yeterli olup olmadığını tartışan iki grup insanı anlatır. Böyle bir durumda biz ağacın çevresinde her dolaştığımızda, ne kadar hızlı da olsak, sincap bizimle aynı açıyı katedecektir. Sözgelimi, biz bir tur atsak, o da ağacın gövdesi üzerinde bir tur atmış olacaktır. O halde, biz sincaba hiçbir zaman yetişemeyeceğimize göre etrafında dolaşmış sayılmayız. Öte yandan, bizim ağacın etrafını dolaşırken çizdiğimiz çember sincabın çizdiğinden daha büyük olacağından sincabın etrafında dönmekteyizdir. Bu iki farklı bakış açısını birbirine kabul ettirmeye çalışan insanlara James'in tavsiyesi ise, mevcut problemin, "etrafında dönmek" kavramından ne anladıklarına ilişkin olduğunu fark etmeleridir. Aynı kavramdan farklı şeyler anladığımızı görünce, tartışmanın bir yere varmayacağını ve de "etrafında dönmek" kavramına iki farklı perspektiften bakmayı öğrenmiş oluruz. Özetle, sorulara doğru yaklaşım biçimi görüş farklılığını göz önünde bulundurmaktan ve durumumuza daha uygun olan bakış açısını seçebilme esnekliğinden geçer.²⁸³

²⁸¹ Bryan Maggee, **Büyük Filozoflar: Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi**, Çev. Ahmet Cevizci, İstanbul, Paradigma Yayınları, 2001, s.300.

²⁸² William James, "**Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking**", Açık Erişim Çevrimiçi E-Kitap, Adelaide University Library, South Australia, (Çevrimiçi) <http://ebooks.adelaide.edu.au/j/james/william/pragmatism/>, 01.01.2011

²⁸³ Ulaş v.d., **a.g.e.**, s.779.

James'in takipçisi John Dewey için ise, şimdi ve yüzyıllar boyu bilgi edinmede en büyük başarının temel bilimlere ait olduğu, tartışmasız bir gerçektir. Maggee, bu bilginin iki ayırt edici özelliğinin Dewey'i çok etkilediğinin altını çizer: Diğer alanlardaki bilgimizden daha güvenilirdir ve (edimsel yaşamda daha büyük farklılık yaratması anlamında) bizim için daha yararlıdır. Bir pragmatist olarak her tür bilme edimini öncelikle insani bir edim olarak gören Dewey, bilimsel bilme biçimini, bilimde özgül olan şeyin diğer bilme biçimlerine uyarlanabilir olup olmadığını görmek üzere incelemiş ve uyarlanabilir olduğu sonucuna varmıştı. Ona göre bilim, diğer pek çok soruşturma biçimine uyarlanması yarar sağlayabilecek mantıksal bir yapıya sahip son derece disiplinli, özeleştirel bir soruşturma biçimiydi. Buna göre, kişi zorlukla karşılaştığında, ilk gereken bu güçlüğü netleştirmek, sorunu formüle etmeye çalışmaktır. Bu süreç zor olabileceği gibi çeşitli evrelerden de oluşabilir. Bir sonraki evre ise, sözkonusu sorunun olası çözümü üzerine kafa yormak, sonraki evre de, bu çözümü deneyden geçirmektir. Eğer deneyler çözümümüzü yanlışlarsa, yeniden düşünmemiz gerekir, doğrularsa sorunu çözmek üzere harekete geçebiliriz demektir.²⁸⁴ Dewey, bunu, tüm soruşturmaların temelinde yatan bir yapı olarak görmekteydi. Ona göre, izlenen yollar; kanıt türleri, deney yöntemleri vb. alanlarda farklı olsa dahi, bireyler bütün alanlarda bilgi ve güçlerini bu yolla arttırabilirdi.

Tam da bu nedenle, Dewey, bilgiyi problem çözme araştırmasındaki rolünden bağımsız bir biçimde değerlendiren bilgi teorilerine şiddetle karşı çıkar. Araştırmayı başlatan, doğuran şey şüphe ve probleme ilişkin olarak iyi düzenlenmiş araştırmanın sonucunda bir çözüme ulaşırsa, sonuca ulaşmak garanti edilmiş bir iddiada bulunmaktan başka bir şey değildir. Araştırma, fikir ve düşünce tarafından yönlendirilir, fakat bir düşünce, eylem için bir plandır: Düşünceyle eylem arasında kavramsal bir boşluk yoktur.²⁸⁵

Dewey, yalnızca insan yaşamının nihai amaçları üzerinde yoğun ve derin düşünebilmekle kalmayıp, bu amaçlarla ilgili inançlarımızı değiştirebileceğimizi de

²⁸⁴ Maggee, *Felsefenin Öyküsü*, 20. Yüzyıl Felsefesi, s.191.

²⁸⁵ Maggee, *Büyük Filozoflar: Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi*, s.306.

savunur.²⁸⁶ Buradan hareketle, genelleme yapmayı dener ve toplumsal değişmeyi yönlendirmek için sosyal konularla ilgili yoğun ve derin düşünme süreçlerini ele alır ve bu anlamda bir tartışma sürecinin başlayabilmesi için tartışılan özel konularla ilgili akla dayalı ölçüp biçmenin ve tartışmacıların bir konuda fikir birliğine varmalarının gerekliliğini savunur. Bu, bilimde söz konusu olan ölçüp biçme veya yoğun ve derin düşünme için de geçerlidir: Bilim adamları tartışılmakta olan bir hipotezi test edebilmek için, temel birtakım inançları paylaşmak ve yöntem üzerinde bir anlaşmaya varmak durumundadırlar. Benzer olarak, sosyal konularda yoğun ve derin düşünmenin, sonuç tarafından etkilenmiş olan insanların sonuç üzerinde bir etkisi varsa, yani onların yaşamlarını etkileyen kurumsal düzenlemelerle ilgili kararlarda sesleri duyulabiliyorsa, ahlaki bakımdan ciddi ve önemli olduğunu savunur. Eğer bu sözkonusu değilse, derin düşünme, ölçüp biçme hakkında konuşmanın hiç bir anlamı yoktur der. Bundan dolayı, sık sık, insanlardan bu tür tartışmaların dışında kalmamaları gerektiğini vurgular.²⁸⁷

20. yy'a damgasını vurmuş moral felsefelerden biri olarak Dewey'in moral felsefesinin ana erdemi de, iyi'yi eyleme bağlamasıdır. Dewey'e göre, tüm epistemolojideki ana tuzak, bilgimizi hem onu kazandıığımız yöntemlerden hem de onu koşabileceğimiz kullanımlardan soyutlama eğilimidir. Öte yandan, sahip olduğumuz bilgi, belli amaçlarımıza giden yolda edindiğimiz bilgidir ve bu bilginin hedefi de bizim gelecekteki amaçlarımızdan ayrılamaz. Çünkü Dewey'e göre, tüm akıl pratik akıldır. Olgu ve değer arasındaki, yani olan (*is*) ve olması gereken (*ought*) arasındaki ayrımı hemen hemen siler ve eyleyen olarak faile odaklanır.²⁸⁸

Öğrenme etkinliğinin eyleyeni olarak faile odaklanan Dewey'in düşüncelerinin etkilediği yapılar da öncelikle eğitim kurumları olmuştur.²⁸⁹ Okulları; üyelerinin güç ve yeteneklerinin, hayatın bütün alanlarında örneklenabilen düşünce alışkanlıkları geliştirebilme güçlerinin, çalışma ve birlikte faaliyet yoluyla en iyi

²⁸⁶ A.e., s.307.

²⁸⁷ A.e., s.308.

²⁸⁸ Alasdair MacIntyre, **Ethik'in Kısa Tarihi: Homerik Çağdan 20. Yüzyıla**, Çev. Hakkı Hünler, Solmaz Zelyüt Hünler, İstanbul, Paradigma Yayınları, 2001, s.287 – 288.

²⁸⁹ A.e., s.309.

biçimde, geliştirilebileceği bir topluluk olarak görür. Eğitimin sabit ve değişmez bir amacı yoktur, ancak merkezi amaç gelişmedir. Öyle ki bu amaç aynı zamanda onun demokrasi teorisinin temelinde yer alır. Tüm bireylerinin kendi faaliyet ve çalışmaları yoluyla başkalarının özgürleşme ve zenginleşmesine katkıda bulundukları özgür bireylerden oluşmuş bir toplum, her bireyin normal olarak gerçekten de en yüksek dereceye dek gelişebildiği tek çevredir.²⁹⁰

Dewey, eğitimin, bireyin sosyal bilince katılımıyla gerçekleşen bir süreç olduğuna inandığını yazar. Bu süreç, doğumla birlikte bilinçsiz olarak başlar ve bireyin güçlü yanlarını biçimlendirerek, bilincini doyunlaştırarak, alışkanlıklarını şekillendirerek, düşüncelerini eğiterek ve duygularını harekete geçirerek sürer. Dünyadaki en formel ve teknik eğitim dahi bu genel süreçten ayrılamaz, ancak bu süreci organize eder ya da belli yönlerle doğru değiştirir.²⁹¹ Öte yandan, Dewey, yalnızca gerçek eğitimin, çocuğun -içinde bulunduğu sosyal koşulların taleplerine göre- güçlü yönlerini harekete geçirebileceğini savunur. Bu talepler aracılığıyla, bir birliğin üyesi olarak hareket etmeye teşvik edilir, kendi dar aksiyon ve duygu ağından çıkar, parçası olduğu grubun durduğu yerden kendini algılamayı başarır. Diğerlerinin, kendi eylemlerine yönelik tepkilerinden yola çıkarak bunların sosyal bağlamda ne anlama geldiğini kavrayabilir.²⁹² Bu eğitsel sürecin ise psikolojik ve sosyolojik olmak üzere iki yüzü vardır ve bu iki yüzün hiç biri diğerine göre ikincil değildir. Bu ikisinden, psikolojik yön, eğitimin temelini oluşturur. Çocuğun kendi iç duyarlılıkları ve güçlü yönleri, eğitimin başlama noktasıdır ve kendine aktarılan malzemeyi nasıl değerlendireceğini belirler. Öte yandan, Dewey, “bu eğilimlerin ne anlama geldiğini, çocuk bunları sosyal ortama uygulamadıkça bilemeyiz”, der. Bundan hareketle, eğitilmiş bireyin, sosyal birey olduğunu savunur. Toplum da bu sosyal bireylerden oluşan organik bir bütünü ifade eder. Bu durumda, sosyal etmenleri çocuktan ayırırsak, sadece bir soyutlama ile karşılaşırız. Bireysel etmenleri toplumdan ayırır isek de, boş ve cansız bir kitleyle karşılaşırız. Özetle, eğitim,

²⁹⁰ A.e., s.310.

²⁹¹ John Dewey, “My Pedagogic Creed (1897)”, **The Essential Dewey Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy**, Ed. Larry A. Hickman, Thomas M. Alexander, Bloomington, Indiana University Press, 1998, s.229.

²⁹² A.e.

çocuğun kapasitesi, merakları ve alışkanlıklarına yönelik ilgiyle başlamalı, bu eğilimler sosyal ortamda değer sağlayabilecek etkinliklere dönüştürülmelidir.²⁹³

Bu kapsamda, okul ise sosyal etkinliklerin gerçekleştirileceği, çocuğun eğilimlerini davranışa döküleceği sosyal bir kurum olarak ortaya çıkar. Dewey, eğitimin, gelecek için hazırlık değil, yaşanmakta olan bir süreç olduğuna dikkat çeker. Okul da bu yapı içinde şimdi olmakta olanı ifade eder ve bir kurum olarak sosyal yaşamın çocukların baş edebileceği oranda basitleştirilmiş bir embriyonik formudur. Dolayısıyla, okuldaki konu başlıklarının korelasyonunun merkezi, fen, edebiyat, tarih ya da coğrafya değil, çocuğun kendi sosyal aktiviteleri olmalıdır.²⁹⁴

Özetle, Dewey eğitim yönteminin temel ilkelerini de 4 prensip altında toplar. Buna göre, 1. Çocuğun gelişiminde aktif taraf her zaman pasif olandan önce gelmelidir. Bu da bilinçli izlenimden ziyade ifadeyi, duysal olandan önce bedensel gelişimi, duygudan çok eylemi öncelikli kılar. 2. Görüntü, eğitimde önemli bir araçtır. Bu nedenle malzemenin görsel olarak zenginleştirilmesi, çocuğun görsel ifade alanlarını da geliştirecek ve öğrenmeyi hızlandıracaktır. 3. Çocuğun ilgileri onun güçlü yanlarına ya da semptomatik taraflarına dair ipucu verir, bu nedenle dikkatle gözlenmelidir. 4. Duygular, eylemlerin yansımasıdır. Dolayısıyla, duyguları onlara eşlik eden eylemlerden ayırarak harekete geçirmek sağlıklı bir zihin yapısına neden olur. İyi, doğru ve güzel olana göndermelerde bulunan eylem ve düşünce alışkanlıklarını teşvik etmek gerekir.²⁹⁵

Deweyci eğitim, geleceğe dönüktür; öte yandan gelecek ise belirsizdir. Bu nedenle de, eğitimin hedefi, öğrenciye yalnızca bilgi aktarmak değil, gelecekte ortaya çıkabilecek durumları değerlendirmeye ve başgösteren sorunların üstesinden gelmek için stratejiler oluşturmaya yardımcı olacak alışkanlıkları kazandırmak, özellikle de eleştirel düşünme yetisini geliştirmektir. Toplumsal yaşamın bir uzantısı olarak okul, çalışmanın, öğrenmenin ve sorunların üstesinden gelme süreçlerinin deneyimlendiği

²⁹³ A.e., s.230.

²⁹⁴ A.e., s.231.

²⁹⁵ A.e., s.233 – 234.

işlevsel bir topluluk olarak iş görmelidir. Bu koşullarda, öğretmenin görevi de bu topluluk için bir “üst” olarak işlev görmek değil, tam tersine kendisini de bir öğrenen olarak konumlandırmak, öğrencileriyle birlikte çalışarak kendini sürekli geliştirmektir. Dolayısıyla amaç disipline etmek değil, bilgi arayışı yoluyla öğrencinin kendi deneyimlerini geliştirip işlediği, bireysel ilginin ve çabanın öne çıktığı bir eğitim anlayışı olmalıdır.²⁹⁶ Eğitimin, sosyal gelişme ve reform için asli rolünü vurgularken, Dewey, öğretmenlerin, yalnızca öğrencinin bireysel eğitimi ile değil, sosyal yaşamın bütününe katkı yapmakla sorumlu olduklarının da altını çizer.²⁹⁷

Maggee, Dewey’in, öğrencilerin hiç bir zaman hiç bir şeye zorlanmamaları, fakat ne öğreneceklerine karar vermede özgür bırakılmaları gerektiğini belirten eğitimcilerin, çocukların bilgisizlikleriyle duygusal bakımdan olgun olmayışlarını hiçbir şekilde görememeleri anlamında, budala olduklarını düşündüğünü yazar. Çocuklar yönlendirilme ve desteğe ihtiyaç duyarlar, hayatla başedebilecek ve ayakları üstünde durabilecek duruma gelmeleri için, belli miktarda düz eğitime ihtiyaç vardır. Bununla birlikte tüm bunların gereği gibi yapılabilmesi için, pasif bir topluluk olarak değil, doğal müttefikler olarak görülmeleri gerekir. Faaliyet içinde yer almalarını sağlayarak öğrenmeyi teşvik edip, çocukların motivasyon ve enerjilerinden en yüksek ölçüde yararlanmak mümkündür.²⁹⁸ Deweyci yaklaşım, insan doğasının, motivasyonunu çatışma yerine uzlaşma üzerinden, diğer bir deyişle eziyet yerine keyif üzerinden sağladığına vurgu yapar. Dolayısıyla, buradan hareketle modern teori ve pratiğin “ilgi çekici” (*interesting*) olana odaklanması gerekliliği ortaya çıkar.²⁹⁹

Deweyci eğitim görüşü, temelde bir problem çözme yaklaşımı olarak görülebilir. “Yaparak öğrenme” olarak özetlenebilecek bu yaklaşım, kuramın önemini tam olarak idrak etmekle pratik olmayı birleştirmekte ve çocukları her iki

²⁹⁶ Ulaş v.d., **a.g.e.**, s.377.

²⁹⁷ Dewey, **a.g.e.**, s.235.

²⁹⁸ Maggee, **a.g.e.**, s.310.

²⁹⁹ John Dewey, “The Child and The Curriculum (1902)”, **The Essential Dewey Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy**, Ed. Larry A. Hickman, Thomas M. Alexander, Bloomington, Indiana University Press, 1998, s.245.

düzeyde yaratıcı olmaya özendirmeyi hedeflemektedir.³⁰⁰ Özetle, Dewey'in toplumsal bağlamda nihai amacı, ulus içinde demokratik bir yapının oluşturulması ve geliştirilmesi, bunun da devlet kurumları ve ritüelleri aracılığıyla değil, toplumun tüm tabakalarındaki bireylerin günlük aktiviteler ve eşit katılımıyla sağlamaktır. Ona göre, değişim ve gelişme doğal bir süreçtir. Sosyal deneyim, katı prensipleri benimsemek yerine, bir fikir ya da pratiğin önemini değerlendirebilmek becerisi üzerine şekillenmelidir. Bu deneyim ise, deneme yanılma yoluyla değil, bilimsel bir bilinç yapısı kazanmak üzerinden geliştirilebilir. Demokratik toplumun tesisi ise eleştirel, bilimsel sorgulama yoluyla zihinsel yöntemlerin geliştirilmesi ile mümkündür.³⁰¹ Sonuç olarak, hem okuldaki yaşama hem de okul dışı yaşama dair, iki farklı etik prensipler dizisi olamaz. Dolayısıyla, okulu, gündelik yaşamın dışında ayrı bir kurum olarak ele alan ve “okul yaşamına dair” ahlaki değerleri tartışan bir yaklaşım oldukça talihsiz bir seçimdir. Okulun ve okul içindeki süreci yönetenlerin ahlaki sorumluluğu, toplumu kapsamalıdır.³⁰²

Dewey'in eğitimle ilgili görüşleri dünya çapında etkili olmuş, Cumhuriyet'in ilk yıllarında danışmanlık yapmak üzere Türkiye'ye de davet edilmiş (9 Haziran-18 Eylül 1924) ve buradaki gözlemleri üzerine iki rapor yazmıştır. Türk eğitimini özellikle Mustafa Necati'nin eğitim bakanlığı zamanında etkilemiş, o yıllarda Eğitim ve Demokrasi kitabı Türkçe'ye çevrilmiş ve öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlere Bakanlık tarafından hediye edilmiştir.³⁰³

2.3. FRANKFURT OKULU VE ELEŞTİREL KURAM

Medya okuryazarlığı fikrinin 1930'larda İngiltere'de, çocukları dönemin kitle medyasının potansiyel tehlikelerine karşı eğitime hedefiyle ortaya çıktığı sıralarda, Frankfurt Sosyal Araştırma Enstitüsü de (The Frankfurt Institute for Social Research)

³⁰⁰ Maggee, *Felsefenin Öyküsü*, 20. Yüzyıl Felsefesi, s.191.

³⁰¹ Joy A. Palmer, *From Confucius to Dewey 50 Major Thinkers on Education*, London, Routledge, 2001, s.195.

³⁰² John Dewey, “The Moral Training Given by The School Community”, *The Essential Dewey Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy*, Ed. Larry A. Hickman, Thomas M. Alexander, Bloomington, Indiana University Press, 1998, s.246

³⁰³ Ulaş, v.d., *a.g.e.*, s.377.

yönetici sınıfların eğilimlerine göre denetlenen medyanın ilk Marksçı analizlerini yaptıkları medya incelemelerinde eleştirel kuramı uyguluyordu.³⁰⁴

1923'te Hegelci Marksçı Karl Korsch'un öğrencileri tarafından Frankfurt am Main Üniversitesi'nde kurulan Sosyal Araştırma Enstitüsü (Institute for Social Research), 1930'lardaki Alman faşizimi, şirket monopollerini, proleter devrimin açıklanması ve eleştirisi üzerine çalışan Marksist muhalif araştırmacılar Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Leo Lowenthal, Friedrich Pollock ve Franz Neumann gibi isimlerden oluşuyordu. Çoğu Yahudi olan bu araştırmacılar, Hitler'in iktidarıyla ABD'ye göç etmişler, siyaset, ekonomi, iletişim, psikoloji ve kültür üzerine tanığı oldukları sosyal değişimlerden yola çıkarak özgün ve üretken analizlerde bulunuyorlardı. Bunun yanı sıra, ABD'de Hollywood filmciliğinin doğuşu ve "hit" şarkı kavramı üzerine temellenen yeni bir müzik endüstrisinin doğuşuna, radyo, televizyon gibi yeni medya formları etrafında şekillenen kitle medyası kültürüne dair de kendi kuramlarını geliştirme imkanı bulmuşlardı.³⁰⁵

Frankfurt Okulu, kurucuları ve takipçileri arasındaki devamlılık ve görüş ayrılıklarına dayanan ve bugüne dek uzanan bir dizi süreçlerden oluşmaktadır. Bu farklı kuramların benzeştiği eksenler bulunmakla birlikte, Frankfurt Okulu'na ilişkin her tür genelleme, üyeleri arasındaki ideolojik ve yöntemsel nüansları göz ardı edeceğinden sınırlı kalma tehlikesi taşır. Yine de Frankfurt Okulu'nun, siyasal ekonomi, metinsel analiz, psikoanaliz, sosyal-ideolojik etkilerin analizi süreçlerini birleştirerek kültürel çalışmalar ve iletişim araştırmalarına, disiplinler-aşırı eleştirel bir yaklaşım getirdiğini ve bugünün diyalektiğini kavramaya dair bir perspektif sunduğunu söylemek yanlış olmaz.

³⁰⁴ Radha Iyer, Carmen Luke, "Gender Representations in the Media and the Importance of Critical Media Literacy", **Handbook of Research in the Social Foundations of Education**, Ed. Steve Tozer, Bernardo P. Gallegos, Annette M. Henry, Mary Bushnell Greiner, Paula Groves Price, New York, Routledge, 2011, s.434.

³⁰⁵ Richard Kahn, "Research into Critical Media Pedagogy as a Cultural Study", **Description and Explanation in Educational and Social Research**, Ed. Boris Kozuh, Richard Kahn, Anna Kozłowska, Peter Kroepe, Berlin, WOM Publishers, 2006, s.211.

Okul'un kurucu isimlerinden Horkheimer ve Adorno, birlikte yazdıkları *Aydınlanmanın Diyalektiği* (Dialektif der Aufklaerung) adlı çalışmalarında, Nazilerin iktidara geliş nedenleri ve totalitarizmin ortaya çıkışından yola çıkarak, bilişsel ve pratik düşüncelerin, nesneleri ve kişileri denetim altında tutmak istemelerinden ötürü, yalnızca araçsal rasyonalizme izin verdiği tespitinde bulunurlar. Okul'un üyeleri, çağdaş toplumun sorunlarına, özellikle “dizginlerinden boşalmış teknolojiye” çare olarak, hem kuramda, hem de uygulamada köklü değişiklikler yapılmasını önerirler.³⁰⁶

Klasik Frankfurt Okulu perspektifinden, ticari televizyon, Adorno ve Horkheimer'in deyimiyle bir kültür endüstrisi formudur. Nazi Almanyası'ndan Birleşik Devletler'e göç eden Frankfurt Okulu üyeleri, film, popüler müzik, radyo, televizyon ve diğer kitle kültürü formlarını içeren medya kültürünün yükselişini ilk elden deneyimleme imkanı bulmuşlardır. Birleşik Devletler'de medya üretimi, büyük şirketler tarafından kontrol edilen ticari bir eğlence formudur. Dolayısıyla, Frankfurt Okulu'nun önde gelen isimlerinden Horkheimer ve Adorno'nun ortaya attığı, “kültür endüstrisi” terimi, kapitalist ilişkiler ve üretim süreçleri altında kültürün endüstrileşmesi ve ticarileşmesini ifade eder.³⁰⁷

Frankfurt Okulu, kitle iletişimi ve kültürü çalışmaları alanında sistemli ve kapsamlı eleştirel yaklaşımıyla, kültür endüstrilerine yönelik ilk eleştirel kuramı ortaya koyar. Eleştirel kuramcılar tüm kitle iletişim araçlarına dair kültürel yapıtları, endüstriyel üretim bağlamında analiz etmişler, kültür endüstrilerinin üretimlerinin, kitle üretiminin sonucu olan tüm ürünler gibi birbirine benzediği sonucuna varmışlardır: Diğer yandan, kültür endüstrileri, mevcut kapitalist toplumun ve onun oluşturduğunu sosyal yapıya entegre bireylerin ideolojik meşrulaştırmasını da üstlenmesi bakımından özel bir işleve sahiptir.³⁰⁸

Kültür endüstrilerine yönelik erken dönem önemli çalışmalar arasında, Adorno'nun popüler müzik, televizyon ve astroloji gibi popüler fenomenlere yönelik

³⁰⁶ Ulaş v.d., **a.g.e.**, s.575.

³⁰⁷ **A.e.**

³⁰⁸ Douglas Kellner, “**Critical Perspectives on Television from the Frankfurt School to Postmodernism**”, (Çevrimiçi) <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner>, 20.08.2011

analizlerinin yanı sıra, Lowenthal'ın popüler edebiyat ve dergileri incelediği çalışmaları, Herzog'un radyo arkası yarınları üzerine incelemeleri, ve Horkheimer ve Adorno'nun kitle kültürü eleştirileri yer alır.³⁰⁹ Kitle kültürü ve iletişimine yönelik eleştirilerinde, Frankfurt Okulu üyeleri eleştirel sosyal kuram içerisinde kitle kültürü ve televizyonu sistematik olarak analiz eden ve eleştiren ilk araştırmacılar olmuşlardır. Okul'un üyeleri, kitle kültürünün ve iletişimin boş zaman aktivitelerinin merkezinde olduğu, sosyalleşme ve politik gerçekliğin önemli aktörleri olduğunu ve bu nedenle de ekonomik, politik, kültürel ve sosyal etkileri ile çağdaş toplumların başta gelen kurumlarından sayılmaları gerektiği ortaya atan ilk kuramcılar olmaları bakımından da önem taşır. Ayrıca, eleştirel kuramcılar, kültür endüstrilerini, işçi sınıfının kapitalist topluma entegrasyonunun bir biçimi olarak incelemişlerdir. Frankfurt Okulu, kitle kültürünün etkilerinin ve tüketim toplumunun yükselişinin çalışan sınıfa etkilerini inceleyen ilk neo-Marksçı grup olarak kültür endüstrileri ve tüketim toplumunun çağdaş kapitalizmi ve dolayısıyla, politik değişim, sosyal dönüşüm ve politik özgürleşme için sosyal eleştiri normları ve politik mücadele hedefleri için yeni stratejiler aramışlardır.³¹⁰

Avrupa faşizminin kurbanları olarak Frankfurt Okulu, Nazilerin kitle kültürünün araçlarını faşist bir kültür ve topluma boyun eğme araçları olarak kullanımını deneyimlemişlerdir. Birleşik Devletler'de iken ise, Okul'un üyeleri, Amerikan medya kültürünün hayli ideolojik ve Amerikan kapitalizminin isteklerini destekleyen yapısıyla karşılaşmışlar, dev şirketler tarafından kontrol edilen kültür endüstrilerinin kitle üretiminin dar algısı içinde, ticari bir kültürel sistem ve bunun ticarileştirdiği değerler, yaşam tarzları ve kapitalist kurumlar ile karşılaşmışlardır.

Frankfurt Okulu'nun kültür endüstrileri kuramı, kitle tüketim ve kültürünün, kitle üretimi ürünler için homojen arzu ve ihtiyaç gösteren bir tüketim toplumunun ayrılmaz bir parçası olduğunu ve standartlaşma ve homojenliğe dayandığını ortaya koyar. Bu dönem, kültürel olarak, kontrol edilen radyo ve televizyon şebekelerinin,

³⁰⁹ Theodor W. Adorno, **Kültür Endüstrisi, Kültür Yönetimi**, Çev. Nihat Ülner, Mustafa Tüzel, Elçin Gen, İstanbul, İletişim Yayınları, 2007, s.26 – 27.

³¹⁰ Kellner, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

en çok sevilen şarkı listelerinin, parlak Hollywood filmlerinin, dergilerin ve diğer kitle-üretimi kültürel yapıtların çağıdır. Frankfurt Okulu, ekonomi, devlet, toplum ve gündelik yaşam arasındaki ilişkilerden yola çıkarak büyük bir resim çizmeye çalışır. Dolayısıyla, sözgelimi, televizyona yönelik bir eleştirel kuram, televizyonun üretim süreçlerini, metinlerini, sosyo-politik etkilerini ve spesifik sosyal örgütlenme türleri bazında, televizyonun kurumsal rolünü ve izleyici kullanımlarını temel alır.³¹¹ Bu yaklaşım, diğer iletişim ortamlarına da uygulanabilir.

2.4. FREIRE'E GÖRE OKURYAZARLIK: EZİLENLERİN PEDAGOJİSİ

Sadece Güney Amerika'da ve ABD'de değil, tüm dünyada 20. yy'ın en etkili eğitim felsefecilerinden Paulo Freire, 1921'de Brezilya, Recife'de doğar. Yoksulluk içinde geçen çocukluğunun ardından, hukuk eğitimi alır, avukatlık üzerine kısa bir kariyerin ardından orta dereceli okullarda Portekizce öğretmeye başlar. Yetişkin eğitimi ve okuryazarlık alanında aktif çalışmalarının bir sonucu olarak Recife Üniversitesi Kültürel İzleneler Birimi yöneticisi olarak atanır. Kuzeydoğu Brezilya'da okuryazarlık üzerine yürüttüğü çalışmalar kapsamında geliştirdiği eğitim yöntemi kısa sürede uluslararası tanınırlık kazanır. 1964'e dek, Recife Üniversitesi'nde Eğitim Tarihi ve Felsefesi Profesörü olarak kitlesel okuryazarlığı sağlamak üzere popüler eğitim hareketi çalışmalarını sürdüren Freire, 1964 askeri darbesinin ardından, hükümetçe tutuklanır ve öğretim yöntemlerinin rejimi tehlikeye attığı gerekçesi ile cezaevine gönderilir, ardından da 15 yıl sürecek sürgün hayatı başlar. Öncelikle gittiği Şili'de, Freireyan eğitim yöntemi uygulanmaya başlar ve Birleşmiş Milletler Siyasal Bilimler Okulu, onun eğitim yöntemleri üzerine seminerler düzenler. 1969'da Harvard Üniversitesi'ne konuk öğretim üyesi olarak davet edilir ve Gelişme ve Sosyal Değişim Çalışmaları Merkezi'nde araştırmalarını sürdürür. Ardından İsviçre'de, Dünya Kiliseleri Konsülü'nün (World Council of Churches) Eğitim Ofisi'nde özel danışman olarak çalışır ve dünya çapında farklı gruplara yönelik reform ve popüler eğitim etkinlikleri düzenler. Brezilya'ya ancak

³¹¹ A.e.

1979’da dönebilen Freire, Sao Paulo’da İşçi Partisi’ne katılır ve altı yıl boyunca yetişkin okuryazarlığı üzerine çalışmalarını sürdürür, 1988’de, partinin Sao Paulo belediyesini kazanmasıyla, Sao Paulo Eğitim Sekreterliğine atanır. 1997’de öldüğü tarihe dek, aktif olarak çalışmalarını sürdürür.³¹²

Malott’a göre, Freire’in pedagojisi, Amerikan küresel kapitalizminin emperyalist eğilimlerinin doğrudan bir sonucu olarak Brezilya’nın, yoksulluğuna ve insanların yaşadıkları güç koşullara bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır.³¹³ ABD’nin 1945’lerde başlayan Brezilya politikası üzerindeki etkisi, Amerikan endüstriyel gelişmesinin modern bilimsel yöntemleri için Brezilya’nın test amaçlı kullanılmasıyla başlar. Bu testler, Amerikalı ve Brezilyalı zenginler için son derece kazançlı olurken, Brezilya’nın çoğunluğu için korkunç sonuçlar doğurmuş, Dünya Bankası’nın raporuna göre, nüfusun üçte ikisi normal fiziksel aktiviteleri sürdürebilecek kadar bile besin bulamayacak hale gelmiştir. Buna, 1960’larda Kennedy yönetiminin de desteğiyle yapılan askeri darbe eklenmiş, 1980’lerin sonu itibariyle, Brezilya’da çalışan ücretleri dünya ölçeğinde en düşük oranlara inmiştir.³¹⁴ Bu bağlam içinde, Freire, Brezilya’nın, ezilen köylü sınıfının politik bilinçlenmesine yönelik pedagojik çalışmalarını geliştirmeye başlar. Sonuç ise, eğitim kuramları alanında bir klasik metin haline gelen *Ezilenlerin Pedagojisi* (1970) olur. Marksist çevrelerce, ırksal çalışmalar teorisyenlerince ve postmodernistler tarafından benimsenen *Ezilenlerin Pedagojisi*, baskın eğitim formlarını özgürlükçü eğitim fikirleriyle değiştirmek üzere kuramsal bir temel ortaya koyar.³¹⁵

Peter McLaren, Freire’in çalışmalarını, tüm dünyadaki gelişimsel (progressive) eğitimcilerce uygulanabilecek anti-emperyalist ve anti-kapitalist bir okuryazarlık pratiği olarak tanımlar:

³¹² “**Education, Conscientization and a Pedagogy of the Oppressed: Paulo Freire, Biography**”, (Çevrimiçi) <http://www.freire.org/paulo-freire/>, 01.01.2011

³¹³ Curry Stephenson Malott, **Critical Pedagogy and Cognition: An Introduction to a Postformal Educational Psychology**, New York, Springer, 2011, s.140.

³¹⁴ Noam Chomsky, **Profit Over People: Neoliberalism and Global Order**, New York, Seven Stories, 1999, s.27.

³¹⁵ Malott, **a.g.e.**, s.140.

Köylüler ve işçilerden oluşan gruplarla komün halinde yaşayarak, okuryazarlık eğitimcisi köylülere fonetik değeri, hece uzunluğu ve sosyal anlamına göre üretken sözcükleri onların bağlamı içinde anlatır. Bu sözcükler işçilerin kendi gerçekliği içinde temsil edilmekte olan sözcüklerdir. Her bir sözcük, gündelik varlığın ekonomik koşullarını belirleyen yaşam ve sosyal faktörler hakkındaki varoluşsal sorularla bağlantılıdır. Sözcüklerden üretilen temalar, kültür çemberleri olarak bilinen gruplara katılan işçiler ve öğretmen grupları tarafından kodlanır ya da açılır. Okuma ve yazma böylelikle işçi ve köylülerin yaşam deneyimlerinin bir parçası olur ve ideolojik mücadele ve devrimci eylem sürecine dahil olma ile sonuçlanır.³¹⁶

Freire'in eleştirel pedagojisi, bireylerin çağdaş küresel, neoliberal sosyal düzenin karmaşık yapısını kavramalarını ve kendilerini yönetebilmelerini mümkün kılabilme fikri üzerine temellenir. Bu, sıradan insanın kendi geleceğini tayin etmek için yetersiz ve aptal olduğu varsayımına dayanan bankacı eğitim modelinin kolonyalist paradigmasına karşı duruşu ifade eder.³¹⁷

The Critical Pedagogy Reader (2008) başlıklı çalışmalarında Antonia Darder, Marta Baltodano ve Rodolfo Torres, *Ezilenlerin Pedagojisi*'nin 1970'te İngilizce'ye çevrilmesi ile, metnin okullardaki, topluluklara ve işçi örgütlerine mensup radikal eğitimciler için bir dönüm noktası haline geldiğini ifade ederler. Bunun sonucu olarak, Paulo Freire, eleştirel pedagojik düşünce ve pratiklerin gelişmesindeki etkili eğitim düşünürlerinden bir olarak kabul görmüş, 1970'lerden öldüğü 1997'ye dek, yayınlarını ve Birleşik Devletler'deki eğitimcilerle görüşmelerini ve onlar üzerindeki etkisini sürdürmüştür. Freire'in yazıları temelde pedagoji sorunlarına eğilmesine karşın, düşünceleri, postkolonyal teori, etnik çalışmalar, kültürel çalışmalar, yetişkin eğitimi, medya çalışmaları, okuryazarlık, dil ve sosyal gelişme

³¹⁶ Peter McLaren, **Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution**, New York, Rowman & Littlefield, 2000, s.142.

³¹⁷ Malott, **a.g.e.**, s.141.

teorileri gibi geniş bir alanı etkilemiş, geniş manada, toplum ölçeğinde eğitim politikaları üzerinde kapsamlı etkiler yaratmıştır.³¹⁸

Paulo Freire ve Donaldo Macedo, *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* adlı çalışmalarında, okuryazarlık sözcüğünün etimolojik içeriğini aşan bir okuma-yazma kavramını gerekli gördüklerini söylerler. Buna göre, okuma-yazma, harfleri ve sözcükleri salt mekanik bir etkinlik alanı olarak ele almanın ötesinde öğrenenlerin dünya ile ilişkisi, yani içinde gezindikleri en genel toplumsal çevrede gerçekleşen dünyayı dönüştürme uygulamalarını içeren bir ilişki olarak ele alınmalıdır.³¹⁹

Freire ve Macedo'ya göre, eğitim ezme aracı olarak değil, hizmet etmek için, bir “bilme eğitilimi” olarak düşünülmelidir. Öğretme ve öğrenme, özyapısında diyalogcudur. Diyalogcu eylem, Freire'in bilinçlenme (*conscientizaçao*) olarak adlandırdığı bir tutum olan, kişinin kendisinin bir bilen olduğunun ayırında olmasına bağlıdır.³²⁰ Öğrenenlerin, kendilerinin öğrenenler oldukları bilgisiyle güçlenmeleri görüşü Paulo Freire'in eğitiliminin merkezinde yer alır.³²¹

Freire, öğretmenin çıkar ve değer birikimi yaptığı mevduatların sözkonusu olduğu “bankacı eğitim” kavramını reddeder. Beslemek de bir başka eğretilemedir: “Bunu ye. Senin için iyidir!” gibi. Ona göre, yayım biçminde eğitim – yani paylaşmak istediğimiz değerli fikirlerle öğrencilere yaklaşma - yerine bir diyalog, öğrenenlerin kendi düşünceleri hakkında düşünürlerken ve kendi yorumlarını yorumlarken görüşlerinin biçimlendiği ve değiştiği diyalektik bir değişim var olmalıdır. Amerikan eğitim kuramında son derece önemli olan “duyuşsal” (ya da davranışçı) ve “bilişsel” karşıtlığının, Freire'in eğitiliminde hiç bir anlamı yoktur.

³¹⁸ Antonia Darder, Marta Baltodano, Rodolfo Torres, “Critical Pedagogy: An Introduction”, **The Critical Pedagogy Reader** (2nd Edition), Ed. Antonia Darder, Marta Baltodano, Rodolfo Torres, New York, Routledge, 2008, s.5.

³¹⁹ Paulo Freire, Donaldo Macedo, **Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okumak**, Ankara, İmge Kitabevi, 1998, s.14 – 15.

³²⁰ Ann E. Berthoff, “Önsöz”, **Okuryazarlık**, Ankara, İmge Kitabevi, 1998, s.19.

³²¹ **A.e.**, s.21.

O, eylemle birlikte giden düşünmeyi ve hissetmeyi, dünyayı anlamlandırmada yaptığımız herşeyin boyutları olarak görür.³²²

Freire için eleştirme; her zaman birisinin açıklamalarını yorumlama, bağlamları yeniden düşünme, birden çok tanım geliştirme, belirsizlikleri hoş görme anlamına gelir ve böylece biz, bunları çözme girişimi içinde öğrenebiliriz. Bu anlamda eleştiri, dünyayı adlandırmaya en özenli dikkat demektir.³²³ Freire'in okuma-yazma yaklaşımının odağında, bir yandan insanoğlu ile dünya arasındaki, öte yandan dil ve dönüştürücü eylem arasındaki diyalektik ilişki vardır. Bu anlamda okuma ve yazma, yalnızca kazanılacak beceriler değil, özgürlüğe giden kültürel eylemin zorunlu temeli olarak benimsenir. Dolayısıyla bir siyasal proje olarak Freireyan okuryazarlık, erkeklerin ve kadınların yalnızca okumak, anlamak ve kendi deneyimlerini dönüştürmek için değil; fakat daha geniş toplumla olan ilişkilerini yeniden kurmak için haklarını ve sorumluluklarını çerçeveleyen bir bilinç olarak ortaya çıkar.³²⁴ Dolayısıyla, okuma-yazma, özgürleşmenin karşılığı değildir; temelde gerekli olan, fakat yeterli olmayan bir biçimde, hem anlam ilişkileri hem de güç ilişkileri çerçevesindeki savaşımına katılmanın ön koşuludur. Okuryazar olmak özgür olmak değildir; insanın sesi, tarihi ve geleceği ile ilgili hakkını geri kazanma savaşında var olmak ve etkin olmaktır.³²⁵

Dünyanın ve sözcüklerin eleştirel bir okuması olarak Freireyan okuryazarlık, bilginin nasıl üretildiğini, öğretmenlerin ve öğrencilerin öznelliklerinin kendilerini kendi dünyalarının etkin yazarları olarak var kılmaya çalıştığı etkileşim ilişkileri içerisinde nasıl yapılandığını tam olarak çözümlemenin kurumsal temellerini ortaya koymaktır.³²⁶ Bunlardan yola çıkarak dil ve okuryazarlık üzerine, temel kuramsal ve deneysel görüşlerini özetlersek, Freire'e göre;

³²² A.e., s.23.

³²³ A.e., s.26.

³²⁴ Henry Giroux, "Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitilimi", **Okuryazarlık**, Ankara, İmge Kitabevi, 1998, s.43.

³²⁵ A.e., s.48.

³²⁶ A.e., s.57.

(1) Öğretmenin anlatıcı olduğu, öğrencilerin anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlediği, bankacı eğitim modeli baskı ideolojisi için temel bir karakteristiktir. Bu modelde, öğrenciler, öğretmen tarafından doldurulması gerekli boş “bidonlara” dönüşürken, öğretmen de kapları ne kadar çok dolduruyorsa o kadar iyi öğretmendir. Eğitim bir “tasarruf yatırımı” edimi haline gelir. Bankacı eğitim modelinde, bilgi, kendilerini bilen sayanların, yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağan olarak görülür ve aşağıdaki davranış ve uygulamalar yoluyla toplumda var olan çelişkiyi körükler³²⁷:

- Öğretmen öğretir, öğrenciler ders alır.
- Öğretmen herşeyi bilir, öğrenciler hiç birşey bilmez.
- Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamasındadırlar.
- Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- Öğretmen bilginin otoritesini öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.³²⁸

Buradan hareketle eğitimcinin görevi, doğru bilgiyi oluşturduğunu düşündüğü bilgi yatırımlarıyla öğrencileri doldurmaktır. Öğrenciler dünyayı edilgin olarak “aldıkları” için, eğitim onları daha da edilginleştirmek ve onları dünyaya uyumlaştırmak durumundadır. Eğitilmiş insan uyumlulaştırılmış insandır ve bu da ezenlerin amaçlarına uygundur. Çünkü onların huzuru insanların, ezenlerin yaratmış

³²⁷ Paulo Freire, **Ezilenlerin Pedagojisi**, Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2003, s.49.

³²⁸ A.e., s.50.

olduğu dünyaya ne ölçüde uyduklarına ve bu dünyayı ne kadar az sorguladıklarına bağlıdır.³²⁹

(2) Dünyayı okumak ve sözcükleri okumak temelde aynı şeyi ifade eden süreçlerdir. Yetişkin okuryazarlığı da, sözcüğü okuma ve yazma ile gerçekliği okumayı ve yazmayı öğrenme sürecine adanmış bir bilme eylemidir ve siyasaldır.³³⁰ Dünyayı nasıl yazacağını öğrenmek, yani dünyaya dokunmak ve dünyayı değiştirmek deneyimine sahip olarak öğrenmek, sözcüğü okumanın ve daha sonra sözcüğü okuyabilmek için sözcüğü yazmayı öğrenmenin önünden gider. Dünyaya ilişkin bilinç, dünya ile ilişki içinde kuruludur, yoksa benliğin bir parçası değildir.³³¹

(3) Öğrenme, ancak bankacı eğitime özgü dikey ilişki biçimlerini terk eder ve öğretmen sadece öğretene değil, öğrencilerle diyalogu içerisinde kendisi de öğretilen biri olursa özgürlüğün pratiği olma işlevini yerine getirebilir. Böylece, öğretmen ve öğrenciler, içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları haline gelirler. Burada hiç kimse bir başkasına ders vermez, hiç kimse de kendi öğrenmiş değildir.³³²

(4) Eğitimi özerk ya da tarafsız bir uygulama olarak anlamak olanaksızdır. Bir yandan egemen ideolojiyi yinelerken, öte yandan da, erki elinde bulunduran kişilerin niyetlerinden bağımsız olarak, o ideolojiyi olumsuzlama olanağını sunar.³³³

James Paul Gee, Freire'in yukarıda sayılan ve çoğu empirik olan iddialarının büyük bölümünün Freire'in çağdaşları tarafından "yalnızca politik" görülerek dışarıda tutulduğunun altını çizer. Öte yandan bugünün çağdaş eğitimbilimcileri ve okuryazarlık uzmanlarından karşılaştırmalı alıntılar yapan Gee'ye göre, Freire'in görüşleri, günümüz bilişsel öğrenme çalışmaları alanında ve çağdaş çalışmaların dönüştürdüğü bugünün paradigması göz önünde bulundurulduğunda, yalnızca politik

³²⁹ A.e., s.53.

³³⁰ Freire, Macedo, a.g.e., s.115.

³³¹ A.e., s.96.

³³² Freire, a.g.e., s.57 – 58.

³³³ Freire, Macedo, a.g.e., s.83.

gerekçeler değil, son derece geçerli ve sürdürülebilir empirik iddialar olarak ortaya çıkar.³³⁴

2.5. CHOMSKY: DEMOKRASİ VE EĞİTİM

Carlos P. Otero; Noam Chomsky'nin, 20. yy'ın biri Amerikalı, diğeri Britanyalı en büyük toplumsal felsefecilerinden ikisinin, John Dewey'in ve Bertrand Russell'in, doğal halefi olarak görülebileceğini yazar. Öte yandan, Dewey ve Russell'in epistemoloji felsefelerinin, Chomsky'nin eğitim ve demokrasi konusundaki şahsi görüşlerine sağlam bir temel hazırlamak bir yana, bunların altını oyduğunu da ekler.³³⁵

Chomsky'nin pratiğinin altında yatan şey, eğitimin çok büyük ölçüde kendi kendini eğitmek olduğunu savunan yaklaşımdır. Bireysel aydınlanmayı sağlayan eksiksiz zihinsel gelişim, fiziksel olgunlaşmanın sadece özel bir hali, bir başka deyişle, - olgunlaşmanın doğal seyri öncesinde özellikle de ergenlik dönemi öncesindeki - aklın olgunlaşmasıdır. Dolayısıyla, demokrasi için eğitimin amacı, bireyin zenginleştirici zihinsel gelişiminin, yani kendiliğinden aydınlanmaya yönelen ve dolayısıyla da kendi aydınlanmasını sağlayan zihinsel gelişimin ilerlemesine yardımcı olmaktır.³³⁶

Otero'ya göre, Chomsky'nin eğitim anlayışı, yüzlerce yıllık Kartezyen zihinciliğin düzene konmuş ve zenginleştirilmiş biçiminin Aydınlanmacı dönemden günümüze ulaşan en üst noktadaki halidir.³³⁷ Bu güncelleştirilmiş ve büyük ölçüde zenginleştirilmiş Kartezyen perspektiften bakıldığında, insan zihninde potansiyel olarak var olan bir şeyi açığa çıkarma ya da bunun uygun bir “toprak” ya da “güneş ışığı” altında, gerekli olduğunda su ve besin de vererek, yetişmesine yardımcı olma

³³⁴ James Paul Gee, “**Language and Literacy: Reading Paulo Freire Emprically**”, (Çevrimiçi) <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/ReadingFreire.pdf>, 12.06.2011

³³⁵ Carlos P. Otero, “Chomsky'nin Demokrasi İçin Eğitimi: Aydınlatıcı Zihinsel Gelişim”, **Chomsky: Demokrasi ve Eğitim**, Ed. Carlos P. Otero, İstanbul, BGST Yayınları, 2003, s.7.

³³⁶ A.e., s.17.

³³⁷ A.e., s.19.

süreci olan “eğitim”, her zaman için “öğretime ya da daha kötüsü fikir aşlamaya” tercih edilmelidir. Nazik bir şekilde inanç aşlamak bile, tıpkı bir kaba su koyar gibi, insan zihnine birtakım karışımlar doldurmaya eşdeğerdir. Chomsky; eğitimi, “hakimiyet kurmak değil şeylerin değeri hakkında bir fikir vermek, özgür bir toplumun irfan sahibi yurttaşlarını yetiştirmeye yardım etmek, yurttaşlığın özgürlük ve bireysel yaratıcılıkla birleştirilmesini teşvik etmek” olarak tanımlayan ve bir çocuğa, tıpkı bir bahçıvanın genç bir ağaca baktığı gibi, yani içsel bir doğaya sahip olan bir şeye bakar gibi bakmak gerektiği savunan Bertrand Russell’ın yaklaşımını övgüyle aktarır.³³⁸

Ancak, zihinsel gelişimin seyrinin büyük ölçüde içsel olarak belirleniyor olması, “bakım, teşvik ve olanaklar olmadan ilerleyebileceği anlamına gelmemektedir.” Her insani gelişim, ahlaki yargının gelişimi de dahil olmak üzere “çok büyük ölçüde çevrenin doğası tarafından belirlenir ve çevre uygun olmadığı takdirde ciddi bir şekilde sınırlı kalabilir”, “doğal merakın, zekanın ve yaratıcılığın gelişmesini ve biyolojik kapasitelerimizin açığa çıkmasını mümkün kılmak için teşvik edici bir çevre gerekir.” Elbette, “bir çocuk mahrumiyetler içerisinde olan bir çevreye yerleştirilirse doğuştan gelen kabiliyetleri gelişmeyecek, olgunlaşmayacak, sağlıklı biçimde büyüemeyecektir.” Bu nedenle, bir toplumsal düzen vizyonunun iyi temellendirilmiş sayılabilmesi için, Kartezyen geleneğin hala devam etmekte olan yolundan ayrılmaması gerekir. Kartezyen gelenek, insan zihninin tabula rasa şeklindeki kavranışına tamamen karşı olan bir anlayışı tutarlı şekilde savunur.³³⁹

Öte yandan, yukarıda da kısaca değinildiği üzere, 20. yy’ın Batı’daki önde gelen iki düşünürünün temel aldıkları ampirist epistemoloji, (Chomsky’nin görüşüne göre³⁴⁰) onun özgürlükçü görüşlerinin altını oymuştur. Otero, (Chomsky’nin eleştirisinin bir benzerini paylaşan) Elen Wood’un, 1972 tarihli kitabında, Kant’ın ampirist doktrinlerinin çeşitli veçhelerine dair eleştirisinin “asla önemsiz bir epistemolojik tartışma olmayıp insan özgürlüğünün doğasına dair çok önemli

³³⁸ A.e., s.19.

³³⁹ A.e., s.21.

³⁴⁰ A.e., s.20.

sonuçları olan bir tez olduğunu” öne sürmesini örnek verir. Wood’un da işaret ettiği üzere bunun nedeni de, insan zihninin, ampirist doktrinlerde söylendiği gibi “doğanın mekanizmaları içerisinde yer alan duyarlı bir çark” olarak mı yoksa “yaratıcı irade sahibi bir güç” olarak mı görüleceği sorusunun, en önemli toplumsal tercihlerin altında yatan önemli bir soru olmasıdır.³⁴¹

Chomsky, eğitimin, saksıya koyulan su gibi değil, bahçıvanın kendi yolunda büyüyen bir bitkinin büyümesine yardımcı olması sürecine benzer olarak algılanması gerektiği fikrinin 18. yy’dan bu yana, Aydınlanma literatüründe sıkça tekrarlanan standart bir imge olduğunun altını çizer. Diğer yandan özellikle Birleşik Devletler’de eğitim sisteminin bütünün koşulların bundan çok farklı olduğunu da itiraf eder. Chomsky’ye göre, devlet okullarında halen sürdürülen kitle eğitiminin öncelikli amacı, bu fikirden tamamen farklı olarak, edilgin, itaatkar ve konformist bireyler ortaya çıkarmaktır. Dolayısıyla Chomsky, mevcut kitle eğitiminin hedefini halkı edilginleştirme, itaatkar hale getirme süreci olarak açıklar. Elitistlerin bu süreçte bakışı da oldukça ezicidir.³⁴² Bu perspektiften devlet eğitimi, kitlelerin bilinçlenip toplumsal yönetim sürecine müdahil olmalarını önlemek, kitleler üzerinde kontrolü sağlamak için bir amaçtır.

Chomsky, Dewey’in ana temalarından biri olan, “üretimin nihai amacının mal üretmek değil, birbirleriyle eşit bir şekilde ilişki kuran özgür insanlar üretmek” olduğu fikrini paylaşır.³⁴³ Bu Dewey’in demokrasi kuramının altında yatan temel fikirdir ve ekonomik sistem üzerindeki özel kontrol devam ettikçe, demokrasinin bir şakadan ibaret kalacağını savunur. Adam Smith’in görüşlerinin bir tekrarı da sayılabilecek şekilde Dewey, politikanın, iş dünyası tarafından toplum üzerine kapanan karanlık bir gölge olduğunu iddia eder. Temelde klasik liberal bir görüş olarak Dewey’in görüşü, endüstri, ticaret ve bankalar üzerinde demokratik bir kontrol (bu kurum ve endüstrilerin çalışanları ve üyeleri tarafından) sağlanmadıkça

³⁴¹ A.e., s.21

³⁴² Noam Chomsky, “**Education is Ignorance, Class Warfare**”, (Çevrimiçi), <http://www.chomsky.info/books/warfare02.htm>, 01.01.2011

³⁴³ A.e.

demokrasiden söz edilemeyeceğidir.³⁴⁴ Köklerini Aydınlanma düşüncesinde bulan bu standart özgürlükçü, sosyalist ve anarşist fikirlerin sonucu olarak, Chomsky, eğitim sistemi ve dolayısıyla medya ile bize ulaşan propaganda sisteminin, kendi entelektüel altyapımızın farkına varmamızı önlemek üzere işlediğini iddia eder ve ekonomist Sam Bowles ve Herb Gintis'in Amerikan eğitim sistemi üzerine yürüttükleri araştırmayı örnek gösterir. Araştırmalarında Amerikan eğitim sisteminin parçalı yapısını açıklamaya girişen Bowles ve Gintis, çalışanlara ve genel nüfusa yönelik eğitimin, itaatkarlığı empoze etmek üzere tasarlandığının altını çizerler. Ancak elitlerin eğitimi bunu yapamaz, çünkü gerçek eğitim aksine yaratıcılık ve bağımsız düşünceyi teşvik etmelidir. Aksi halde, elitlerin mesleklerinde başarılı olmaları ve para kazanmaları için başka yol yoktur. Chomsky, bunun çok benzerinin basında da görülebileceğini savunur. Yalnızca, zenginlere ve para sahiplerine yönelik Wall Street Journal, Financial Times ve Business Week gibi gazeteler “gerçekleri” yazarken, ikili bir yerde bulunan ve her iki kitleye de hitap eden New York Times ya da Washington Post gibi ana akım basının gerçekliği, Chomsky'nin deyiimi ile bir yandan geneli kontrol etmeye çalışma bir yandan da elitleri tatmin etme kaygısı taşıma dolayısıyla ikili bir çatışma ağı içinde devam ederler.³⁴⁵

Üretici-dönüşümsel dilbilgisi anlayışıyla lingüistik alanında önemli çalışmalar gerçekleştirmiş olan Chomsky'nin dil öğretmine ilişkin görüşleri, onun öğrenme ve müfredata ilişkin bakışına dair fikir verebilecek niteliktedir. Buna göre, “akıllıca tasarlanmış bir müfredatın dil öğretimini kolaylaştıracağına hiç şüphe yoktur”³⁴⁶ der. Ancak dikkatlice tasarlanmış bir müfredat ne kadar mükemmel olursa olsun, bu müfredatın öğretmeninin onun karşısında ezilmesi ve kendisini onunla fazlasıyla sınırlandırması nedeniyle öğrenmeyi güçleştirmesi olasılığı da vardır. Başarılı öğrenmedeki ana etkenin, gönüllü eylem ögesi ve öğrencinin çevreyi kendi isteğiyle araştırması olduğu fikrini temel alır. Normalde, çocuklar ilk dillerini oldukça kaotik bir ortamda öğrenirler. İkinci dil de, benzer şartlar altında, örneğin bir

³⁴⁴ A.e.

³⁴⁵ Noam Chomsky, “On US Educational System, Syracuse Peace Council 75th Year Anniversary Talk”, kayıt tarihi 11 Mayıs 2011, (Çevrimiçi) <http://www.youtube.com/watch?v=o5xkp8ce7DQ>, 01.01.2011

³⁴⁶ Ulaş, v.d., a.g.e., s.285.

çocuk sokakta ya da okul bahçesinde ikinci dilini öğrenirken olduğu gibi oldukça başarılı bir biçimde öğrenilebilir. Belirli öğrenme çeşitlerinin, gönüllü davranışa tam anlamıyla bağlı olduğu deneylerle de kanıtlanmış bir süreçtir. Belirli şartlar altında özne, araştıran ve ortama müdahale eden aktif bir katılımcı değil de pasif bir gözlemci konumundayken özneye sunulan “deneyim aralığı” birbirinin aynı olsa bile öğrenme gerçekleşmez.³⁴⁷

Bir retorik kuramı olmasa da Chomsky, iknanın, ikna etmeye çalışmak yerine, alanın en iyi biçimde sunulması, ve böylece insanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna kendi zihinsel güçlerini kullanarak kendilerinin karar vermesi ile işlemesinden yana olduğunu belirtir³⁴⁸ ve aynı şeyin öğretmenlik için de geçerli olduğunun altını çizer. Ona göre, en iyi öğretmen sahayı tanıtan ve öğrencinin karmaşık bir malzeme içerisinde kendi yolunu bulabilmesine izin veren öğretmendir. Böyle bir durumda elbetteki öğretmen, rehberliği elden bırakamaz çünkü öğrencinin bunu herhangi bir şekilde değil, belirli bir şekilde yapmasını ister. Fakat, çok fazla rehberlik ediliyorsa, orada bir uyarı bayrağı kalkması gereklidir, çünkü amaç öğrencinin bir şeyleri kendisi için, düşünerek çözmesidir. Önemli olan öğrencinin şunu ya da bunu bilmesi veya anlaması değil, ortaya çıkacak bir sonraki şeyi anlamasıdır. Sonuç olarak, öğrenci, öğrenme sürecinde, eleştirel çözümleme ve sorgulama becerilerini geliştirmek ve yaratıcı olmak zorundadır. Bu da, ikna yoluyla ya da insanlara bazı şeyleri dayatarak olmaz. Daha önce de değinildiği üzere; öğretmek bir vazoya su dökmek değil, bir çiçeğin kendi bildiği yolda büyümesine yardımcı olmaktır. Benzer olarak, gıdanın çocuğun büyümesini sağladığı söylenebilir, fakat nasıl büyüdüğünü sağlayan gıda değildir, nasıl büyüdüğü kendi iç doğası tarafından belirlenir. Gıdasız olmaz; eğer beslemezseniz çocuk büyümmez. Fakat beslediğinizde çocuk ne olacaksa o olarak büyür, bir kuş değil bir insan olur. Bunun nedeni de, -Platon’un argümanlarını da burada hatırlayabiliriz- iç doğadır.³⁴⁹

³⁴⁷ Noam Chomsky, “Sınıftaki Dil: Dil Öğretimi Üzerine Bazı Gözlemler (1969)”, **Chomsky: Demokrasi ve Eğitim**, Ed. Carlos P. Otero, İstanbul, BGST Yayınları, 2003, s.348.

³⁴⁸ Noam Chomsky, “Dil, Siyaset ve Kompozisyon (1991)”, **Chomsky: Demokrasi ve Eğitim**, Ed. Carlos P. Otero, İstanbul, BGST Yayınları, 2003, s.382 – 383.

³⁴⁹ **A.e.**, s.383.

Son olarak, Chomsky, okuryazarlık bağlamında, yazmanın, karışık bir toplumda kişilerarası iletişim için vazgeçilmez bir yöntem olduğunu vurgular. Onbeş kişiden oluşan avcı-toplayıcı bir kabilede herkes birbiri ile konuşabilir. Fakat bundan daha karışık bir dünyada entelektüel , kültürel ve ahlaki ilerleme için konuşmanın hayli ötesinde etkileşim ve karşılıklı etkileşim biçimlerine ihtiyaç vardır ve ancak bu sürece katılabilen insanlar, kendi düşüncelerini zenginleştirme, başkalarını aydınlatma, başkalarıyla birlikte herkesin kazançlı çıkacağı yapıcı söylemler geliştirme imkanına sahip olur.³⁵⁰

Medyanın kurumsal yapısı medyaya, eğitim sisteminin sahip olduğuna benzer bir amaç yükler: insanları uysal, iktidar ve otorite yapılarına dokunmayan, aksine onlara hizmet eden atomize bireyler haline getirmek. Bu yolla kurulan yapıdan sapmak, gerçek iktidar sahipleri ile gerçek iktidar sahibi kurumların müdahalesine neden olacaktır. Bu durumda, medyanın bir tür endoktrinasyon rolüne hizmet edeceği gerçeği öngörülebilir bir sonuç olarak ortaya çıkar.³⁵¹ Chomsky'nin deyimiyle, endoktrinasyon, demokrasiyi demokrasi kisvesi altında önlemenin vazgeçilmez bir ögesi haline gelir.³⁵² Bu endoktrinasyonun hedefi olmaktan çıkmanın yolu ise, eleştirel zihinsel sorgulama ve yaratıcı düşüncedir.

2.6. GEE: BAĞLAMSAL OKURYAZARLIKLAR

Eğitim ve medya kuramcısı Neil Postman, “Televizyon Öldüren Eğlence” adlı kitabında bugün de hala geçerli olan bir saptamada bulunur. Buna göre, kitaplar, işitsel-görsel yardımcı kaynaklara dönüşmüştür, eğitimin içeriğinin esas taşıyıcısı ise televizyon programlarıdır.³⁵³ Televizyon ve okul karşılıklı birbirini dışlamak yerine, daha çok birbirleri ile rekabet eden öğrenme sistemleridirler. Postman’a göre, eğitimciler, televizyonun etkisini görmezden gelmek, kötülemek ya da küçültmek yerine, onun öğrenme ile olan ilişkisini iyi anlamak üzere televizyonu daha yakından

³⁵⁰ A.e., s.394.

³⁵¹ A.e., s.401.

³⁵² A.e., s.403.

³⁵³ Neil Postman, **Televizyon Öldüren Eğlence**, Çev. Osman Akınhay, İstanbul, Ayrintı Yayınları, 1985, s.170.

incelemelidirler. Çünkü, televizyon, okul eğitimini neredeyse tamamen gölgede bırakmış ve kendisi bir müfredat haline gelmiştir.³⁵⁴ Postman, *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology* kitabında bu durumu şöyle anlatır:

“Birleşik Devletler’de, biz böylesi çatışmaları – politikada, dinde, ticarete - her yerde görebiliriz, ancak en açık olarak öğrencilerin zihinlerinde kontrol sağlamaya çalışan uzlaşmaz iki büyük teknolojinin karşılaştığı okullarda görebiliriz. Bir tarafta, mantık, sıralama, tarih, yorumlama, nesnellik, tarafsızlık ve disipline vurgu yapan basılı sözün dünyası vardır. Diğer yanda, görüntüler, anlatı, şimdiki zaman, eş zamanlılık, yakınlık, dolaysız haz ve hızlı duygusal tepkiye vurgu yapan televizyonun dünyası bulunur. Çocuklar okula, televizyonun etkisi altında koşullanmış olarak gelirler. Orada, basılı sözün dünyası ile karşılaşır. Zihinsel bir savaş olur, ve çok sayıda kayıp meydana gelir –okumayı öğrenemeyen ya da öğrenemeyecek çocuklar, düşüncelerini bir mantıksal yapı içinde basit bir paragraf halinde düzenleyemeyecek çocuklar, derslere ya da sözlü açıklamalara birkaç dakikadan fazla katılamayacak olan çocuklar. Onlar başarısızdırlar çünkü bir medya savaşı devam etmektedir, ve onlar yanlış taraftadırlar- en azından şu an için. Okulların yirmibeş yıl sonra nasıl olacağını kim bilebilir?”³⁵⁵

Selfe, Mareck ve Gardiner, bu karşıtlıkta bugünün gençlerinin içinde bulundukları koşullara ilişkin, Postman’ın endişelerini haklı bulmakla beraber, onun ortaya çıkmakta olan yeni teknolojileri başarıyla uyarlayan, eski ve yeni okuryazarlıkları birlikte benimseyip başarılı olan örneklerle odaklanmamasını eleştirirler.³⁵⁶

Dilbilim ve okuryazarlıklar üzerine çalışan James Paul Gee, Postman’ın televizyon ve öğrenme kuramı arasında kurduğu bağı, bilgisayar oyunları ve öğrenme pratikleri arasında kurmaya çalışır. Postman’dan farklı olarak ise, *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy* (Video Oyunlarının, Okuryazarlık ve Öğrenme Hakkında Bize Öğretmesi Gerekenler) başlıklı kitabında, oyunlar ve okul eğitimi arasında öğrenme süreci üzerine karşılaştırmalarda bulunur ve örneklerden yola çıkarak oyunların öğrenmeye ilişkin potansiyellerini açıklamaya girişir. Video oyunları ile ilgili olarak Gee’nin en çok ilgisini çeken ise, bir video oyununu kazanmak için bir oyuncun, 50-100 saat gibi azımsanmayacak bir süreyi

³⁵⁴ A.e., s.163 – 164.

³⁵⁵ Neil Postman, *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*, New York, Random House, 1993, s.16.

³⁵⁶ Cynthia L. Selfe, Anne F. Mareck, Josh Gardiner, “Computer Gaming as Literacy”, *Gaming Lives in the Twenty-First Century*, Ed. Cynthia L. Selfe, Gail E. Hawisher, New York, Palgrave Macmillan, 2007, s.22.

oyuna gönüllü olarak vakfetmesidir. Uzun, zor ve meydan okuyucu olmanın yanında eğlenceli da olan bu öğrenme deneyimini, Gee, okul eğitimindeki öğrenme süreci ile karşılaştırır: Okulda, öğretmenler; öğrenciler bir konuyu anlamamışlarsa, anlayıncaya dek basitleştirme eğilimindedirler. Oyun tasarımcıları açısından ise bu süreç tam tersi yönde işler. Oyun boyunca, kazanma süreci, giderek zorlaşır, ancak bu üstesinden gelinemeyecek bir zorluk derecesine de sahip değildir. Gee, üstesinden gelinecek engeller ve bu engelleri çözerken gelişim sağlama sürecini, “iyi öğrenme”nin iki temel kuralı arasında sayar.³⁵⁷

Okuryazarlıklar üzerine çalışan Gee, video oyunlarını da bir okuryazarlık türü olarak ele alır. Geleneksel olarak okuma ve yazma becerisini ifade eden okuryazarlık kavramını genişletmenin, Gee’ye göre iki ana nedeni vardır: Öncelikle modern dünyada dil, tek önemli iletişim sistemi değildir. Sözelimi, imgeler, semboller, grafikler, diyagramlar, artefaktlar ve çok sayıda farklı görsel semboller, iletişim sistemleri olarak önem taşırlar; bunları anlama ve ifade etme becerisi ise ancak “görsel okuryazarlıklar” ile mümkün olur. Örneğin reklamlardaki imgeleri okuyabilme becerisi, mimari tasarımları, modern sanat müzelerindeki yapıtları, MTV’deki videoları anlamlandırmak ve kavramak, görsel okuryazarlık becerisi gerektirir. Öte yandan, sözcükler ve imgeler, farklı yollarla bir araya gelerek çoklu-biçimli (*multimodal*) metinler de oluşturabilirler. Bu bağlamda, çoklu-biçimli okuryazarlıklar bugün sıkça karşılaştığımız bu çoklu-biçimli metinleri anlamlandırmak için gerekli okuryazarlıkları ifade eder.³⁵⁸

İkinci olarak ise, okumak ve yazmak fiilleri geleneksel olarak okuryazarlık kavramının temelini oluştursalar da, her iki fiil de ilk bakışta algılandığı haliyle genel ve açık değildir. Gee’ye göre, okuryazarlık asla yalnızca okumak ve yazmak değildir. Bizler, belli şeyleri belli şekillerde okur ve yazarız. Gazeteleri, hukukî sözleşmeleri, edebiyat eleştirilerini, şiirleri, rap şarkılarını aynı şekilde okumayız. Bu alanların, her birinin kendine özgü kuralları ve gereklilikleri vardır. Her biri kültürel

³⁵⁷ James Paul Gee, **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**, New York, Palgrave MacMillan, 2003, s.5.

³⁵⁸ A.e., s.13.

ve tarihsel olarak farklı okuma ve yazma biçimleri, bir başka deyişle farklı okuryazarlıklar gerektirirler. Bu metinleri eleştirel bir perspektifle okuyabilmek için ise öncelikle onları kurallarına uygun olarak okuma becerisine de sahip olmak gerekir.³⁵⁹

Gee'ye göre, okuryazarlık geleneksel algılanışından farklı olarak, yalnızca basılı materyalleri içeren tekil/tektip değil, çoklu bir yapıdır, dolayısıyla farklı okuryazarlıklar mümkündür. Okuryazarlığın ya da okuryazarlıkların bu çoklu yapısını kavradığımızda, okuma ve yazma kavramlarına basılı olanın ötesinde bir perspektifle yaklaşmamız gerektiğini de anlamış oluruz. Herhangi bir alanda okumak ve yazmak, bu ister hukuk, ister bir rap şarkısı, akademik yazılar ya da bir çizgi roman olsun, sadece basılı olanı deşifre etmekten fazlasıdır, aynı zamanda onu sosyal pratikleri içinde açıklamayı da içerir.³⁶⁰

Bir kimse belli bir sosyal pratiğe ilişkin pek çok şeyi bilebilir. Sözelimi, mahkemede savunma yapmak, bir nükleer fizik deneyi gerçekleştirmek ya da grafiti yoluyla çeteye ait bir olayı anıtsallaştırmak üzere, sözkonusu sosyal pratiğe katılmadan da pek çok şey bilebilir. Ancak, belli bir sosyal pratik hakkında birşeyler biliyor olmak, eylemde bulunmak, etkileşime girmek, değerlendirmelerde bulunmak; hissetmek, bilmek ve bu sosyal pratiği oluşturan farklı objeleri ve teknolojileri kullanmayı içerir.³⁶¹

Herhangi bir futbol maçının anlatımı sırasında duyulabilecek aşağıdaki gibi bir cümleyi alalım örneğin: “Şimdi orta geliyor, top dışarda ve köşe vuruşu; ceza alanında hareketlenme var, hakem cebini yokluyor.” Bu cümledeki her kelimenin, sözlük tanımının ne olduğunu gayet iyi bilebilirsiniz, ancak, bu bir futbol maçının bağlamı içinde, orta, topun dışarda olması, köşe vuruşu, ceza alanı, hareketlenme, hakemin cebi gibi kullanımların ne anlama geldiğini bilmedikçe, bu cümleden

³⁵⁹ A.e., s.14.

³⁶⁰ A.e.

³⁶¹ A.e., s.15.

anamlı bir sonuç çıkarmak mümkün değildir. Ancak bu kullanımların ne anlama geldiğini anlamak için bir oyun olarak futbol hakkında bilgi sahibi olmanız gerekir.

Gee'ye göre, böyle si bir cümle, hukuk, çizgi romanlar, bilim ya da akla gelebilecek herhangi bir bağka konu için de doğrudur ve bir bağka potansiyele daha dikkat çeker. Buna göre, bir sosyal pratiğin metinlerini veya onunla ilgili metinleri anlamak üzere sözkonusu sosyal pratiği deneyimlemek gerekmezken, bu pratikleri deneyimlemiğ olmak sözkonusu metinlere daha derin anlamlar verebilme potansiyelini mümkün kılar. Dolayısıyla, üreticiler yani bir sosyal pratiği üreterek deneyimlemiğ olanlar, potansiyel olarak, iyi tüketiciler (sözkonusu sosyal pratik kapsamındaki ya da onlarla ilgili metinleri okuyan ya da anlayabilen kiğiler) olma eğilimindedirler. Ancak retici deneyiminin paradoksu, retimnin bir parçası oldukları sosyal deneyimin içine geniğ oranda dahil olmuğ olmalarıdır. Bu nedenle, sözkonusu pratiklerle bağlantılı metinlere iliğkin anlam ve değer üretirken bunu sorgulayıcı olmayan bir yaklağımla yaparlar. İyi ve kaliteli bir öğrenme deneyimini ise Gee, retici perspektifinden (*producer-like learning*) ancak eleğtirel bakığı da içeren bir öğrenme olarak tanımlar.³⁶² Ancak bu öğrenme türü; öğrencilerden çok az bildikleri ya da hiç bilmedikleri pratikler hakkında metinler okumaları istenen okullarda çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Öğrenciler metinlerin iliğkili olduğu sosyal pratiklerle nadiren iliğkide olurlar. Bu metinlerde okuduklarından yola çıkılarak, genel, sözlük tipi sorularla karėılaėırlar, bu sorulara çoğunlukla cevap verebilirler, ancak okuryazarlığın asıl hedefi olan konu hakkında neredeyse hiç bir şey öğrenmezler ve bilmezler.³⁶³

Gee, okuryazarlık kavramını geniğletirken bir örnek ikilemden yola çıkar. Rap őarkıları dinleyen ve besteleyen, ancak nota yazamayan birini hangi kategori altında değerlendirmek gerektiğini sorar. Geleneksel anlamda, bu kiği, dil ve müzikal nota bilgisi bakımından okuryazar değildir. Ancak, gündelik dilden farklı bir dil tarzını ve diğer müzik formlarından farklı bir müzik türünü anlayabilir ve üretebilir. Gee, bu kiği için, rap őarkıları alanında okuryazar, ancak, müzikal notasyon ve

³⁶² A.e., s.15 – 16.

³⁶³ A.e., s.16.

geleneksel okuryazarlık açısından okuryazar değildir der. Böylesi durumlar, okuryazarlık fikrini basılı kültür nosyonları ile sınırlanmış olduğunu gösterir.³⁶⁴

Gee'nin "**semiyotik alanlar**" kavramı bu sınırlılıkların içine girmeyen farklı bir yaklaşımı içerir. Semiyotik; her türden işaretler, semboller, temsiller, farklı durumlar, bağlamlar, pratikler, kültürler ve tarihsel dönemleri içeren geniş bir anlamlar bütünüdür. Semiyotik alan ile Gee, farklı anlamları ilişkilendiren bir ya da daha çok sayıda yaklaşım ve yöntemleri bir araya getiren bir dizi pratiği kastetmektedir. Hücre biyolojisi, postmodern edebiyat eleştirisi, bilgisayar rol yapma oyunları, Roman Katolik teolojisi, modern resim, ebelik, rap müzik, şarap eksperliği ve bunlar gibi sayısız örnek semiyotik alanları oluşturur.³⁶⁵ Gee'nin perspektifini göz önünde bulundurarak yukarıdaki örneğe geri dönersek, eğer futbol okuryazarlığına sahip değilse bir kişinin, yukarıdaki cümlenin, - "Şimdi orta geliyor, top dışarda ve köşe vuruşu; ceza alanında hareketlenme var, hakem cebini yokluyor" - ne ifade ettiğini okuması da mümkün değildir. Özetle, geleneksel anlamıyla değil de, semiyotik alanlar perspektifinden okumak ve yazmak, o alandaki anlamı kavramak (okuma pratiğine eş değer olarak) ve yine aynı alanda üretimde bulunmak (yazma pratiğine eş değer olarak) süreçlerini içerir. Yani, bir rap sanatçısı örneğin, rap şarkılarını anlayabiliyor ve besteleyebiliyor, ancak okuma-yazma ya da müzikal notasyon bilmiyorsa, rap müzik semiyotik alanında okuryazardır, ancak yazı ya da notasyon anlamında okuryazar değildir.³⁶⁶

³⁶⁴ A.e., s.17.

³⁶⁵ A.e., s.18.

³⁶⁶ A.e., s.19

3. ABD'DE MEDYA OKURYAZARLIĞI

Guo-Ming Chen, ABD'de medya okuryazarlığı eğitime yönelik çalışmaların 1960'lı yıllarda ortaya çıktığını ve ABD'nin örneğin 1930'ların başında medya eğitime yönelik çalışmaların başladığı İngiltere'den 40 yıl sonra başlattığı çalışmalarla medya eğitiminde oldukça geride kaldığını belirtmektedir.³⁶⁷

David Buckingham “İngiltere’de Medya Eğitimi” konulu makalesinde, İngiltere’de eleştirel medya eğitime yönelik ilk sistemli çalışma olarak F.R. Leavis ve Denys Thompson’un 1933 tarihli *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness* (Kültür ve Ortam: Eleştirel Farkındalık Eğitimi) adlı çalışmalarını gösterir.³⁶⁸

Öte yandan, ABD’de medya ve eğitim ilişkisi ile ilgili olarak, Gardner ve Sullivan, eğitim tarihçisi ve Columbia University, Teacher’s College’nin eski başkanlarından Lawrence Cremin’in, *American Education: The National Experience, 1783-1876* (1980) adlı çalışmasında 18.yy’ın sonu ve 19.yy’ın başlangıcına rastlayan dönemde “halkın eğiticisi olarak basın” (*press as an educator of populace*) konusunu işleyen çalışmasına dikkat çekerler. Cremin, sözkonusu bu çalışmada Birleşik Devletler’de gazetelerin ortaya çıkması ve haber toplama ve yaymada yaşanan gelişmelerle, erken dönem ulusalcı hareketlerin ortaya çıkışı arasındaki paralelliğe değinmektedir. Buna göre, basın açısından, haber mesajlarının, enformasyonun ve fikirlerin hızlı iletimi erken dönem ulusalcılık üzerinde oldukça etkili olmuş, iletişimin hızı ve etkisi, ulaştığı kitlenin büyüklüğü, ortak görüş ve fikirlerin artarak yaygınlaşmasını sağlamıştır.³⁶⁹

³⁶⁷ Guo-Ming Chen, “Media (Literacy) Education in the United States”, **China Media Research**, 3(3), 2007, s.88, (Çevrimiçi)

http://coms190spring2009.wikispaces.com/file/view/Winternitz_Education.pdf, 20.08.2011

³⁶⁸ David Buckingham, “Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism”, **Journal of Communication** 48 (1), Kış 1998, s.33.

³⁶⁹ John N. Gardner, Betty L. Sullivan, “**The National Newspaper as a Tool for Educational Empowerment: Origins and Rationale**”, (Çevrimiçi)

http://www.nytimes.com/ref/college/faculty/coll_mono_gard.html , 5.07.2009

3.1. MEDYA İLE EĞİTİM YAKLAŞIMI

Gardner ve Sullivan, ABD’de iki yüzyıldan fazla bir süredir gazetelerin sınıflarda eğitim amaçlı olarak kullanıldığını belirtmektedirler.³⁷⁰ Gazetelerin eğitim aracı olarak kullanımına yönelik bilinen ilk referans, 8 Haziran 1795 tarihli *The Portland Eastern Herald of Maine* gazetesindeki şu bölümdür:

“Gazetelerin yararlarına yönelik pek çok şey yazıldı ve söylendi; bu yayınlarda göz ardı edilen başlıca bir avantaj hariç; bununla gazetelerin okullarda ve aile içinde çocuklarca da okunmasını kastediyoruz. Bunu bir kez deneyin. Çocuğunuzun okumasını geliştirmesini mi arzu ediyorsunuz, o halde ona bir gazete verin; gazete ona bir parçası mutlaka onun hoşuna gidebilecek bir çeşitlilik sağlar. Coğrafya mı öğretmek istiyorsunuz, hiçbir şey gazetedeki hikayeler ve olaylar kadar farklı yerlerin birbirine göre konumlarını daha kalıcı şekilde zihinlerine yerleştiremez. Zaman içinde şehir ya da ülkenin koşullarıyla, kamusal ya da özel ticaret usulleri ile aşina olmasını mı istiyorsunuz, ya da yararlı yahut eğlenceli her türden bilim dalına ilişkin az buçuk bilgi sahibi mi olmasını istiyorsunuz, onlara bir gazete verin. Gazeteler her yerde bulunabilir ve ucuzdur, satın alınabilecek en ucuz kitaptır ve ne kadar çok satın alırsanız çocuğunuz için o kadar iyidir, çünkü her bölümü pek çok değerli enformasyon içerir.”³⁷¹

The Portland Eastern Herald of Maine gazetesinde yer alan bu makale şöyle devam etmektedir: “Gazeteleri teşvik ederseniz öğrenmeyi teşvik edersiniz, öğrenmeyi teşvik ederseniz gelecek nesillerin özgürlüğünü güvenceye almış olursunuz.” 1912 tarihli *Practical Selections from Twenty Years of Norman Instructor and Primary Plans* başlıklı çalışmada, Grace Faxon ise, eğitimcileri günde onbeş dakikalarını haberlerin sınıf içinde tartışılmasına ayırmalarını öğütler. Bunların yanı sıra, Sullivan ve Gardner, *Current Events Instruction* (1929) ve *The Newspaper in the Classroom* (1939) gibi okul müfredatlarının geleneksel odaklarını çocukların içinde yaşamak üzere hazırlandıkları dünyada ortaya çıkan gelişmeleri de kapsayacak şekilde genişletmeleri gerektiğini ileri süren çalışmaları da hatırlatılır.³⁷²

Birleşik Devletler’de medya ve eğitim ilişkisine yönelik bir diğer proje de 1932’de New York Times’ın editörünün kızı Iphigene Ochs Sulzberger’in, New

³⁷⁰ A.e.

³⁷¹ A.e.

³⁷² A.e.

York şehrindeki birkaç lise öğretmeninin, New York Times gazetesini derslerde günlük olaylar ve toplumsal konuları öğretmek amacıyla kullanmak istemeleri üzerine, Times'ı New York City kapsamında okullara düzenli bir gazete dağıtım ağı başlatması için ikna etmesiyle yaşama geçirilen ve bugün de *Newspaper in Education* (NIE) adı altında sürdürülen programdır.³⁷³ Iphigene Ochs Sulzberger'in New York şehri kapsamında, öğretmenlerin taleplerine destek vermek amacıyla katkıda bulunduğu bu program ile devlet okullarının yanı sıra üniversite öğrencilerine de gazetelerin ulaştırılması sağlanmış, New York Times tarafından daha sonra ulusallaştırılacak olan ve resmi bir adı olmayan programın adı *Living Textbook Program* (Yaşayan Ders Kitabı Programı) olarak anılmaya başlanmıştır.³⁷⁴ Bu proje kapsamında, New York Times ayrıca gazetelerin müfredat kapsamında kullanımına yönelik araştırmaların da sponsorluğunu üstleniyordu. Bu ilgiyi Sulzberger, ancak doğru bilgilendirilmiş ve kültürlü bir toplumun özgür demokrasiyi sürdürebileceği esasına dayandırıyordu. Çalışma, yıl boyu burs sağlanmış New York'tan üç öğretmenin ülke çapında yüzlerce okulu ziyaret ederek, günlük olayların nasıl öğretildiğine yönelik yaptıkları bir araştırmayı da içeriyordu. Araştırma raporunun sonuçlarına göre, günlük gazetelerin, haftalık ve aylık dergilerin ve diğer uygun eğitim desteklerinin sağlandığı okullarda, öğrenci ilgisi daha yüksek, öğrenciler daha bilgili, sınıf içi tartışmalarda katılım daha fazla idi.³⁷⁵

1950'lerde gazetelerin okullarda kullanımının ulus çapında uygulanmaya başlanmasıyla gazeteler günlük olayların öğretilmesinde kullanılır hale gelmiştir. 1954'te, *The Des Moines Register* gazete dağıtım sorumlusu ve Uluslararası Dağıtım Müdürleri Derneği sorumlusu, C.K. Jefferson, The Des Moines okul yönetimleri idaresini 5500 lise öğrencisinin boş zamanlarını nasıl geçirdikleri üzerine bir araştırma yapmaya ikna etmiş, araştırmanın sonuçları arasında, öğrencilerin %30-40'ının sınıf dışında okuma alışkanlığının olmadığını görmek Jefferson'ı hayli üzmüştü. Bu öğrenciler televizyon izlemeye ayırdıkları zamanın yalnızca üçte birini okumaya ayırıyorlardı. Jefferson, *How to Use Daily Newspapers* (Günlük Gazeteleri

³⁷³ A.e.

³⁷⁴ Andrea Farage, "History of Newspapers in Education", (Çevrimiçi) <http://www.nwnews.com/nie/educators/PDFs/HistoryofNiE.pdf>, 19.07.2009

³⁷⁵ Gardner, Sullivan, a.g.e., (Çevrimiçi)

Nasıl Kullanabiliriz) adlı bir kitaplık dizi hazırlamış olan *The National Council for the Social Studies* (NCSS - Sosyal İncelemeler Ulusal Konseyi) ile *The National Council of Teachers of English* (İngilizce Öğretmenleri Ulusal Konseyi) kurumlarına başvurdu. Her iki organizasyon da gazetelerin okullarda kullanımına ilişkin araştırmaları destekleyeceklerini bildirdiler. 1956'da, eğitim ve gazetecilik alanında başlıca on profesyonel örgütten temsilciler, Chicago'daki Drake Hotel'de araştırmayı planlamak üzere toplandılar. 1957'de gerçekleştirilen bu araştırma *International Circulation Managers Association* (Uluslararası Dağıtım Yöneticileri Derneği) ve daha sonra da *the American Newspaper Publishers Association* (Amerikan Gazete Yayımcıları Derneği) tarafından desteklenen (1992'de bu kuruluş *the Newspaper Association of America*- Amerika Gazeteler Derneği- olacaktır) Ulusal ölçekli *Newspaper in Classroom* (NIC- Gazeteler Sınıfta-) programının hazırlanmasını sağladı. NCSS'in yönetici direktörü Merrill Hartshorn ve eski NCSS direktörü ve Iowa Üniversitesi profesörü John Haefner, 30 yıldan uzun bir dönem ulusal programın yönetilmesi görevini üstlendiler.³⁷⁶

1960'lı yıllarda NIC (Gazeteler Sınıfta) programları, 9-14 yaş arası öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, iki haftalarını gazetelerin incelenmesine, nasıl hazırlandıklarına ve nasıl okunması gerektiğine ayırmaları konusunda onları teşvik etmeyi amaçlıyordu.³⁷⁷ NIC'nin 1970'lerde Birleşik Devletler'de başlıca destekçisi olarak bilinen *The American Newspaper Publishers Association* (Amerikan Gazete Yayımcıları Derneği) yerel eğitimcilere yönelik hizmetini, gazeteler ve eğitimciler arasında bir katalist olacak şekilde dönüştürmüş, 1970'lerin ortasında, 350'den fazla gazete yerel programları desteklemeye başlamıştı. Kanada'da da benzer programlar geliştirilmeye başlanmış, programın *Newspaper in Classroom* (Gazeteler Sınıfta) olan adı, *Canadian Daily Newspaper Publishers Association* (Kanada Günlük Gazete Yayımcıları Derneği) tarafından, gazetelerin dersliklerin de ötesinde diğer kurum ve örgütler kapsamında da eğitim amaçlı

³⁷⁶ Farage, a.g.e., (Çevrimiçi)

³⁷⁷ A.e.

kullanılmasını sağlayacak şekilde *Newspaper In Education* (Gazeteler Eğitimde) olarak yenilenmişti.³⁷⁸

Birçok gazete programı tanıtmak ve devam ettirmek için eğitimciler işe aldı. Daha büyük olan gazeteler bir çok kişinin çalıştığı eğitim hizmetleri departmanları oluşturdular. Basım giderleri ve dağıtım sayılarının potansiyel artışı nedeniyle, neredeyse tüm programlar okullara yapılan teslimatlarda yarı fiyat uyguladılar. Yıllık NIE (Gazeteler Eğitimde) Konferansı ise NIE profesyonellerinin fikir alışverişinde bulundukları ve programlarını geliştirdikleri mutlaka katılınması gereken bir etkinliğe dönüşmüştü. 1980'lere gelindiğinde gazeteler derslikler dışında, yetişkin eğitiminde, hapishanelerde, akıl hastanelerinde ve bakım evlerinde de kullanılıyorlardı. Yetişkin okuryazarlığı bir çok programın önemli bir unsuru idi. 1990'larda yayıncılar ve editörler geleceğin okurlarına yatırım yapma ihtiyacını fark ettikçe, NIE programı gazeteler için daha da önemli bir konuma geldi. 90'lı yılların sonunda ulus düzeyinde 850'den fazla NIE programı gazetelerde aktif olarak yürütülüyordu. 2000'lerin başlarında ise 950'den fazla NIE programı, ABD'deki devlet okullarının %40'a yakın kısmına gazete gönderiyor ve eğitsel program hizmeti yürütüyordu. Gazetecilik endüstrisindeki değişim ve yenilikler bazı gazetelerin NIE programlarını yürütmelerini de etkiledi. Ancak, pek çok NIE Programı dijital geleceği göz önünde bulundurarak elektronik baskılar, yüklenebilir materyal, NIE web siteleri ve diğer interaktif araçların kullanımı konusunda yenilikler gerçekleştirdiler. Dijital dünyanın getirdiği yeniliklere paralel olarak, müfredat materyallerinin araştırmaların ve diğer ürünlerin vakfın web sitesinden paylaşılması ve uygulamaların web üzerinden iletilen seminerler ve yazılı bildirgeler aracılığıyla iletilmesi sağlandı.³⁷⁹

New York Times'ın 1930'larda başlattığı ve bugün de halen devam etmekte olan bu program, özetle, gazeteleri ve 1930'lu yıllar düşünüldüğünde de dönemin medyasını bir eğitim aracı olarak kullanmayı hedefliyordu. Çünkü ucuz ve yaygın olması nedeniyle herkesin erişimine açık olan gazeteler, içerdikleri ilgi çekici

³⁷⁸ A.e.

³⁷⁹ A.e.

haberlerle hem öğrencilerin ilgisini çekiyor, hem de okulun onları hazırlamakta olduğu “gerçek dünya”ya ilişkin bilgiler sunuyordu. Program toplumsal boyutta yurttaş katılımını arttırmak, demokrasiyi güçlendirmek, yaşam boyu eğitim fikrini aşılacak, okullar açısından ise öğrencilerin düşünce becerilerini geliştirmek, onları gerçek dünyaya hazırlamak gibi faydalar güderken bir yandan da uzun vadede gazete okuma alışkanlığının oluşturulması, gazete dolaşımının düşük bir oranda da olsa artırılması, belli bir hedef kitlenin dolayısıyla da belli reklam gelirlerinin garantilenmesi gibi hedefler güdüyordu.

Hıfzı Topuz, *Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi* başlıklı yazısında, ABD’de medya eğitiminin yukarıda sözünü ettiğimiz 1932’de The New York Times’ın bu girişimleri ile başladığı ifade eder.³⁸⁰ Topuz, yazısında medya eğitiminin amacını “tarihte ve her alanda medyanın toplumdaki yerini, sosyal etkilerini, araştırmak ve değerlendirmek” olarak tanımlamakta, eğitim ve medya ilişkilerinde iki yaklaşımdan söz etmektedir. Bunlardan birincisi medyayı ilk ve orta öğretimde tarih, coğrafya, yurt bilgisi, sosyoloji vb. gibi derslerde yardımcı bir araç olarak gören yaklaşım, ikincisi ise medyayı oluşturan mekanizmaların , haberlere yön veren eğilimlerin, çıkarların araştırıldığı, eleştirel yaklaşımdır.³⁸¹

The New York Times’ın 1930’lardan başlayarak yürüttüğü bu çalışmalar medya eğitiminden ziyade medyanın bir eğitim aracı, daha spesifik olarak ise bir ders materyali olarak kullanarak kullanımını içerir gözükmemektedir ve bu yönüyle de ABD’de özellikle 1960’lı yıllarda başlayacak olan medya iletilerine yönelik eleştirel, sorgulayıcı izleme yaklaşımlarından ayrılır. Çünkü bu programlar kapsamında medya içeriklerinin, iletilerinin sorgulanması ve eleştirel değerlendirilmesi gibi hedeflerden söz edilmemektedir. Dolayısıyla Hıfzı Topuz’un sınıflandırması ile The New York Times’ın bu çabalarını Topuz’un tanımladığı kapsamdaki medya eğitimi yerine “gazete ile eğitim” olarak değerlendirmek daha doğru gözükmemektedir.

³⁸⁰ Hıfzı Topuz, “Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi”, **Medya Okuryazarlığı**, Ed. Nurçay Türkoğlu, Melda Cinman Şimşek, İstanbul, Kalemus Yayınları, 2007, s.19.

³⁸¹ **A.e.**, s.18.

New York Times'ın yürüttüğüne benzer bir çalışma, 10 yıldan uzun bir süredir CNN tarafından da yürütülmüş ve halen de yürütülmektedir. CNN'in küresel kaynakları, *CNN Interactive* ve *Turner Learning*'in kaynakları birleştirilerek oluşturulan CNNfyi.com öğrencilerin basılı materyalin sınırları dışında da eğitim materyallerine ulaşmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu oluşumun temel kaygısı, eğitimcilere ve öğrencilere dünyanın hızla değişen coğrafi, bilimsel ve politik koşullarına ayak uydurabilmeleri için yardımcı olmak, dünyanın ve ülkenin içinde bulunduğu ve gelecek üzerinde de belirleyici olabilecek koşullara dair haber ve enformasyonu ders içerikleri ile bağlantılar içerecek bir izlence ile sunmaktır.³⁸²

Hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik tasarlanan, CNN web sitesi ile bağlantılı eğitim sitesi, eğitimcilere yönelik olarak, eğitsel kaynaklar, bağlantı adresleri, yardımcı araçlar ve mesleki gelişim fırsatları sağlamaktadır. Teknoloji ile çok haşır neşir olmayan öğretmenlerin bile kolayca kullanabileceği site, öğretmenlerin mevcut gelişmeleri ve haberleri, müfredattaki eğitsel konulara entegre edebilecekleri, öğrencilere verilebilecek ödev çalışmalar konusunda da yardımcı olabilecek biçimde planlanmıştır.³⁸³

Bu kapsamda CNN stüdyolarında hazırlanan ve hafta içi günler sabahları 04:30-5:00 arası reklamsız olarak yayınlanan 30 dakikalık haber programı *CNN NEWSROOM*, dünyadan ve ülke içinden haberleri öğrenci ve öğretmenlerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda derinlemesine biçimde ele almaktadır. Bu programı uygulamak üzere programa dahil olan okullar her gün yayınlanan *CNN NEWSROOM* programını kaydederek kendi isteklerine göre kullanabilmektedirler. Bu eğitim programına katılmak üzere kayıt yaptırarak, okullar programları bedava kaydetme hakkı ve başlarken yardımcı olmak üzere yardımcı bir kitap seti edinmektedirler.³⁸⁴ Programda haftalık olarak pazartesi günleri çevre, Salı günleri sağlık, Çarşamba

³⁸² “**What is CNNfyi.com?**”, (Çevrimiçi)

<http://www.studentnews.cnn.com/fyi/legal/about.cnnfyi/index.html>, 1.07. 2009

³⁸³ **A.e.**

³⁸⁴ “**CNN Newsroom**”, (Çevrimiçi)

<http://www.studentnews.cnn.com/fyi/teachers.newsroom/index.html>, 1.07. 2009

günleri iş hayatı ve ticaret, Perşembe günleri bilim, Cuma günleri ise son günlerin moda konuları ve sanat üzerine içerikler hazırlanmaktadır.³⁸⁵

CNN'in eğitim çalışmaları temel olarak medyanın ders içeriklerini destekleyici, öğrenciler için motivasyon artırıcı ders materyali olarak kullanımını içermektedir. Buradaki medya ve eğitim ilişkisi, medya metinlerinin içerik ve estetiğinin sorgulanmasını temel alan eleştirel medya okuryazarlığı kapsamındaki medya ve eğitim ilişkisinden açıkça ayrılmaktadır. Gazete ile eğitime benzer biçimde CNN'in uyguladığı bu eğitim programını da televizyon ve internet ile eğitim olarak değerlendirebiliriz.

Medyanın eğitim amaçlı kullanımını ifade eden bu yaklaşım kapsamında kitle iletişim araçları, öğrencilerin farklı konu ve kaynaklarla bağlantı kurabilecekleri, mesleki gelişme amaçlı kullanabilecekleri, ilgi uyandırıcı içerik ve sunumuyla zihinlerde kalıcı hale gelebilecek, ucuz, kolay erişilebilir, yaşayan eğitici kaynaklar olarak görülmektedir.

3.2. MEDYA EĞİTİMİ YAKLAŞIMI

Yukarıda örneklerle açıklanan ve medyanın eğitim amaçlı kullanımını ifade eden medya ile eğitim yaklaşımından farklı olarak medya eğitimi yaklaşımı ise, kitle medyası içerik ve yapılarının eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilmesini ifade eder. Amaç medyayı bir başka konuyu açıklama için kullanmak değildir. Medyanın kendisi araştırmanın konusu ve tartışmanın nesnesidir.

3.2.1. ELEŞTİREL YAKLAŞIM VE UYGULAMALI YAKLAŞIM

ABD'de medyanın eleştirel incelenmesine dayalı çalışmalara başlayan ilk eğitimcilerden biri olan John Culkin'in, (1928-1993) medyaya yönelik araştırmaları, din adamı olmak üzere eğitim aldığı 1958-1962 yılları arasında o sıralar çok da

³⁸⁵ A.e.

tanınmayan Marshall McLuhan'ın dergilerde çıkan yazılarını okumasıyla başlar. Yazları Fransa ve İtalya'ya gerçekleştirdiği seyahatlerde, eleştirel film seyircileri yaratmaya çalışan Avrupalı eğitimcilerin çalışmaları ile tanışan Culkin, papazlığa atanmasının ardından, Harvard Eğitim Fakültesi'ne kaydolur ve film okuryazarlığının okul müfredatına entegre edilmesine ilişkin yazdığı doktora tezi ile hem bir eğitim doktorası edinir hem de film araştırmaları alanında ün kazanır.³⁸⁶ 1964'te Fordham Üniversitesi'nde McLuhan ile ortak çalışma imkanı bulan Culkin'in araştırmaları, McLuhan'ın *Understanding Media* adlı çalışması üzerine temellenir ve Culkin önemli akademik dergilerde medyanın dönüşümü üzerine yazdığı makalelerle McLuhan'ın düşüncelerinin ve eserlerinin tanınmış yorumcusu olur.³⁸⁷ 1969'da, Fordham Üniversitesi'nden ayrılarak Greenwich Village'da Medyayı Anlama Merkezi'ni (Understanding Media Center) kurar. ABD'de medyayı anlamak hedefi ile yola çıkan ilk örgüt olan merkezin amacı öğretmenlere, basılı medya, tiyatro, film ve televizyon da dahil olmak üzere dönemin yeni elektronik iletişim araçlarını da içeren tüm medya formlarını anlamayı öğretmektir.³⁸⁸ Culkin dönemin medya dünyasında okuryazarlık üzerine düşüncelerini şöyle özetlemektedir:

“...yeni medya kültürünün varlığını ve etkisini anlayabilmek ve çocukların medya iletilerinin kodlarını anlamalarını ve bu iletilerin gücünü kontrol edebilmelerini sağlamak. (Çocuklarımızın) geçmişte geleneksel sanat ve beşeri bilimlerde geliştirmelerini istediğimiz beğeni ve değerlendirme becerisine benzer şekilde medya kültürünün de aktif, zeki, değerlendirme becerisine sahip seçici tüketicileri olmalarını istiyoruz.”³⁸⁹

Culkin'in medya eğitimine yönelik stratejisi okul eğitimi üzerine temellenir. Kate Moody, Culkin'in amacının öğretmenlere yeni yöntemlerle düşünmeyi öğretmek olduğunu söyler. Ona göre, eğer öğretmenler medyanın işlevini kavrayabilirlerse, kazandıkları bu farkındalığı yeni yetişen öğrencileri eğitmek üzere kullanabileceklerdi.³⁹⁰ McLuhan'ın fikirlerinden de etkilenererek, Culkin bugünün

³⁸⁶ Kate Moody, “**John Culkin, SJ: The Man Who Invented Media Literacy: 1928-1993**”, (Çevrimiçi) http://www.medialit.org/reading_room/article408.html, 14.05. 2009

³⁸⁷ A.e.

³⁸⁸ A.e.

³⁸⁹ James R. Squire, **Teaching English, National Society for the Study of Education, Committee on the Teaching of English**, Chicago, University of Chicago Press, 1977, s.125.

³⁹⁰ Moody, a.g.e., (Çevrimiçi)

medyasının “bugünün gözü” ile değerlendirilmesi gerektiğini ve geçmişin bakış açısıyla yapılan analizlerin hatalı sonuçlara vardırabileceğini vurguluyordu:

“...Okullar bu sanat biçimini görmezden gelmeye devam ettikçe, izleyiciler onları manipüle etmek isteyenlerin insafına kalacaklar ve kendilerine ve çok sayıda diğerlerine bu kadar yakın olan bir sanat formuna karşı entelektüel olarak güçsüz kalmaya devam edeceklerdir.”³⁹¹

1970’lerin başında *Ford Foundation*, Medyayı Anlama Merkezi’ne, New York Larchmont-Mamaroneck’teki okullarda yeni medyanın kullanımına yönelik eğitim verilebilmesi amacıyla yaklaşık 125.000 dolarlık bir fon sağlar ve 1971 yılı baharında çalışmalara başlayan 20 öğretmen ile 10 öğrenciden oluşan çekirdek ekip yaz boyunca projeye devam eder. Amaç, katılımcıların film ve televizyonu kendilerini ifade aracı olarak kullanmalarını sağlamak, video kaydı ve animasyon alanında katılımcılara temel beceriler kazandırmaktır. Sonuç olarak, proje medya araştırması alanında uygulamalı bir yaklaşımın eleştirel düşünce, çalışma motivasyonu ve yeni bakış açılarına kapı açabilecek eğlenceli deneyim ve alışkanlıklar yarattığını ortaya koyar. Culkin daha sonra New York’taki *New School for Social Research* Media Çalışmaları Yüksek Lisans Programını açarak medya eğitimi alanındaki çalışmaların sürdürülebileceği akademik bir platformun oluşmasını sağlamıştır.³⁹²

Medya eğitimine yönelik ABD’deki ilk önemli projelerden biri New York, Larchmont-Mamaroneck’teki Murray Avenue İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilen “TV Stüdyosu” adlı projedir. 1962’de küçük bir profesyonel çekim kamerasının okula bağışlanması üzerine, Michigan Üniversitesi’nde televizyonculuk eğitimi almış olan veli Jean Baity’nin gönüllü çalışmasıyla okulda televizyon eğitimi verilmeye başlanır. Bundan bir yıl sonra, 1963 sonbaharında, daha önce eğitim konulu radyo programları yapan ve sunan Iowa’dan David K. Stewart’in okul müdürü olarak atanmasıyla, Baity ve Stewart medya eğitimi açısından iyi bir ekip oluşturarak, sabahları yayınlanmak üzere bir program hazırlarlar. Programın başarısı üzerine

³⁹¹ John Culkin SJ, “**Why Study the Media?**”, (Çevrimiçi), http://www.medialit.org/reading_room/article430.html, 14.05.2009

³⁹² Moody, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

müdür Stewart, Eyalet Eğitim Departmanı'ndan deneysel amaçlı bir TV stüdyosu kurabilmek için ödenek talebinde bulunur ve 1966'da okul açıldığında artık okulun üç modern stüdyo kamerası bulunmaktadır. *The Today Show*'a benzer olarak planlanan *The Morning Show* (Sabah Programı) adlı program, Baity'nin ve onun eğitim verdiği gönüllü velilerin danışmanlığında öğrenciler tarafından gerçekleştirilir. Çalışma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin yanı sıra velilerinden de izin almak kaydıyla öğrenciler öğle aralarında ve okul sonrası olarak verilen eğitimlere katılma ve bir TV programı üretme imkanı elde etmekteydiler.³⁹³

Kısa süre içinde beşinci sınıf öğrencileri, kamera kullanımı, ışık sistemleri, özel efekt panellerini kullanma konusunda deneyim kazanmışlar ve TV stüdyosunu aktif olarak kullanmaya başlamışlardı. Altıncı sınıflar üç kameralı yapımları yönetiyorlar ve yapımcılık görevini yürütüyorlardı. Gerçekleştirilen yapımlardan bazıları şunlardı.³⁹⁴

- *Studio Five* (Stüdyo Beş): Beşinci sınıflar yakın plan çekimler ve ilginç kamera açıları kullanılarak görsel olarak zenginleştirilmiş bilimsel deneyleri sunuyorlardı.³⁹⁵
- *Read Me A Story* (Bana Bir Hikaye Oku): Birinci sınıflar, bir çok provanın ardından kamera önünde kısa bir hikaye okuyorlardı. Okuma öğrencinin kendi çizdiği resimler ve yine kendisinin seçtiği aksesuarlar ve müzikler ile zenginleştiriliyordu.³⁹⁶
- *Community Helpers* (Toplum Yardımcıları): İtfaiye şefi, okul yönetimi çalışanları ya da yerel yazar ya da sanatçılarla röportajlardan oluşuyordu.³⁹⁷

Kasım 1966'da NBC'nin *The Today Show* adlı programının sunucuları Hugh Downs ve Barbara Walters, Murray Avenue School'da bir program gerçekleştirmek

³⁹³ Kate Moody, “**The First TV Studio in an Elementary School**”, (Çevrimici) http://www.medialit.org/reading_room/article425.html, 15.05.2009

³⁹⁴ A.e.

³⁹⁵ A.e.

³⁹⁶ A.e.

³⁹⁷ A.e.

üzere Larchmont'a gelmişler, Müdür David Stewart'ın da katılımıyla, öğrencilerin stüdyo çalışmalarından parçalar içeren 30 dakikalık bir söyleşi programı gerçekleştirmişlerdi. 1990'lı yıllara gelindiğinde, projenin uzun vadeli sonuçları üzerine yapılan devam araştırması, bu program kapsamında eğitim alan öğrencilerin önemli bir bölümünün iletişim sektöründe başarılı kariyer grafiği gösterdiklerini ve bazı öğrencilerin önemli yayın kuruluşlarında yapımcı vb. gibi üst düzey görevler üstlendiklerini ortaya koymuştur.³⁹⁸ Programın en büyük artlarından biri, programların tamamıyla öğrenciler tarafından yapılıyor olmasıdır. Bu yaklaşım 1970'lerde medya eğitime yönelik bir tartışma da doğurmuştur: Medyayı anlamanın en iyi yolu, dersler, gözlem ve tartışmalar üzerinden yürütülen eleştirel bakış mı, yoksa uygulamalı bir yaklaşım mıdır?³⁹⁹

3.2.2. TELEVİZYON FARKINDALIK EĞİTİMİ

1973 yılında, 1964'te Norveç'te düzenlenen UNESCO konferansı raporlarından hareketle, eğitimde eleştirel izleme becerilerinin önemine değinerek, Amerikan devlet okullarında kitle medyasına yönelik eğitimin verilmesine yönelik çağrıda bulunan *Ford Foundation* televizyon ve çocuklar üzerine raporunda eğitim kurumlarına sesleniyordu: Gençlerin kitle medyasına yönelik okuryazarlığı, dil okuryazarlığına yönelik çalışmalarda olduğu gibi eğitim kurumlarının da temel kaygıları arasında olmalıydı.⁴⁰⁰

Bundan üç yıl sonra, 1976'da düzenlenen *Television and Children Conference* (Televizyon ve Çocuklar Konferansı) başlıklı konferans sonunda yazılan raporda Ford, Markle ve *National Science Foundation* (Ulusal Bilim Vakfı), olası medya eğitimi müfredatının içermesi uygun olabilecek konu başlıkları ile ilgili sunulan öneriler şu konuları içeriyordu:

³⁹⁸ Moody, a.g.e., (Çevrimiçi)

³⁹⁹ A.e.

⁴⁰⁰ Kathleen R. Tyner, *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1998, s.135.

“...yapım yöntemleri, medyanın çekici yönlerinin analiz edilmesi, üstü kapalı ifadelerin nitelikleri ve rolü, yayıncılık endüstrisinin tarihi ve yapısı, televizyonun ekonomik temelleri, eğlence programı formatlarının analizi, televizyon içeriklerinde çizilen değerlerin analizi, televizyon içeriklerinin eleştirisi için standartlar, ve eğer mümkün ise, televizyonculuk ekipmanları ile doğrudan deneyim sağlama gibi konu başlıkları.”⁴⁰¹

Diğer yandan 1970’lerin ortasında gelindiğinde, ABD’de çocukların televizyondan yanlış davranışlar öğrendikleri inancına dayanan yeni bir aktivizm dalgası oluşmaya başlamıştı. Televizyonda, şiddet, cinsellik gibi konulara yer verilmesi çoğu ebeveyn için önemli bir sorundu ve çocukların bu tür mesajlara karşı korunması kaygısının bir sonucu olarak “Televizyon Farkındalık Eğitimi” (Television Awareness Training) doğdu.

1974’de New York’ta kurulan, kar amacı gütmeyen, kilise bağlantılı Medya Eylemi Araştırma Merkezi’ne (Media Action Research Center)⁴⁰² bağlı iletişim büroları ile ortak olarak geliştirilen, *Televizyon Farkındalık Eğitimi* (Television Awareness Training), televizyon programlarının tartışılması, bu programlardaki olumlu ve olumsuz mesajların tanımlanması ve bu mesajların bireyler ve aile değerlerini nasıl etkilediklerinin analiz edilmesi vb. aktiviteleri içeren 10 haftalık bir kurs dönemini içeriyordu.⁴⁰³

1977’de başlayan proje kapsamında, yüzlerce öğretmen ve toplum gönüllüsü hafta sonları bölgesel eğitim programlarında eğitim aldılar ve üyesi oldukları kendi yerel topluluklarında Televizyon Farkındalık Eğitimi (TFE) oturumları yürütmek üzere görevlendirildiler. Bu oturumlarda 16 mm film üzerine kaydedilen TV klipleri izlenip iletilerin içeriği tartışılıyor ve özel olarak hazırlanan çalışma kitapları da yardımcı materyaller olarak kullanılıyordu. Proje özellikle Katolik cemaatler arasında oldukça başarılı oldu ve daha sonra Protestan gruplar da din eğitimi ve

⁴⁰¹ A.e., s.135 - 136.

⁴⁰² James Brown, **Television “Critical Viewing Skills” Education: Major Media Literacy Projects in the United States and selected countries**, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1991, s.181.

⁴⁰³ Elizabeth Thoman, “**Media Literacy for the 90s - US Style: An overview of the challenges to implementing media literacy in the USA**”, (Çevrimiçi) http://www.medialit.org/reading_room/article128.html , 15.10.2008

Pazar okulları için kutsal metinlere dayanan “Televizyonla Büyümek” (Growing with Television) projesini oluşturdular. ⁴⁰⁴

30 Eylül 1978 tarihli St. Petersburg Times gazetesi, Florida Seminole’de gerçekleştirecek bir Televizyon Farkındalık Eğitimi seminerinin haberine yer vermektedir. Bu habere göre, Birleşik Metodist İletişim Ağı, Amerikan Lutheran Kilisesi ve Brethren Kilisesi’nin desteği ile New York Medya Eylemi Araştırma Merkezi tarafından yürütülen ulusal bir proje olan Televizyon Farkındalık Eğitimi’ne yönelik üç gün süreli seminer Moody Keswick Bible Conference Center’da (Moody Keswick İncil Konferans Merkezi) gerçekleştirilecektir. Bireylere ve ailelere televizyon izleme etkinliğini yapıcı bir güce dönüştürmek üzere eğitim vermeyi amaçlayan seminer, değerler, TV’de şiddet, cinsellik, stereotipleştirme, reklam, çocuk programları ve haberlerin nasıl işlendiğini inceleyecek ve akıllı izleme ve bireysel değişim fırsatları üzerine tavsiyeler sunacaktır. ⁴⁰⁵

persecution of Witnesses in that country. George Droum, overseer of the St. Petersburg congregation, said that Argentina has banned the denomination, forced the closing of its meeting places, expelled children of members from schools and caused adult members to lose government jobs. In addition, he said, police have raided the homes of members, arresting and detaining many.

The principal charges against the Jehovah's Witnesses, Droum said, stem from the group's traditional refusal to serve in the armed forces or to participate in saluting national symbols. Argentina does not permit exemption from military service for conscientious objectors. Droum said, however, that false charges, accusing the group of "cannibalism, ritual murder or polygamy," were used to support the government's decree and to influence an appeal that was turned down by the Argentine Supreme Court this year.

The local letters are being addressed to President Jorge Rafael Videla and to members of his cabinet and the Supreme Court.

'Television Awareness Training'

A three-day training session for teachers and other individuals who wish to become accredited teachers of T-A-T (Television Awareness Training) will be conducted Oct. 30-31 at the Moody Keswick Bible Conference Center in Seminole.

T-A-T is a nationwide project sponsored by the Media Action Research Center of New York, with support from United Methodist Communications, American Lutheran Church and the Church of the Brethren. It is designed to teach individuals and families how "to live with television over the long haul and make it a constructive force in their lives." Focusing on values, it examines television's treatment of violence, sexuality, stereotyping, advertising, children's programs and news. It also provides guidelines for intelligent viewing and strategies for change.

Individuals who complete the training session will be authorized to conduct workshops in area churches and before civic groups. Registration is \$100, plus room and board if needed. Working materials for accredited instructors are

residents to academic positions at the college. Rev. David Rawley of Palm Harbor is the new director of academic affairs, and Dr. Emily Clark is the new director of student affairs. Rawley, a graduate of Clearwater Christian College, has been the college registrar and instructor in Greek and philosophy for the past year. Clark has served as a counselor, evangelistic speaker and youth camp director.

The college, an interdenominational Bible and ministerial training school, opens its fall semester this Monday.

Guest speakers

✓ A Personal Enrichment Club for women, sponsored by the Narramore Christian Foundation of Rosemead, Calif., begins a series of 10 sessions this Wednesday at Seminole First Baptist Church, 11045 74th Ave. N. Meetings will continue on the first and third Wednesdays of each month. For details, call the church at 391-8212.

✓ King of Peace Metropolitan Community Church, 5616 66th St. N., a ministry to homosexuals, is conducting a series of open "rap sessions" at 8:15 p.m. each Tuesday. The topic this Tuesday and next will be "Homosexuality and the Bible." On Oct. 17, the discussion will focus on "Gay People and the Law." Parents of homosexuals will make a presentation on Nov. 21.

SUNSHINE BAPTIST CHURCH — G.A.R.B.C.
5555 — 74th Ave. N., St. Petersburg
S.S. 9:45 A.M. — Worship 11:00 A.M. & 7 P.M. Wed. 7 P.M.
Roland McClain, Pastor 525-2662

Independent Fundamental
LANDMARK BAPTIST TEMPLE
6550 Mango Avenue South, St. Petersburg
Sunday School 10:00 A.M. Evening Service 7:00 P.M.
Morning Service 11:00 A.M. Wednesday Service 7:30 P.M.
W. B. Sutton, Pastor Phone 343-9149

BAY RIDGE BAPTIST CHURCH
6155-113th St. N., Seminole, Fla. Ernest L. Laycock, Ph. 391-1935
9:30 A.M. Sunday School — Classes for all ages
10:45 A.M. "HOW CAN WE WATCH AND PRAY?"
7:00 P.M. "WHO IS IN THE FIERY FURNACE?"
Wed. 7:00 P.M. Family Night, 7:15 P.M. Hour of Power
Radio — Wednesdays 1:30 P.M., Saturdays 12:30 P.M., WFSB, 800 kHz
Telephone Ministry — Dial Grand News, 293-7111

30th AVENUE BAPTIST CHURCH
3241-30th Ave. N., St. Petersburg, Fla. (Across from Ross Chevrolet)
Harris W. Crittenden, Pastor
10:45 A.M. Morning Worship S.S. 9:45 A.M.
7:30 P.M. Evening Worship TC 6:30 P.M.
An Old Fashioned Missionary Baptist Church

Baptist Churches
AFFILIATED WITH THE SOUTHERN BAPTIST CONVENTION

AZALEA 7900-22nd Ave. N., St. Petersburg, Fla.
Dr. Earl S. Edgington, Interim Pastor
S.S. 9:30 a.m. — Worship 11 a.m. & 7:30 p.m. — T.U. 6:30 p.m. — Wed. 7:00 p.m. — Prayer

SEMINOLE FIRST BAPTIST CHURCH
11045-74th Avenue North, Seminole, Fla.
S.S. 9:30 A.M. — Pastor, Pastor: W.E. 11:00 A.M. — 7:00 P.M. — Wed. 7:00 P.M.

EMMANUEL BAPTIST CHURCH
5th Ave. & 49th St. N., St. Petersburg — Richard Heller, Pastor
S.S. 9:30 A.M. — Worship 11 A.M. & 7 P.M. T.U. 6 P.M., Wed. 7 P.M.

MAXIMO HEIGHTS BAPTIST CHURCH
5501-31st St. So., St. Petersburg — Bob L. Christie, Pastor
S.S. 9:45 a.m. — Worship 11 a.m. & 7:00 p.m. — C.T. 6:30 p.m. — Wed. 7 p.m.

PINELLAS PARK FIRST 5405 Park Blvd., Pin. Pl.
S.S. 9:30 a.m. — Pastor: W.E. 11:00 A.M. — 7:00 P.M. — Wed. 7:00 P.M.
S.S. & Worship 9:30 & 11:00 A.M. C.T. 6:00 P.M. — Worship 7:00 P.M.

GATEWAY 7700 — 16th St. N., St. Petersburg
Dr. Fred Smallwood, Pastor
Worship 10:45 a.m. & 7 p.m. S.S. 9:30 a.m. T.U. 6:00 p.m.

LAKE MAGGIORE BAPTIST CHURCH
4100 7th St. S., St. Petersburg, Fla. Don Santoro, Pastor
Sunday School 9:30 A.M. Preaching 11:00 A.M. & 7:30 P.M.
Church Training 6:15 P.M. Wed. Prayer Meeting 7:00 P.M.

Pasadena Baptist Church
Dr. Roland G. Barrington, Pastor bus transportation
635-64th St. So., St. Petersburg, Fla. 345-6042
S.S. 9:30 a.m. C.T. 6:00 p.m.
Worship Sunday — 11 a.m. — 7 p.m.
Children's Worship — Special Education Dept.

Resim 3: 30 Eylül 1978 tarihli St Petersburg Times gazetesi, Televizyon Farkındalık Eğitimi (Television Awareness Training) seminerini duyuruyor.

⁴⁰⁴ A.e.

⁴⁰⁵ “St. Petersburg Times, 30 Eylül 1978”, (Çevrimiçi)

<http://news.google.com/newspapers?nid=888&dat=19780930&id=5vsNAAAIBAJ&sjid=J3wDAA AABAJ&pg=4659,5919968, 15.03. 2009>

Gazete sayfasının bütününe göz atıldığında, haberin kilise ile ilgili duyuru ve haberlerin verildiği bölümde olduğunu görmek mümkündür. Haberin içeriğinde de belirtildiği gibi, çeşitli kiliselerin desteğiyle yürütülen Televizyonda Farkındalık Eğitimi çalışmalarının dini ahlak ve değerlerin kitle medyası tarafından çöküntüye uğratılmasına bir önlem olarak değerlendirildiğini söylemek yanlış olmaz.

1980'lerin başlarına gelindiğinde ise Televizyonda Farkındalık Eğitimi projesi etkisini kaybetmeye başlamıştır. Elizabeth Thoman'a göre bunun sebepleri arasında masrafların çok olması, elitist bir yaklaşımın sürdürülmesi, büyüme ve gelişme için örgütlü bir yapının eksikliği gibi etmenler önemli yer tutmaktadır. Çünkü yerel farkındalık eğitimi liderlerinin kendilerinin öncelikle bu eğitimi alabilmesi için gerekli masrafların karşılanması ancak kurumsal destek ile mümkün olabilmektedir. Bu da programın daha geniş kitlelerce takip edilmesini güçleştirdi. Ayrıca 16mm filme kayıtlı TV kliplerinin kısa sürede gündemden düşmesi, popüler programların kısa sürede değişmesine karşılık materyallerin yenilenememesi, eğitimcilerin yeni kaynaklarla beslenememesine neden olmuştur. En önemli sebeplerden biri de yerel eğitimin kalitesini kontrol etmek amacıyla yürütülen "görevlendirilmiş liderler" politikasının, medya okuryazarlığı eğitimcilerini yalnızca finansal destek alabilenler ile sınırlamasıdır. Bu da çok sayıda bilgili ve etkili öğretmen ve toplum gönüllüsünün söz konusu eğitimi almamış olmaktan dolayı yetersiz görülmesi sonucunu doğurmuştur.⁴⁰⁶

Televizyonda Farkındalık Eğitimi projesinin mimarlarından Stewart Hoover, projenin Amerikan televizyonlarının yalnızca üç TV şebekesi tarafından kontrol edildiği bir dönem için uygun olduğunu, ancak kablo ve uydu sistemlerinin, video kaydedicilerin vb.'nin kullanıldığı, her kaynaktan enformasyon akışının olduğu bir çağda, her yerden akan bu iletilere karşı kontrolün bireyin kendisine kaldığını söylemektedir. Kitle medyasının kültürel ortamın içine işlediği günümüzde, medya eğitimi bireyin istenmeyen mesajlara karşı "korunması" değil, mesajları olduğu gibi

⁴⁰⁶ Thoman, a.g.e., (Çevrimiçi)

kabul etmek yerine gördüklerini ve duyduklarını eleştirel olarak kendi kendine yorumlayabilen medya okuryazarı bireyler yaratmaktır.⁴⁰⁷

Medya Eylemi Araştırma Merkezi (Media Education Research Center) gibi devletten ayrı çalışan organizasyonların etkinliklerinin yanında, 1978’de ABD Kongre Kütüphanesi (U.S. Library of Congress) ve ABD Eğitim Bakanlığı (U.S. Office of Education), çocuklar ve televizyondaki şiddete yönelik araştırma çağrıları üzerine, “Televizyon, Kitap ve Derslik” (Television, The Book and The Classroom) başlıklı ulusal bir konferans gerçekleştirmişler, konferans, ilk ve orta dereceli okullar ile, yetişkin eğitimini hedefleyen dört kuruluşun amaçları doğrultusunda proje önerileri oluşturulmaları talebiyle sona ermiştir.⁴⁰⁸

3.2.3. ELEŞTİREL İZLEME PROJELERİ

1979’da ABD Eğitim Bakanlığı dört eleştirel izleme projesi başvurusu için ödenek sağlayacağını bildirmiştir: *Far West Laboratory for Educational Research/Development* (lise düzeyindeki öğrencilere yönelik), *Southwest Educational Development Laboratories* (ilkokulun üst sınıfındaki öğrencilere yönelik) *WNET/Channel 13, New York*, (orta okullara yönelik) ve yetişkin eğitime yönelik olarak *Boston University Project*. Diğer eleştirel izleme projeleri ise General Mills, ABC Televizyonu, *The Learning Seed Company*, *The National Congress of Parents & Teachers* ve diğer özel kaynaklardan aldıkları ödenekler ile çalışmalarını sürdürmüşlerdir.⁴⁰⁹

3.2.3.1. SOUTHWEST EĞİTİM GELİŞTİRME LABORATUVARI

Başkan Johnson’ın imzaladığı 1964 tarihli *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA-İlk ve Orta Dereceli Eğitim Yasası) kapsamında, düşük gelir grubundan çocukların eğitimi için harcanmak üzere ayrılan bütçe ile ülke çapında

⁴⁰⁷ A.e.

⁴⁰⁸ Tyner, a.g.e., s.135.

⁴⁰⁹ A.e.

açılan 20 bölgesel eğitim laboratuvarından biri olan “Southwest Eğitim Geliştirme Laboratuvarı” (Southwest Educational Development Laboratory - SEDL), SEDL’in amacı kuramsal bir yaklaşım geliştirmeye çalışmaktan çok, eğitimcilerin uygulamaya yönelik ihtiyaçlarına cevap vermektir. İlk yıllarında özellikle Texas ve Louisiana bölgesi başta olmak üzere düşük gelir grubundan Hispanik, Afrikalı-Amerikalı ve Cajun öğrencilere odaklanan kültürlerarası programlar yürüten kuruluş, 1970’li yılların başında, San Antonio’daki bir televizyon istasyonu ile ortak, Susam Sokağı’na benzer “Los Niños” adlı iki dilli programlar yapmaya başlamıştı. Ailelerin katılımını da hedefleyen eğitim projeleri yürüten SEDL, 1973’te İngilizce ve İspanyolca olmak üzere iki dilli 3-8 yaş arası çocuklar için entegre müfredatlar geliştirmiş ve denemelerini de yapmış bulunuyordu.⁴¹⁰ SEDL’in 40. yılı için özel olarak hazırlanan broşüre göre, Howard Gardner’ın “çoklu zeka” kuramının doğuşundan neredeyse 10 yıl önce, SEDL projesi çalışanlarının buna benzer bir yaklaşımı kullanmış olduğu vurgulanmaktadır. İlerleme raporlarından birinde şöyle denmektedir: “ ...Çünkü SEDL, yazılı sözün bir çocuğa ulaşabilmek için tek yol olduğuna inanmamaktadır, programlarımızın tümü film şeritleri, ses kayıtları, slaytlar, resimler, bulmacalar ve oyunlar içeren multimedya materyalleri içermektedir.”⁴¹¹

SEDL 1978’de ABD Eğitim Bakanlığı’ndan aldığı ödenek ile ilkökul öğrencileri, öğretmenleri ve öğrencilerinin anne-babalarına yönelik medya eğitimi çalışmalarına başlar. Proje kapsamındaki eleştirel izleme aktiviteleri, sınıf ve ev içi etkinliklerin yanı sıra sivil toplum organizasyonları ile de sürdürülmektedir. SEDL, okul programlarına yeni unsurlar eklemeyi önermenin güçlüğünü öngördüğünden, kendi programını mevcut ders içeriklerine dahil etmeyi tercih etmiştir.⁴¹²

Öğretmenlere yönelik hazırlanan materyaller televizyon çalışmalarını ilk öğretim sınıfları düzeyindeki akademik konulara entegre edebilmek açısından

⁴¹⁰ Blair v.d., **Celebrating Forty Years of Commitment to Quality Education, Southwest Educational Development Laboratory**, (Çevrimiçi)

<http://www.sedl.org/40years/40yrs-SEDLannivbook.pdf>, 11.05. 2009

⁴¹¹ A.e.

⁴¹² Brown, a.g.e., s.95.

oldukça esnek bir program içermektedir. Öğrencilerin özellikle evde aile ile birlikte TV izleme pratikleri, çocukların ortama yönelik deneyimlerini sorgulayıp tartışabilecekleri bir ortam olarak vurgulanmıştır.⁴¹³ Proje kapsamında çocukların kendi TV deneyimlerini yorumlayışı, ebeveynlerinin birlikte izlenen programa yönelik soruları ve eleştirel tartışmalar yoluyla desteklenmekte, çocukların izleme zamanını kısıtlamanın ötesinde, program içeriğinin bilinçli olarak seçiminin sağlamayı da hedefliyordu.⁴¹⁴ Projenin içeriği, ABD Eğitim Bakanlığı'nın "eleştirel televizyon izleme becerileri" olarak belirlediği temel içeriği de yansıtıyordu:

- Program unsurlarını ayırt edebilme [müzik, özel efektler, kostümler, dekor, renk vb.].
- İzleme zamanının makul kullanımı.
- Reklamcılığın psikolojik içeriklerini anlamak.
- Gerçek ve kurgunun ayırt edilmesi.
- Farklılaşan bakış açılarını fark etmek ve değerlendirmek.
- Dramatik sunumların, kamusal ilişkilerin, haberlerin ve diğer televizyon programlarının üslubunu anlamak.
- Televizyon ve basılı söz arasındaki ilişkiyi kavramak.⁴¹⁵

James Brown, SEDL'in kitle iletişim araçlarına yönelik yaklaşımını pozitif bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Kullandıkları teknikler ise realist ve uygulanabilir tekniklerdir, eğitim materyalleri kısa ve özlü tutulmuştur. Alıştırmalar aracılığıyla akademik beceriler, televizyon izleme becerileri ile ilişkilendirilir. Projenin hedefi, estetik açıdan değerlendirme becerisi sağlamakla birlikte sosyal etkilere de değinir, ancak televizyona yönelik eleştirel bir yaklaşım benimsenmediğini söylemek yanlış olmaz.⁴¹⁶

⁴¹³ A.e., s.291.

⁴¹⁴ A.e., s.96.

⁴¹⁵ A.e.

⁴¹⁶ A.e., s.291.

3.2.3.2. WNET/THIRTEEN, NEW YORK PROJESİ

1972’den bu yana hizmet veren WNET Eğitim Bölümü, halen ABD’nin en prestijli ve yenilikçi kamu yayıncılarının başında gelmektedir. Medyayı yaşam boyu öğrenme için fırsat olarak gören Thirteen’in eğitim kanadı her yıl çevrimiçi inisiyatifler, yayınlar ve sosyal hizmetler aracılığıyla bugün de milyonlarca eğitimci ve öğrenciye ulaşmaktadır. New York bölgesindeki en geniş katılımlı organizasyon olan Thirteen (13), etkinliklerini yıllık yüz binlerce üyeden gelen desteklerle sürdürmektedir. Ulusal ve yerel şirketler, vakıflar, WNET/13’in bazı program ve projeleri için destek sağlamaktadırlar. Bireylerden gelen bağışlar Thirteen’in bütçesinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bütçesinin küçük bir bölümü de devlete bağlı birimler aracılığıyla sağlanmaktadır.⁴¹⁷

1978’de U.S Office of Education’dan aldığı ödenek ile, müfredatlar geliştirmeye ve ülke çapında eğitimcilerin ve sivil toplum liderlerinin eğitilmesi için oturumlar düzenlemeye başlayan kuruluş, ABD’deki okulların yönetimleri ve öğretmenlerin kendi eleştirel izleme atölye çalışmalarını yürütebilmelerinde onlara yardımcı olabilmek için oturumlar planlıyordu. Benzer oturumlar, sivil toplum liderleri ve halk kütüphanelerinde çalışan kütüphanecilerin, aile ve çocuklara yönelik atölye çalışmaları organize edebilmesi için de yapılmıştı.⁴¹⁸

Lise öğrencilerini hedefleyen WNET/13’in programının odak noktası öğrencilerin televizyonu hangi amaçla kullandıkları idi. Temel olarak televizyonun olumlu özelliklerini öne çıkartmaya çalışan program, öğrencilerin kendi beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda kitle iletişim araçlarını kullanmalarını sağlamayı ve onları daha seçici izleyiciler yapmayı amaçlıyordu.⁴¹⁹ Programın yaratıcıları, izleyicileri, medya mesajlarını pasif biçimde sorgulamaksızın kabul eden tek tip bir bütünün parçaları olarak görme eğiliminde değillerdi. Öğrencilere yönelik olarak

⁴¹⁷ “**WNET/Thirteen**”, (Çevrimiçi) www.thirteen.org/about/, 10 Nisan 2009

⁴¹⁸ Brown, **a.g.e.**, s.100 – 101.

⁴¹⁹ Jacques Piette, Luc Giroux, “The Theoretical Foundations of Media Education Programs”, **Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives**, Ed. Robert Kubey, New Jersey, Transaction Publishers, 1997, s.111.

hazırladıkları kitabın ilk sayfalarında, medya tüketicilerinin medyayı eğlence, haber alma vb. gibi farklılaşan amaçlarla kullandıklarına dikkat çekiyorlardı.⁴²⁰ Programın yaratıcılarına göre, eğer öğrenciler televizyona yönelik eleştirel bir duruş edinmek istiyorlarsa, öncelikle onu hangi amaçla kullanacaklarına dair net bir fikir geliştirmeliydiler. Önemi göz ardı edilmemesi gereken bu adım, öğrencilerin televizyonun kendi hayatlarında oynadığı rolü görmeleri açısından büyük önem taşıyordu. Bu, onlara, izleme alışkanlıklarını yeniden biçimlendirmeleri için gerekli altyapıyı sağlayacaktı.⁴²¹ WNET/13'in hazırladığı program, izleyici konumlandırışı ve pedagojik stratejilerinden de anlaşılabilceği gibi Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı'nı (Uses and Gratifications Approach) temel alıyordu. Bu noktada Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımını kısaca hatırlamakta yarar var:

1950'lerin sonundan 1970'lere kadar hem İngiltere'de hem de ABD'de etkili olan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı “etki” araştırmalarına yönelik bir karşı bakış olarak gelişmiştir. İzleyicileri medya mesajlarının pasif alıcıları olarak gören, “etki” araştırmalarının üzerinde durduğu “medya insanlara ne yapıyor?” sorusuna karşılık, kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı “insanlar medya ile ne yapıyor?” sorusuna odaklanıyordu. Bu yeni formülasyon, etki araştırmalarına kıyasla, izleyicileri değerleri, ilgileri ve ihtiyaçları olan bireyler olarak ele alıyordu. Haber verme, eğlendirme vb. gibi bir dizi farklı işlev yerine getiren medyanın yorumlanması da bireyden bireye farklılıklar gösteriyordu. Dolayısıyla haberleri eğlence amaçlı izleyenlerle, bilgi edinme amaçlı izleyenlerin yorumları da farklıydı.⁴²² Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımına göre, izleyici en az gönderici kadar aktifti ve mesajlar göndericinin amaçladığı biçimde değil, izleyicinin anlamlandırdığı şekilde oluşuyordu. Bu yönüyle göstergebilimsel yaklaşımla da benzerlikler taşıyordu.⁴²³

Bu yaklaşım doğrultusunda planlanan WNET/13'in programı, izleyiciler tarafından az bilinen, program yapımı, yarışma programlarının finansal geri dönüşü,

⁴²⁰ A.e., s.112.

⁴²¹ A.e., s.113.

⁴²² Bernadette Casey, Neil Casey, **Television Studies: The Key Concepts**, New York, Routledge, 2002, s.180.

⁴²³ John Fiske, **Introduction to Communication Studies**, New York, Routledge, 2002, s.151.

haber yapımı, reklamcılık hileleri gibi konuları da içeriyordu. Diğer taraftan, endüstrinin tartışmalı olabilecek yönlerine değinmekten özenle kaçınılmıştı. Buna gerekçe olarak ise öğrencilerin tartışmalı programlarla dikkatlerini dağıtmadan, öncelikle onlara televizyon programlarını analiz etme becerisi edindirmenin amaçlandığı söyleniyordu.⁴²⁴ Özetle, programın temel hedefi, gençlerin medyaya yönelik eleştirel bir bakış geliştirebilmeleri için, onlara televizyona yönelik içerik ve diğer yapım unsurlarını değerlendirme yetisini kazandırmaktı. Doğrudan buna bağlı olarak, programın sonunda kazanılması hedeflenen becerilere yönelik öğrencilere şöyle yönlendiriliyordu:

“Doğru ya da yanlış cevaplar yok. Aslında, eleştirel bir televizyon izleyicisi olarak, senin görüşün, yeterince desteklediğin sürece, profesyonel bir TV eleştirmeninin görüşü kadar doğru.”⁴²⁵

3.2.3.3. FAR WEST LABORATUVARI

ABD Eğitim Bakanlığı’nın ödenek sağladığı bir diğer proje de 1978’de orta öğretim öğrencilerine yönelik planlanan 410.000 dolarlık bütçesi ile *The Far West Laboratory for Educational Research and Development* (The Far West Eğitsel Araştırma ve Geliştirme Laboratuvarı) adlı kuruluşun yüklendiği projedir. Ergenlere yönelik tasarlanan projenin amaçları arasında, öğrenciler, öğretmenler ve aileler için müfredat hazırlanması, eğitimciler, ebeveynler ve sivil toplum liderleri için eğitici atölye çalışmalarının düzenlenmesi, eğitim materyallerinin yayınlanması ve dağıtımı bulunuyordu.⁴²⁶ FWL’in tasarladığı eleştirel izleme müfredatı dört temel izleme becerisini içerecek şekilde planlanmıştı:

- Bireyin televizyon izleme davranışını kendisinin değerlendirmesi ve yönetmesi.
- Televizyon programlarının gerçekliğinin sorgulanması.

⁴²⁴ Piette, Giroux, **a.g.e.**, s.113.

⁴²⁵ **A.e.**, s.114.

⁴²⁶ Brown, **a.g.e.**, s. 106.

- TV'deki ikna edici argümanların ve mesajların tanımlanması ve karşı argümanlar üretilmesi.
- Televizyonun yaşamı üzerindeki etkilerini bireyin kendisinin tanımlanması.⁴²⁷

Daha sonra bu becerilere, beşinci bir beceri daha eklendi:

- Televizyonu aile içi iletişimi geliştirmek için bir mekanizma olarak kullanma yetisi.⁴²⁸

Bu kapsamda *A Family Guide to Television* (Televizyon için Bir Aile Rehberi) adlı bir kitapçık da hazırlandı.⁴²⁹ FWL'in tasarladığı müfredat, öğrencilerin TV programlarının nasıl üretildiğine dair ekonomik yapıyı ve düzenlemeleri anlamasına da yardımcı olmayı planlıyor, deneysel, etkinlik temelli bir yaklaşım vurgulanıyordu. Ayrıca okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri de güçlendirilmeye çalışılıyordu.⁴³⁰ Hazırlanan müfredatın araştırılması ve değerlendirilmesi kapsamında görevlendirilen *The Educational Testing Service* (ETS) hepsi öğretmen ya da devlet okullarında idareci olan 25 eleştirmen seçti. Bu eleştirmenler, müfredatın eleştirel izleme becerileri açısından çok yararlı olduğu ve mevcut derslere yerinde bir katkı sağladığını bildirdiler. Ancak müfredata yönelik temel eleştiri okulda düşük başarı grafiği gösteren çocuklar açısından içeriğin zor ve karmaşık bulunabileceği idi. Genellikle olumlu olarak değerlendirilmesine karşın, eleştirmenlerin %46'sı öğretmenlerin bu müfredatı kullanmak için hevesli olmayabileceklerini, %41'i ise okul yöneticilerinin okulları için bu müfredatı dikkate almayacağını düşünüyordu.⁴³¹ Far West Projesi'nin baş araştırmacılarından Donna Llyod-Kolkin projenin, devam araştırmaları ve öğretmen eğitimi açısından daha iyi olabileceğini, ancak liselere yönelik eleştirel izleme materyalleri açısından tasarlandığı dönem için oldukça başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, sahip olduğu fon, eleştirmenlerin değerlendirmeleri, sivil toplum desteği ve öğretmen

⁴²⁷ A.e.

⁴²⁸ A.e., s.106.

⁴²⁹ A.e., s.107.

⁴³⁰ A.e.

⁴³¹ Tyner, a.g.e., s.135.

eğitime yönelik yoğun çabalara karşın, projenin kısıtlı miktarda uygulama olanağı bulabildiğini belirtmektedir.⁴³²

Proje kapsamında öğretmenlere yönelik hazırlanan *Teacher's Guide To Inside Television* (Televizyonun İç Tarafı İçin Öğretmen Rehberi) adlı kitapta, öğrencilerin alıştırmalar için izleme alışkanlıklarını değiştirmek üzere yönlendirilmemeleri uyarısında bulunuluyordu. Bunun yerine, öğrencilerin televizyonu nasıl daha yararlı biçimde kullanabilirim sorusu üzerine kendi yöntemlerini bulmalarının sağlanması isteniyordu. Ayrıca öğrencilerinin düzeyleri, ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin alıştırmaları adapte etmeleri öneriliyordu.⁴³³

Öğrenciler için temel kaynak kitap olarak tasarlanan Ned White'in hazırladığı 161 sayfalık *Inside Television: A Guide to Critical Viewing* (Televizyonun İç Tarafı: Eleştirel İzleme için Bir Rehber), metinlerin yanı sıra, grafikler, çizelgeler, fotoğraflar da içeren ilgi çekici bir mizanpaja sahipti. Kitap kapsamındaki yedi ünite, televizyonun ikna ediciliği, toplum üzerindeki etkisi, Amerikan televizyon endüstrisinin, devletin ve reklamcılarının da rollerini içeren yapısı ve süreçleri, program yapımcılığı, televizyon haberleri, stereotipleştirme, izleyicilerin eleştirel geri beslemesi bağlamında televizyonun potansiyelleri gibi konuları içeriyordu.⁴³⁴ Yazar White'a göre, kitap, belli değer yargılarını empoze etmek üzere değil, daha çok, öğrencilerin medya kullanım biçimleri üzerinden sonuçlara varabilecekleri şekilde, veri kaynakları ve değişen yorumları sunmak üzere hazırlanmıştı.⁴³⁵ Bu durum FWL'in, katılımcıları televizyona yönelik düşündürmeyi, kendi gözlem ve yargıları üzerine tartışmalarını sağlamayı amaçlayan yaklaşımıyla paralellik gösteriyordu. *Far West Laboratory for Educational Research and Development*, 1995'te *The Southwest Regional Educational Laboratory* (The Southwest Bölgesel Eğitim Laboratuvarı - SWRL) ile "WestEd" adı altında birleşti. Kuruluş, halen beş

⁴³² A.e.

⁴³³ Brown, a.g.e., s.109.

⁴³⁴ A.e.

⁴³⁵ A.e., s.112.

yüzden fazla çalışanı ve ülke çapındaki 16 bürosu ile, ulusal çapta, eyalet kapsamında, bölgesel ve okullar düzeyinde çalışmalarını sürdürmektedir.⁴³⁶

3.2.3.4. BOSTON ÜNİVERSİTESİ PROJESİ

ABD Eğitim Bakanlığı'nın finanse ettiği projeler serisinin sonuncusu olan ve *Boston University School of Public Communication* tarafından yürütülen program 1978 Eylül ayında başladı. 400.000 dolar bütçesi bulunan proje 31 Temmuz 1981'e dek sürdü. Üniversite düzeyindeki öğrenciler ile yetişkin eğitim programlarına katılan öğrencilere yönelik olarak planlanan program kapsamında üç temel kılavuz kitap kullanılıyordu: (öğrenciler için) *Television Literacy: Critical Television Viewing Skills* (Televizyon Okuryazarlığı: Eleştirel Televizyon İzleme Becerileri), (öğretmenler için) *Television Literacy: Instructor's Guide* (Televizyon Okuryazarlığı: Öğretmen Rehberi) ve öğrenci çalışma kitabı olarak *Television Literacy: Workbook* (Televizyon Okuryazarlığı: Çalışma Kitabı). Proje direktörü Donis Dondis, medyanın etkileme hedefiyle yola çıktığının altını çizerek şöyle diyordu: "Eğer televizyon ekranının karşısında büyüyen genç zihinler üzerinde bir etki bırakmak istiyorsak, bu çaba, yetişkinlerle başlamalı: anne-babalar, öğretmenler-bugünün ve geleceğin bekçileri- ve televizyon programlarının yapımcıları."⁴³⁷

Hazırlanan müfredat materyalleri öncelikle, ülke çapında dokuz ayrı bölgede test edildi ve bu testlerin sonuçlarına göre tekrar gözden geçirildi. Materyaller; ders kitapları, çalışma kitapları ve öğretmen rehberleri olmak üzere birbiriyle bağlantılı 4 diziden oluşuyordu. İçerikler ise, televizyon okuryazarlığı, ikna edici programcılık, eğlence programları, habercilik gibi konulardan oluşuyordu.⁴³⁸

Dörtlü seriler içindeki ilk modül "Televizyon Okuryazarlığı" başlığını taşıyordu. Daha sonra, ayrı modüller "Televizyon Okuryazarlığı" adıyla tek bir başlık altında birleştirilip 158 sayfalık tek bir kitaba dönüştürüldü. Birinci modül,

⁴³⁶ "WestEd", (Çevrimiçi) <http://www.wested.org/cs/we/print/docs/we/history.htm>, 25 Mayıs 2009

⁴³⁷ Donis Dondis, *A Guide to Critical Television Viewing Skills*, Boston, Boston University, School of Public Communication, 1981, s.51.

⁴³⁸ Brown, a.g.e., s.116.

Amerikan televizyon endüstrisinin organizasyonel yapısını, prodüksiyon tekniklerini, programcılıktaki yaratıcı süreci, kendi başına bir endüstri olarak TV ekonomisini, federal yayıncılık kurallarını ve TV'nin olası etkilerine yönelik farklı bakışları kapsıyordu. İkinci modül ise ikna edici programcılık, kısa ve uzun vadedeki etkileri, dikkat, ilgi ve güvenilirliği etkileme yöntemleri, reklamların biçimi ve yapısı, reklamcılık araştırmaları gibi konuları kapsıyordu. Modül 3, prime-time programların yapısı ve içeriklerinin analizi popüler programlarda yansıtıldığı şekliyle eğlence temalarının, toplumsal davranış, sohbet-oyun vb. farklı türlerden programların türleri ve “popüler kültür olarak televizyon” gibi konulara odaklanıyordu. Sonuncu modül ise televizyon haberleri üzerinde sosyal ve resmi sınırlamalar, haber toplama, ayıklama ve düzenleme, ticari sponsorluğun etkisi, devlet ve haber medyasının karşılıklı etkileşimi, belgeseller ve özel habercilik konularını ele almıştı.⁴³⁹

Piette ve Giroux'nun belirttiği üzere, programın yaratıcıları, televizyonun düşünceler, bakış açıları, yaşam tarzı üzerindeki kapsamlı, uzun süreli, tarifi ve ispatı güç etkileri bulunduğu görüşünü paylaşıyorlardı. Ekme Kuramı ve Gündem Oluşturma Yaklaşımı üzerine temellenen bu görüşe göre, televizyon kendine ait bir sosyal gerçeklik yaratıyor, izleyicilerin izlenimleri bu gerçekliğin oluşmasını sağlayacak biçimde şekillendiriliyordu.⁴⁴⁰

Bu noktada Ekme Kuramı ve Gündem Oluşturma Yaklaşımını kısaca hatırlarsak; 1960'ların ortasında Pennsylvania Üniversitesi, *Annenberg School of Communications*'tan George Gerbner'in başını çektiği etki araştırmaları geleneğinin bir parçası olarak doğan Ekme Kuramı'na (**cultivation theory**) göre, televizyon izleyiciler üzerinde, küçük, kademeli, dolaylı ancak giderek ve önemli ölçüde artan uzun vadeli etkiler yaratıyordu.⁴⁴¹ Medya ve televizyonun insanların deneyimlediği sosyal gerçeklikten farklı, kısmi bir gerçekliği temsil ettiğini öne süren kurama göre, saatlerce televizyon izleyen kişi için televizyonun kurguladığı gerçeklik kendi sosyal

⁴³⁹ A.e., s.117.

⁴⁴⁰ Piette, Giroux, a.g.e., s.115.

⁴⁴¹ David Chandler, “**Cultivation Theory**”, (Çevrimiçi)
<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/cultiv.html>, 10.04. 2009

gerçekliğinin yerini alıyordu.⁴⁴² Buna göre, sözgelimi, çok televizyon izleyenler ve televizyonda suç ve şiddet içeriklerine yoğun olarak maruz kalanlar, toplumda gerçekte olduğundan daha fazla suç ya da şiddet yaşıyormuş gibi düşünme ve buna bağlı olarak medyada yer alanlara benzer bir suça kurbanı gitme korkusu yaşama eğilimindeydiler.⁴⁴³

Gündem Oluşturma yaklaşımı için kuramsal bir çerçeve oluşturmaya çalışan Maxwell E. McCombs ve Donald L. Shaw'ın 1972 tarihli *The Agenda Setting Function of Mass Media* (Kitle Medyasının Gündem Oluşturma İşlevi) başlıklı çalışmaları ise kitle medyasının gündem oluşturma işlevinin, insanların dikkatlerini belli bir konuya yöneltmek üzere onları yönlendirdiği ve ne düşüneceklerini söylemese bile, ne üzerine düşünecekleri konusunda onları etkilediği varsayımına dayanıyordu.⁴⁴⁴ Basitçe, medyanın gündem oluşturma süreci, haber medyasının çeşitli kamusal meselelere, görece önemler atfederek kamuyu yönlendirmesi anlamını taşıyordu. Medya bunu doğrudan insanlara ne yapmaları gerektiğini söyleyerek değil, önemli gördüğü konulara medyada daha çok ve daha belirgin şekilde yer ayırarak yapıyordu.⁴⁴⁵

Bu yaklaşımları temel alan Boston University Projesi'nin temel hedefi, "sahnenin ardında yatan gerçekliği" görmeyi öğretmek, televizyon izleyicilerine eleştirel bir duruş kazandırmaktı. Edindikleri bilgiler, bireylere televizyonun güçlü, manipüle edici etkilerine karşılık kendilerini korumalarında yardımcı olacaktı. Projenin yaratıcıları izleyicileri televizyonun gerçekliğine karşı doğrudan bir dille uyarıyordu: "eğer ortamın görünmeyen gerçekliğinin farkında olursanız, mesajları ile afallamaz ve kolayca manipüle olmazsınız."⁴⁴⁶

⁴⁴² Denis McQuail, *McQuail's Reader in Mass Communication Theory*, Thousand Oaks, Sage, 2002, s.52.

⁴⁴³ Michael Brian Salwen, Don W. Stacks, *An Integrated approach to communication theory and research*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, s.107.

⁴⁴⁴ Maxwell E. McCombs, Donald L. Shaw, "The Agenda Setting Function of Mass Media", *The Public Opinion Quarterly*, Vol. 36, No.2, 1972, s.177.

⁴⁴⁵ Jian-Hua Jonathan Zhu, Deborah Blood, "Media Agenda-Setting Theory: Review of a 25 Year Research Tradition", (Çevrimiçi) www.sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000100.pdf, 25.05.2009

⁴⁴⁶ Piette, Giroux, a.g.e., s.116.

Bu kapsamda, projenin başlangıç bölümünde, televizyon programlarının üretiminde kullanılan teknikler anlatılıyordu. Öğrencilerden televizyon mesajlarındaki görsel-işitsel dilin küresel bir etki yaratmadaki rolünün önemini tanımlamaları isteniyordu. Öğrencilere yöneltilen sorulardan birkaç örnek vermek gerekirse; “Programın arkasında yatan fikre dair asıl anlam nedir? ... Aksesuarlar, dekorlar, kostümler hikaye içinde anlam taşıyor mu, yoksa sadece izleyicinin ilgisini yakalamak amaçlı mı?” gibi. Bir diğer bölüm ise reklamların sosyal gerçekliği irrasyonel, stereotipik ve basite indirgeyen temsili üzerinde duruyordu.⁴⁴⁷ Özetle, programın dört bölümü de televizyonun yarattığı etkinin büyüklüğünü izleyicilerin kavramasını amaçlıyordu. Programın ana pedagojik stratejilerini ise şöyle özetlemek mümkün: televizyon ortamının özelliklerini tanımlamak ve TV mesajlarını analiz ederek, bu mesajların birey ve toplum üzerindeki etkilerini değerlendirmek.⁴⁴⁸

Amerikan hükümetinin yüzbinlerce dolar yatırım yaptığı eleştirel izleme müfredatı 1979’da Wisconsin Senatörü William Proxmire tarafından “Golden Fleece Ödülleri”ne aday gösterildi. Ancak, Senatör Proxmire’in 1975’te başlattığı “Golden Fleece Ödülleri” başarılı projelere değil, vergi mükelleflerinin parasını boşa harcadığı düşünülen projelere veriliyordu. Doğrudan Boston Üniversitesi’ni hedef alan ve projeyi hiç bir yarar üretmemekle, gereksiz ve aşırı masraflı olmakla itham eden Senatör Proxmire’in basın bildirisi üzerine, Boston gazetelerinden biri, basın bildirisinden bir kaç hafta önceki Dallas Cowboys futbol takımının Super Bowl’a katılma hikayesine gönderme yaparak, “Eğitim Bakanlığı, Boston Üniversitesi’ndeki dostlarına kolejli çocuklara televizyondaki kovboy kızları nasıl izleyeceklerini öğretmeleri için fon sağladı” başlığıyla projeyi aşağılayıcı bir haber verdi. Ardından Proxmire ile proje direktörü Donis Dondis’in beraber katıldıkları radyo programında, iddialara göre Dondis, üniversite öğrencilerinin televizyonda gördükleri politik alt metinleri anlamalarında medya eğitiminin önemini anlatırken, “örneğin, Senatör, sanıyorum ki eğer saç ektirseniz televizyonda daha iyi görünürdünüz” diye ekleme

⁴⁴⁷ A.e.

⁴⁴⁸ A.e., s.117.

yapması, yapılan anlaşmaların iptal edilmesi ve davaların açılması gibi bir dizi olumsuz sonuç daha doğurdu. Proje, resmen 31 Temmuz 1981’de sona erdi.⁴⁴⁹

3.2.3.5. YALE ÜNİVERSİTESİ VE ABC İŞBİRLİĞİ

1978’de Yale Üniversitesi psikoloji profesörleri olan Dorothy Singer ve Jerome Singer, *National Science Foundation* ve *American Broadcasting Companies, Inc.* tarafından desteklenen, gençlerin televizyonla ilişkisini inceleyen ve yukarıda bahsedilen ABD hükümetinin desteklediği projelere benzer şekilde eleştirel izleme projeleri çatısı altında değerlendirilebilecek çalışmalarına başladılar. Singer’ların laboratuvar ortamında anket yöntemiyle veri toplayarak, 134 deney grubu ve 98 kontrol grubu üzerinde sürdürdükleri alan araştırmalarının konusu 3-4 yaş grubu çocuklar ile 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencileri idi ve proje 4 haftalık sürede verilen 40 dakikalık 8 ders saatini kapsıyordu. Derslerde dağıtılan çalışma kağıtlarının yanısıra, materyaller örnek TV programlarından kaydedilmiş ve açıklamalar eklenmiş video bantları da içeriyordu. Video bantların uzunluğu yaşça büyük gruplar için 7-10 dakika, yaşça küçük olanlar içinse yaklaşık 3 dakika uzunluğunda tutulmuştu. Öğrencilere yapılan ön testler, derslerin başlamasından 2 hafta önce tamamlanmış, derslerden 2 hafta sonra tekrar testler yapılmış ve öğrenciler 3 ay sonra tekrar teste tabi tutulmuşlardı.⁴⁵⁰ Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre çocukların televizyon karşısındaki tutum ve davranışları, anne ve babalarının televizyon karşısındaki tutum ve davranışlarıyla yakından ilgiliydi. Çalışma, televizyon içeriği ve çocukların davranış kalıpları arasındaki ilişkiyi incelerken, doğrusal etki/tepki ilişkisi yerine televizyon izlemenin ilişkisel bağlamını vurguluyordu. Buna göre, bireysel ve çevresel değişkenler televizyon izleme ve davranış arasındaki ilişkiyi tanımlamıyor, ancak dolayımliyordu (*mediate*).⁴⁵¹

Proje, çocukların televizyondaki davranış modellerini yorumlamalarında ve değerlendirmelerinde anne-babaların rolünün öneminin altını çiziyordu. Jerome

⁴⁴⁹ Robert Kubey, “Obstacles to the Development of Media Education in the United States”, **Journal of Communication**, Winter, 1998, s.61.

⁴⁵⁰ Brown, **a.g.e.**, s.154 – 155.

⁴⁵¹ **A.e.**, s.155

Singer’a göre, televizyonu kapatmak çözüm değildi. Bunun yerine, izleme şablonlarını (izleme süresi, sıklığı ve seçimleri gibi) kontrol etmek için, okul öncesi çocukların birlikte TV izleme deneyimine bir yetişkinin eşlik etmesi öneriliyordu. Ve çocuklar, televizyonun potansiyel agresifleştirici etkilerine karşı hayal gücüne dayalı oyunlar gibi alternatif aktivitelere yönlendirilmeliydiler.⁴⁵² James Brown’ın Jerome Singer’den alıntılacağı, ve televizyonu kapatmanın çözüm olmadığına ilişkin yaklaşımlarının yanı sıra, Piette ve Giroux, Singer’ların okul çağına gelmemiş çocuklara televizyon izlettirilmemesini önerdikleri şu alıntıyı yapmaktadırlar:

“Çocuklarının okul çağına gelene ya da okumaya başlayana dek TV izlememelerinin onlar için en iyisi olduğunu düşünen bazı ebeveynler var. Biz onların görüşlerini paylaşma eğilimindeyiz, ancak çoğu aile böylesi katı bir politika uygulamaya hazır değil.”⁴⁵³

Bu alıntıdan da anlaşılacağı gibi Singer’ların yaklaşımı mümkün olduğunca televizyondan uzak durmak üzerine temellenmektedir. Hipodermik İğne Kuramı (*hypodermic needle theory*) ya da diğer adıyla sihirli mermi kuramını (*magic bullet theory*) temel alan Singer’ların programı, çocukları pasif izleyiciler olarak görme eğilimindeydi.⁴⁵⁴ 1920’ler ve 1940’lar boyunca özellikle etkili olan hipodermik iğne kuramına göre, kitle medyası izleyiciler üzerinde iğnenin vücuda etkisine benzer biçimde, ya da merminin vücuda girdiği anda yarattığı yaralanma ya da ölümle sonuçlanabilecek ani ve kesin bir etki yaratması sürecine benzer şekilde, doğrudan, hızlı ve güçlü etkiler yaratıyordu.⁴⁵⁵ Singer’ların tasarladıkları programın amacı ise televizyonda gerçeği manipüle etme amaçlı kullanılan bu teknikleri anlatmak, televizyon karakterlerinin gerçek olmadığına dair çocukları uyarmak, televizyondaki şiddetin, gerçek dünyadaki fiziksel ve sözlü şiddetten farklarını ortaya koymak, gerçek ve kurgu olan arasındaki farkları netleştirmenin yöntemlerini öğretmektir. Özetle program iki temel pedagojik strateji izliyordu: televizyon izleme deneyiminin temel özelliklerini kavratmak ve gerçek-kurgu ayrımını yaptırmak.⁴⁵⁶ Brown, Singer’ların programının yaklaşımını değerlendirirken, öğrencileri televizyonun

⁴⁵² A.e.

⁴⁵³ Piette, Giroux, a.g.e., s.109.

⁴⁵⁴ A.e., s.108.

⁴⁵⁵ Marcel Danesi, **Popular Culture**, Lanham, Rowman & Littlefield, 2007, s.47.

⁴⁵⁶ Piette, Giroux, a.g.e., s.111.

olumsuz sosyal ve kültürel etkilerine karşı aşılamaı (*inoculation*) amaçladıklarını belirtmektedir.⁴⁵⁷

Program kapsamında hazırlanan *Teaching Television: How to Use TV to Your Child's Advantage* (Televizyonu Öğretmek: Televizyonu Çocuğunuzun Yararı İçin Nasıl Kullanabilirsiniz), ilkeleri uygulayabilecek ve örnek aktiviteleri uygulatabilecek yetişkinlere yönelik planlanmıştı. *Getting Most Out of TV* (Televizyondan Olabildiğince Uzak Kalmak) başlığını taşıyan çalışma kitabı ise çocuklar hedef alınarak hazırlanmıştı. Singer'lar, bunların dışında *A Parent's Kit for Television* (Televizyon İçin Ebeveyn Seti) başlıklı 13 sayfalık, eleştirel ve aktivist bir bakış açısından yazılan raporlarında, gençleri televizyonun yanlış ve aşırı kullanımına karşı uyarıyorlar, anne-babaları şikayetlerini iletmek üzere örgütler ve yayıncılarla iletişim kurmaları konusunda teşvik ediyorlardı.⁴⁵⁸

3.2.3.6. DİĞER PROJELER

1978'de başlayan ve on yıl süren James A. Anderson ve Milton Ploghoft'un devlet okullarındaki müdürler ve öğretmenlerle birlikte yürüttükleri çabanın bir sonucu *The Idaho Fall Project* ise, eleştirel izlemeyi dil ve sosyal bilgiler müfredatına entegre etmeyi amaçlıyordu.⁴⁵⁹ Anderson ve Ploghoft'un eski ve yeni uyumlandırmaya yönelik “yeni bir unsurun müfredata eklenmesi ancak, mevcut müfredatın hedefleri ile yeni müfredatın hedeflerinin içeriğinin uyumlu olması halinde mümkün olabilir” tavsiyelerine paralel olarak “entegrasyon” yaklaşımı üzerine temellenen program, ayrıca çocukların medya eğitimi deneyimlerine aileleri de ortak etmeyi amaçlıyordu.⁴⁶⁰ Müfredatın temel amacı analitik düşünceyi geliştirmek ve anne-babaları çocukları ile iletişim kurmaya teşvik ederek, evde aile içi üyeler arası etkileşimi arttırmaktı. Proje doğru ya da yanlış değerler ya da kabul edilebilir ve kabul edilemez rol modeller vb. gibi belli değer yargılarını

⁴⁵⁷ Brown, **a.g.e.**, s.159.

⁴⁵⁸ **A.e.**, s.161.

⁴⁵⁹ **A.e.**, s.123.

⁴⁶⁰ **A.e.**, s.123 – 124.

benimsetmeye çalışmıyordu. Özetle, amaç, televizyonda temsil edilen değerleri, çocuğun kendi ailesi ve değerler sistemi içinde değerlendirmesini sağlamaktı.

Anderson ve Ploghoft'un devlet okulları ile yaptıkları erken dönem çalışmalarının bir parçası olan ve 1970'te başlayan *Eugene (Oregon) Public School District Project* ise 10 yıl boyunca yerel kaynaklardan aldığı finansal destekle çalışmalarını sürdürdü.⁴⁶¹ Proje kapsamında eleştirel izleme dersleri, seçmeli ders olarak edebiyat ve sosyal bilgiler çalışma alanlarına eklendi. Ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik planlanan program, gözlem becerileri, haberlerin ve ikna tekniklerinin incelenmesi, dramatik türlerin analizi gibi konulara yönelmişti. Proje kapsamında düzenlenen uygulamalı yaz okulları kapsamında öğrenciler ve öğretmenler, video ekipmanları ile tanışma imkanı bulmuşlardı.⁴⁶²

Anderson ve Ploghoft'un East-Syracuse-Minoa (New York) okullarında yürüttükleri bir başka eleştirel izleme çalışması ise, yazları gönüllü öğretmenlerin eleştirel izleme alanında eğitim verilerek, öğretmenler aracılığıyla eleştirel izleme bilgilerini öğrencilere aktarmayı amaçlıyordu. Proje temel olarak Anderson ve Ploghoft'un modellerine dayanmakla beraber, projenin yürütülmesi gönüllü öğretmenlerin inisiyatifi ve sorumluluğuna bağlıydı.⁴⁶³

Yukarıda ele alınan 1970'lerin medya okuryazarlığı projeleri yüksek meblağlarla fonlandı, materyaller profesyonel ve yaratıcı idi ve müfredat, öğretmenlerden yüksek oranda değerlendirme geribeslemesi almıştı. Tyner, 1970'li yıllarda yüksek fonlar ve iyimserlikle destek olunan medya eğitiminin ABD'de zirve yaptığını, 1981 itibariyle, projelerden fonlar çekilir çekilmez ise medya eğitimi aktivitelerinin duraklama dönemine girdiğini belirtir.⁴⁶⁴

1980'ler boyunca, kamunun dikkati ve federal fonlar ekonomik sorunlar, ilaç kullanımı ve suç, devlet okullarında güçlü bir “temellere dönüş” hareketi gibi yeni

⁴⁶¹ Tyner, **a.g.e.**, s.134.

⁴⁶² Brown, **a.g.e.**, s.133.

⁴⁶³ **A.e.**, s.134.

⁴⁶⁴ Tyner, **a.g.e.**, s.134.

sorunlara yönelmişti. 1970'lerdeki eleştirel izleme çabaları kamu zihninde televizyon problemini yeniden gündeme getirdilerse de, televizyon içeriğine yönelik kaygıların ötesinde daha geniş bir ilgi düzeyi oluşturma fırsatını kaçırmışlardı. Televizyondaki şiddete yönelik çalışmalara dair ilgi zayıflayıp federal fonlar durunca, eleştirel izleme de mantıksal temellerini yitirmiş oldu. Sonuç olarak, eleştirel izleme müfredatı zaten başından beri bu ihtiyacı duymamış sınıf öğretmenleri için sadece kısıtlı bir kullanım değeri ile sınırlı kaldı ve 1980'lerin başında federal finansmanın ve çalışma gruplarının gitmesiyle, medya okuryazarlığı çabaları da ortadan kayboldu.⁴⁶⁵

3.2.4. ULUSLARARASI GİRİŞİMLERLE BAĞLANTILAR

1980'ler boyunca Birleşik Devletler'de medya okuryazarlığı projeleri geliştirme yönündeki çabalarda bir zayıflama gözlemlenir. Buna karşın yine aynı dönemde ABD'den medya okuryazarlığı araştırmacıları uluslararası medya okuryazarlığı hareketleri ile bağlantılar kurmaya başlamışlardır.⁴⁶⁶

3.2.4.1. GRÜNWALD BİLDİRİSİ

ABD'de medya okuryazarlığının uluslararası işbirliği ile gelişmesi sürecindeki önemli köşe taşlarından ilki 1982 yılında Almanya Grünwald'de, 19 ülkeden temsilcilerin katılımı ile oybirliğiyle deklare edilen Grünwald Bildirisi'dir. Bildirinin amacı medya öğretmenlerinin medya eğitime ilişkin gerekçeler, açıklamalar, düzenlemeler hazırlarken yararlanabilecekleri, alıntılatabilecekleri bir kaynak belge oluşturmaktır. Medyanın artık her yerde olduğunu ve medyanın gücünü vurgulayan bildiri, bireyin toplumsal yaşama katılımında medyanın rolünün göz ardı edilmemesi, siyasal kurumlarda ve eğitim kurumlarında iletişim fenomenine eleştirel bakışın yaygınlaştırılması, okullar ve aileler başta olmak üzere, karar vericilerin ve medya çalışanlarının da, güçlü imgelerin, sözlerin ve seslerin hüküm sürdüğü bu yeni medya dünyasına çocukların hazırlanmalarında sorumluluğu paylaşmaları

⁴⁶⁵ Tyner, **a.g.e.**, s.138.

⁴⁶⁶ Chen, **a.g.e.**, s.99.

gerektiğinin altını çiziyordu.⁴⁶⁷ Yetkililere seslenen bildiri aşağıdaki konularda harekete geçilmesi çağrısını yapıyordu:⁴⁶⁸

- Kapsamlı medya eğitim programlarının başlatılması ve desteklenmesi-okul öncesi dönemden üniversite düzeyine ve yetişkin eğitimi dahil-,kullanıcıların elektronik ve basılı medyaya yönelik temel beceriler ve eleştirel farkındalık kazanması, (İdeal olarak bu programların, medya ürünlerinin analizi, medyanın yaratıcı ifade aracı olarak kullanılması, medya kanallarının etkili kullanımı ve bunlara katılımı içermesi öneriliyordu.)
- Öğretmenler ve diğer aracı konumdakilere yönelik olarak medyaya yönelik bilgilerin ve anlayışın geliştirilmesi, uygun öğretim yöntemlerinin aktarılması amacıyla eğitim derslerinin geliştirilmesi,
- Psikoloji, sosyoloji ve iletişim bilimleri alanlarında medya eğitimine yönelik araştırma ve geliştirme aktivitelerinin teşvik edilmesi,
- Medya eğitiminde uluslararası işbirliğini teşvik eden UNESCO tarafından yürütülen ve tasarlanan aktivitelerin desteklenmesi ve güçlendirilmesi.

David Buckingham, 2001 tarihli *Media Education: A Global Strategy for Development* (Medya Eğitimi: Gelişme İçin Küresel Bir Strateji) adlı çalışmasında Grünwald Bildirisi'nin kısa ve öz ancak etkili mantığının 2000'li yıllarda halen geçerli olduğunu ve medya eğitimcileri tarafından hala benimsenen anahtar vurgular içerdiğini belirtir. Bu vurgular şöyle sıralanabilir:⁴⁶⁹

- Medya eğitimi, hareketli imgeler (film, TV, video), radyo, kaydedilmiş müzikler, basılı medya (özellikle gazete ve dergiler) ile yeni dijital iletişim

⁴⁶⁷ “**Grünwald Declaration on Media Education**”, (Çevrimiçi)

http://portal.unesco.org/ci/en/files/27310/12150121753MEDIA_E.pdf/MEDIA_E.pdf, 17.04.2009

⁴⁶⁸ **A.e.**, (Çevrimiçi)

⁴⁶⁹ David Buckingham, “**Media Education: A Global Strategy for Development**”, (Çevrimiçi)
<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya27012005130611.php>, 12.03. 2009

teknolojilerini de içeren tüm iletişim ortamları ile ilgilidir. Medya eğitimi, sadece basılı olana yönelik değildir; imgelerin ve seslerin sembolik sistemlerini de içeren kapsamlı bir okuryazarlık becerisini hedeflemektedir.

- Medya eğitimi, medyayı öğretmek ve öğrenmek ile ilgilidir ve “medya aracılığı ile öğretme” ile karıştırılmamalıdır-örneğin, bilgisayar ya da televizyon aracılığıyla bilim ya da tarih öğretmek gibi. Medya eğitimi medyanın eğitsel yardımcı olarak araçsal kullanımı ile ilgili değildir. Dolayısıyla eğitsel teknolojiler ya da eğitsel medya ile karıştırılmamalıdır.
- Medya eğitimi hem eleştirel kavrayışı hem de aktif katılımı geliştirmeyi hedefler. Gençlere medya tüketicileri olarak yorumlama ve bilinçli yargılarda bulunma yetisi kazandırmayı amaçlar. Aynı zamanda kendi medya içeriklerinin üreticileri olarak toplum içinde etkili katılımcılar olmalarına çalışır. Medya eğitimi gençlerin eleştirel ve yaratıcı becerilerini geliştirmek amacındadır.

Buckingham, Grünwald Bildirisi’ni medya eğitimini tanımlayıcı ve uygulanmasına yönelik mantıksal temelleri sağlayan, tutarlı ve güvenilir bir kaynak olarak nitelemektedir.⁴⁷⁰

3.2.4.2. İNGİLTERE’DEKİ MEDYA EĞİTİMİ YAKLAŞIMI VE LEN MASTERMAN

ABD’de medya okuryazarlığına yönelik çalışmalar yürüten *Center for Media Literacy*, 1980-1990 arasındaki dönemde ABD’de medya okuryazarlığının gelişimine ilişkin, uluslararası medya eğitimi hareketleriyle bağlantılı olarak İngiliz

⁴⁷⁰ A.e.

araştırmacı Len Masterman'ın medya eğitimine ilişkin 18 ilkesinin Amerikan medya okuryazarlığı çalışmalarında etkili olduğunu belirtmektedir.⁴⁷¹

1980'lerde Len Masterman'ın öncülük ettiği, İngiltere'deki medya eğitimi yaklaşımı, temelde sorgulayıcı idi ve kitle iletişimi üzerine eleştirel araştırmaların yarattığı etkiyle şekillenmişti. Masterman'ın kitle medyasının kendi gerçekliğini inşa ettiği varsayımı üzerine temellenen soruları ise genel olarak dört alanda toplanıyordu: 1) kaynaklar, kökenler ve medyanın inşa ettikleri üzerindeki belirleyici etmenler 2) medyanın izleyicileri kendi yarattığı temsillerin gerçekliğine inandırmak için kullandığı teknikler ve kodlar 3) medya tarafından inşa edilen gerçekliğin yapısı; medya temsillerinde ima edilen değerler, ve 4) medyanın inşa ettiği kurguların izleyicilerce nasıl okunduğu ve algılandığı.⁴⁷² Bu konulara ilişkin medya eğitiminde benimsenmesi gereken yaklaşımları içeren Masterman'ın onsekiz ilkesi ise şu maddeleri içeriyordu:⁴⁷³

1. “Medya eğitimi ciddi ve önemli bir çabadır. Bireylerin, azınlıkların yetkelenendirilmesi ve toplumun demokratik yapısının güçlendirilmesi sözkonusudur.
2. Medya eğitiminin başlıca birleştirici kavramı “temsil”dir. Medya aracılık eder. Dünyayı olduğu gibi yansıtmaz, temsil eder. Medya deşifre edilmesi gereken bir sembolik işaretler sistemidir. Bu ilke olmaksızın medya eğitimi mümkün değildir. Diğer herşey bu ilkeden doğar.
3. Medya eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yüksek öğrenci motivasyonu öncelikli hedef olmalıdır.
4. Medya eğitimi yalnızca eleştirel zekayı değil, eleştirel bağımsız çalışmayı geliştirmeyi amaçlar.
5. Medya eğitimi sorgulayıcıdır. Belli kültürel ya da politik değerleri empoze etmeye çalışmaz.
6. Medya eğitimi güncel ve oportünisttir. Öğrencilerin günlük yaşam koşulları üzerine aydınlatıcı olmaya çalışır. Böyle yaparak burada ve şimdi olanı daha geniş bir tarihsel ve ideolojik bağlama yerleştirir.
7. Medya eğitiminde içerik amaç değil araçtır. Amaç ise alternatif içerikten ziyade başka koşullara da aktarılabilir analitik araçların gelişmesidir.
8. Medya eğitiminin etkililiği iki ölçüt ile değerlendirilebilir: a) öğrencilerin eleştirel düşüncüyü yeni koşullara uygulayabilirliği b) öğrencilerin gösterdiği sorumluluk ve motivasyon miktarı

⁴⁷¹ “**Media Literacy in the USA**”, (Çevrimdışı) http://www.medialit.org/reading_room/r2.php, 20.08.2009

⁴⁷² Art Silverblatt, Ellen M. Enright Eliceiri, **Dictionary of Media Literacy**, Greenwood Press, London, 1997, s.58.

⁴⁷³ Len Masterman, “**Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles**”, (Çevrimiçi) http://www.medialit.org/reading_room/article134.html, 12.03.2009

9. İdeal olarak, medya eğitiminde değerlendirme öğrencinin hem süreç içinde hem de süreç sonrasındaki kişisel değerlendirmesidir.
10. Medya eğitimi öğretmen ile olan ilişkiyi değiştirme girişiminde bulunur ve karşılıklı düşünceleri ifade etme ve diyalog yaratmak üzere hedefler koyularak öğretilir.
11. Medya eğitimi sadece tartışmak yerine karşılıklı diyalog üzerinden sorgulamalar yoluyla iş görür.
12. Medya eğitimi açık ve demokratik eğitimin gelişmesini teşvik eder şekilde aktif ve katılımcıdır. Öğrencilerin öğrenme sırasında daha fazla sorumluluk almalarını ve kontrol sahibi olmalarını teşvik eder, ders izlencesinin oluşturulmasına katkıda bulunmalarını ve öğrenme üzerine uzun vadeli perspektifler edinmelerini sağlamayı hedefler.
13. Medya eğitimi yeni bir alana girmek değil, daha ziyade sınıf içinde yeni çalışma yöntemleri bulmakla ilgilidir.
14. Medya eğitimi öğrenmede işbirliğini gerektirir. Bireysel öğrenmenin rekabet yoluyla değil tüm bir grubun fikirleri ve kaynaklarına erişerek zenginleşeceğini varsayar.
15. Medya eğitimi hem uygulamalı eleştiri hem de eleştirel uygulamalardan oluşur.
16. Medya eğitimi bütünsel bir süreçtir. İdeal olarak ebeveynler, medya profesyonelleri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesini gerektirir.
17. Medya eğitimi sürekli değişim ilkesine bağlıdır. Sürekli değişen gerçekliliğin peşinde gelişim göstermelidir.
18. Medya eğitimini desteklemek belirgin bir epistemolojidir. Bilgi öğretmenler tarafından basitçe aktarılmadığı gibi öğrenciler tarafından da bir anda anlaşılmaz. Bilgi bir son değil başlangıçtır. Eleştirel sorgulamanın ve yeni bilgilerin öğretmenler ve öğrencilerce aktif olarak yaratıldığı diyalogların sonucudur.”

1980’li yıllarda Avrupa’da medya eğitiminin gelişimine ilişkin, Masterman, 1980’lerin başına dek medya eğitiminin büyük oranda ataerkil ve korumacı olan yapısının medyaya yönelik güvensizlikten ve medyayı kültürel gerilemenin nedeni olarak görme eğiliminden kaynaklandığını belirtmektedir. Medya virütik bir hastalık ise medya eğitimi bu olumsuzluklara karşı bir tedavi olarak kabul edilmiş ve medya eğitimine yönelik iki ana yaklaşım benimsenmiştir. Bunlardan birincisi geleneksel sanatların “zaman geçse de azalmayan” değerlerine karşı ticari kitle medyasının “anti-kültürel” değerleri arasındaki farkı kavratmaya yönelikti ve bu kapsamda öğretmenler sözgeli edebiyatın, filmlere, televizyon programlarına ve reklamlara olan üstünlüğünü anlatmaya çabalıyorlardı. İkinci yaklaşım ise medyaya daha sempatik yaklaşıyordu ve popüler medyanın kendisinin de kültürel olarak değerli olduğu, medya eğitiminin işlevinin öğrencileri medyaya karşı olmaları için değil, iyi filmleri, gazeteleri ve TV programlarını kötü olanlardan ayırt etmeye yönelik olacak biçimde seçici olmaları için teşvik etmelerine dayanıyordu.⁴⁷⁴

⁴⁷⁴ Len Masterman, **The Development of Media Education in Europe in the 1980s**, Strasbourg, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, 1988, s.7.

Masterman'a göre 1980'lerde ortaya çıkan ve yukarıdaki yaklaşımların hedeflerinden ayrılan farklı ve radikal hareketler de vardı. Bunlardan biri medya eğitiminde estetik ve ahlaki değerler sorusunu ortaya atan hareketti. Bir diğeri ise öğretmenin "her şeyi bilen" ve onaylanmış bilgiyi aktaran kişi olarak sınıftaki hiyerarşik rolünün değişmesi üzerine idi. Öğretmen artık son sözü söyleyen kişi değil, açık uçlu bir öğrenme sürecine eşlik eden ortaklardan biri konumuna inmişti.⁴⁷⁵ Bu değişimin temelinde yatan sebeplerden ilki, negatif bir yaklaşımla sürdürülen medya eğitimi deneyiminin hem öğrenciler için motivasyon kırıcı olması, hem de öğretmenlerin programın başlangıcında duydukları heves ve enerjiyi sürdürmelerini engellemesiydi. Diğer yandan, medya ürünlerini değerlendirmek üzere, üzerinde anlaşılmış ölçütler ve standartlar yoktu. Medya standartlarının ve beğenisinin belirleyicisi olarak öğretmenin "suni" otoritesi temelde tatmin edicilikten uzaktı ve kendi kişisel yargılarına dayanıyordu.⁴⁷⁶

Masterman'a göre, öğrencilerin kavraması gereken, medya ürünlerinin üretildiği, dolaşıma girdiği ve tüketildiği geniş bağlam idi. Bu yaklaşım "değer sorusu"nu dışlamıyordu. Çünkü değer metnin kendisinden değil, belli bir okur kitlesi için yararlılık ve ilgi derecesinden kaynaklanıyordu. Öğrencileri, sınıfta öğretmenin ya da belli bir metnin boyunduruğu altına sokmak yeterli değildi. Öğrencilerin kendi tepkileri ciddi biçimde dikkatle ele alınmalıydı.⁴⁷⁷ Bu hareket öğrencilerin pasif alıcı konumundan aktif üreticiler konumuna yükselmelerini içeriyordu.

Özellikle *Teaching the Media* (Medyayı Öğretmek - 1985) adlı çalışması ile tanınan ve sıklıkla Kanada, Avustralya ve ABD'ye davet edilen Len Masterman bu ülkelerdeki medya eğitimi hareketlerini etkiledi.⁴⁷⁸ Masterman'ın yaklaşımı, yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi kültürel çalışmalar paradigması kapsamında değerlendirilebilecek öğrenci merkezli bir yaklaşımdı.

⁴⁷⁵ A.e., s.8.

⁴⁷⁶ A.e., s.9.

⁴⁷⁷ A.e.

⁴⁷⁸ Kubey, a.g.e., s.64.

3.2.4.3. KANADA MODELİ VE AMERİKAN MEDYA OKURYAZARLIĞI

1980'ler döneminde ABD'deki medya çalışmalarını etkileyen bir başka önemli gelişme de Kanada Ontario Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan *Media Literacy Resource Guide* (Medya Okuryazarlığı Kaynak Rehberi) idi.⁴⁷⁹ Türünün ilk örneği olarak rehber daha sonra Fransızca, İtalyanca, Japonca ve İspanyolca gibi bir çok dile de çevrildi.⁴⁸⁰ Ontario projesi, Birmingham kültür eleştirmenleri Stuart Hall ve Raymond Williams gibi isimlerden, McLuhan'ın ortam (*medium*) vurgusundan ve Brezilya'da Paolo Freire tarafından geliştirilen eleştirel demokratik pedagoji nosyonundan da etkilendi.⁴⁸¹

Tyner, Kanada müfredatının temellerini ve ayırıcı noktalarını; medya analiz becerilerini uygulamalı bir yaklaşımla birleştirmek, medya iletilerinin içeriğinin yanısıra bağlamın önemini vurgulamak, medya ve popüler kültür ürünlerinden alınan hazzı göz önünde bulundurmak olarak özetlemektedir.⁴⁸² Amaç öğrencilerin medyanın nasıl işlediğini, nasıl anlam ürettiğini, nasıl örgütlendiğini ve gerçekliğin nasıl kurgulandığını anlamalarını sağlamaktır. Ayrıca medya eğitimi, öğrencilere medya ürünlerini yaratma becerisi kazandırmayı da hedeflemektedir.⁴⁸³

Ontario bölgesindeki tüm orta dereceli okulların edebiyat öğretmenleri için tasarlanan rehberde, anahtar kavramlar, sınıf aktiviteleri ve öğretme stratejileri sıralanıyordu. Aralarında *The National Film Board of Canada* (Kanada Ulusal Film Komisyonu), *TV Ontario* gibi kurumların da bulunduğu destekçilerin sağladıkları içerikler müfredatı tamamlayıcı nitelikteydi.⁴⁸⁴ Yukarıda adı geçen Medya

⁴⁷⁹ Chen, a.g.e., s.99.

⁴⁸⁰ “**Chronology of Media Education in Canada**”, (Çevrimiçi) http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/media_education_chronology.cfm, 12.04.2009

⁴⁸¹ Tyner, a.g.e., s.154.

⁴⁸² A.e.

⁴⁸³ **Media Literacy Resource Guide: Intermediate and Senior Divisions**, Toronto, Ontario Ministry of Education, 1989, s.7.

⁴⁸⁴ Tyner, a.g.e., s.154.

Okuryazarlığı Kaynak Rehberi'nde yer verildiği şekliyle medya okuryazarlığının anahtar kavramları ise şu noktaları içeriyordu:⁴⁸⁵

- Tüm medya içerikleri inşa edilmiştir.
- Medya gerçekleri inşa eder.
- İzleyiciler medya içeriklerinin anlam üretimine dahildirler.
- Medya ticari kaygılar güder.
- Medya ideolojiler ve değer yargıları içeren mesajlar taşır.
- Medya toplumsal ve siyasi içeriklere sahiptir.
- Medyada biçim ve içerik yakından ilişkilidir.
- Farklı iletişim ortamları (medium) farklı estetik formlara sahiptir.

Tyner'a göre, Kanada'nın oluşturduğu müfredat Amerikan medya okuryazarlığı destekçileri tarafından bir ikilem yaratıyordu. Kanadalıların yürüttüğü projeler, uluslararası işbirliği ve medya eğitimi uygulamalarının verimliliğine ilişkin sonuçlar ortaya koyuyordu. Dolayısıyla planlanan Amerikan medya eğitimi çalışmalarının ölçeklendirilmesi ve modifiye edilmesinde, yeni stratejiler geliştirilmesi vb. gibi konularda bir ön değerlendirme imkanı sağlıyordu. Öte yandan, Kanada medya okuryazarlığı müfredatı, medyanın olumsuz etkilerine karşı bir koruma kalkanı olarak ABD'de benimsenen medya okuryazarlığı algısından farklıydı. Kanadalı araştırmacılar medyanın ve popüler kültür ürünlerinin kötü gösterilmesi taraftarı değillerdi. Popüler kültür, geniş bir yelpazeden bir dizi farklı eserin hem öğrenciler hem de öğretmenler için yeni öğrenme ve öğretme fırsatları yaratıyor olması dolayısıyla bir değer olarak ele alınıyordu. Kanada modeli, medya eğitimine ilişkin amaçları ve talepleri etkiledi ve Tyner'a göre Amerikan medya okuryazarlığı hareketini de bu yeni rekabetçi fikirlere yönelmesi için kışkırtmış oldu.⁴⁸⁶

⁴⁸⁵ **Media Literacy Resource Guide: Intermediate and Senior Divisions**, s.9 – 10.

⁴⁸⁶ Tyner, **a.g.e.**, s.155.

3.2.4.4. AVRUPA’DA MEDYA EĞİTİMİ VE ULUSLARARASI STRATEJİLER

Amerikan medya okuryazarlığı hareketinde etkili olan ve medya eğitiminin geleceğini tartışan bir diğer uluslararası toplantı, 1990 yazında, Fransa, Toulouse'da 40 ülkeden 180 delegenin katılımıyla düzenlendi. Konferansın destekçileri arasında, UNESCO, İngiliz Film Enstitüsü (The British Film Institute) ve CLEMI (Centre de Liaison de L'Enseignement et des Moyens D'Information) gibi kuruluşlar da bulunuyordu. Katılımcıların büyük bölümünü, medya eğitimi öğretmenleri, medya eğitiminin ilk ve orta dereceli okullarda okutulduğu ve geliştirildiği Avrupa ülkelerindeki resmi çalışanlar oluşturuyordu. Katılımcıların bir bölümü de Avrupa ve Avustralya'da öğretmen eğitimi veren kolejlerde medya çalışmaları alanında kuramsal ve uygulamalı dersler veren kişilerdi. Üçüncü dünya ülkelerinden gelen 24 katılımcıya ise UNESCO fon sağlamıştı.⁴⁸⁷

Konferans kapsamında; Los Angeles merkezli (daha sonra *Center for Media Literacy* olacak olan) *Center for Media and Values* kuruluşundan Elizabeth Thoman, Amerikan medya okuryazarlığı eylem planında kullanılmak üzere konferanstan çıkarılan anahtar noktaları üç başlıkta incelemektedir. Birinci başlığı “terimlerin tanımlanması” oluşturmaktadır. Medya eğitimi, medya farkındalığı ve medya okuryazarlığı terimlerinden hangisinin en doğru kullanım olduğuna ilişkin tartışmalara toplantıda önemli yer ayrılmıştı. Thoman'a göre, medya okuryazarlığı terimi, toplumsal yaşama katılmak için okuma ve enformasyon işleme becerisi anlamına gelen okuryazarlık sözcüğü ile zihinsel bağı dolayısıyla en çok kabul gören kullanım olarak öne çıkıyordu. Öte yandan İngiltere'de, Avustralya'da özellikle “medya eğitimi” terimi daha hakimdi. Ayrıca Avustralya'da “medya çalışmaları” (*media studies*) terimi de sıkça kullanılıyordu. Ancak hangi kullanım tercih edilirse edilsin, 'medya okuryazarlığı' kavramı hem kitle medyasının yapısal, ekonomik ve

⁴⁸⁷ Elizabeth Thoman, “**New Directions in Media Education**”, (Çevrimiçi) http://www.meduconf.com/uploader/pdf/the%20University%20of%20Toulouse_France%201990.pdf, 19.11.2009

işlevsel bilgisini ve de kitle medyası mesajlarının hem estetik hem de ideolojik içeriğini 'okumak' için gerekli analitik becerileri ifade etmek üzere kullanılıyordu.⁴⁸⁸

Thoman, konferanstan çıkardığı ana noktalardan bir diğerini de “*aciliyet*” başlığı altında özetlemektedir. Geçen 50 yılda, linguistik okuryazarlık çağından elektronik okuryazarlık çağına geçen modern toplum için medya okuryazarlığı artık bir lüks değil aksine bir gerekliliktir ve ticari medyanın manipüle ettiği bireyin, demokratik toplumun işlerliğini sağlayabilecek bir birey haline gelmesi ancak medya okuryazarlığı ile mümkün olabilirdi.⁴⁸⁹

Konferansın önemli bir bölümünü de yöntem tartışmaları oluşturunuyordu. Geçen 20-30 yıllık süreçte, çağdaş toplumda kitle medyasının nasıl işlediğine ve bireylerin medya mesajları ile nasıl etkileşime girdikleri ve bu mesajları nasıl işledikleri üzerine geliştirilmiş anlayışlar şunları içeriyordu:

a. 50'lerde ve 60'larda izleyici boş levha yani 'tabula rasa' olarak görülüyordu. Bu nedenle de eğitsel ajanda, çocukları korumak ve medyanın zararlı etkilerine karşı kültürel değerleri korumak üzere aşılama (inoculation) yaklaşımı üzerine temelleniyordu. Araçlar ise, seçicilik (“iyi” medyayı “kötü” medyadan ayırt etme) ve estetik takdir (“iyi” olanın tanımlanabilmesi) idi.

b. 1970'lerde ve 1980'lerin başında ise, estetik sorular yerini ideolojik sorulara bıraktı. Medya nasıl ve kimin yararına iş görmektedir? Nasıl yapılanmıştır? Nasıl anlam üretir? “Gerçekliği” nasıl temsil eder? Kimin gerçekliğini temsil eder? Estetik yargılama yerine, eleştirel olarak donatılmış zekanın geliştirilmesi temel hedef oldu.

c. 90'larda medya izleyicileri anlamın üreticisi oldular. Metnin mesajı, medya olayının bağlamı, izleyicinin kişisel geçmişi, deneyimleri, değerler sistemi arasındaki interaksyonun anlaşılması ön plana çıktı. Artık eğitsel hedef kitle medyasının mesajlarını işleyebilmesi ve hem kişisel hem de toplumsal olarak ilgisi bulunan anlamları üretebilmesi için izleyiciyi yetkелendirmek idi.⁴⁹⁰

Ayrıca, her ülkede medya eğitiminin geliştirilmesi için izlenmesi gereken aşamaların da üzerinden geçildi. Bunlar, eğitsel otoritelerce (ulusal ya da bölgesel) müfredat oluşturulması, üniversite düzeyinde öğretmen eğitim programları hazırlanması (bunlar gazetecilik ya da yayıncılık kapsamında değil, daha ziyade

⁴⁸⁸ A.e.

⁴⁸⁹ A.e.

⁴⁹⁰ A.e.

eğitim alanında medya çalışmaları uzmanlığında programlar olarak düşünülmelidir.), öğretmen desteğinin sağlanması (hizmet içi eğitim programları, yaz kursları, ulusal örgütlenmeler gibi.), eğitim için eğitsel kaynaklar geliştirilmesi gibi başlıkları içeriyordu. Bir ülkenin başarılı bir medya eğitimi uygulaması gerçekleştirebilmesi için bu dört unsuru yerine getirip işler kılmasının önemine değiniliyordu.⁴⁹¹

Medya eğitimi çalışması başlığı kapsamında ise, medya farkındalığının, formel ve informal eğitimin tüm alanlarına entegre edilmesinin gerekliliği ve tüm bireylerin - dinsel eğitimler, gençlik proje direktörleri, sosyal çalışanlar, danışmanlar dahil - çalışmalarına medya eleştirisi ve bilincini entegre edebilmek için medya çalışmaları alanında kurslar almasının önemi üzerinde duruldu. Buna göre, medya çalışmaları alanında uzmanlaşan öğretmenlerin eğitimi, medya eğitim kuramlarının incelenmesi, medya eğitiminin anahtar kavramları ve tarihçesi, TV, film, radyo, gazete gibi başlıca kitle iletişim araçlarının tarihçesi, basılı ve elektronik medyada temel üretim, medya çalışmaları alanındaki öğretim becerilerinin uygulanması gibi konuları içermeliydi.⁴⁹²

Toulouse'daki bu toplantıyı, 1999'da Viyana Konferansı, ardından da 2002'de Seville'de düzenlenen seminer izlemiştir.. 33 ülkeden 41 temsilcinin katıldığı, Viyana'da düzenlenen konferansın başlığı *Educating for Media and the Digital Age* (Medya ve Dijital Çağ İçin Eğitmek) olarak belirlenmiştir. Konferansta, medya eğitiminin formel eğitime entegre edilmesinin gerekliliği üzerine mantıksal çerçevenin oluşturulması için gerekenler, farklı ülkelerdeki medya eğitimi uygulamaları ve geleceğe yönelik stratejiler tartışıldı.⁴⁹³ Şubat 2002'de Seville, İspanya'da yine UNESCO desteğiyle gerçekleştirilen *Youth Media Education* (Gençlik Medya Eğitimi) başlıklı toplantıya ise 14 ülkeden 23 davetli katıldı. Viyana Konferansı'ndaki medya eğitimi, genel tanımı ve ilkelerinin benimsendiği Seville'deki bu seminer, medya eğitimini daha eylemsel bir hale getirmeyi, ve odaklarını biraz olsun daraltarak görünürlüğünü ve haklılığını arttırmayı

⁴⁹¹ A.e.

⁴⁹² A.e.

⁴⁹³ Susanne Krucsay, Introduction, **Educating for the Media and the Digital Age**, International Conference Proceedings, s.1 (Çevrimiçi) <http://edu.of.ru/attach/17/3485.PDF>, 13.07. 2009

amaçlıyordu. Buna göre, medya eğitimi medya aracılığı ile öğrenmek ve öğretmekten ziyade, medyayı öğrenmek ve öğretmek olmalıydı. Eleştirel analiz ve yaratıcı üretimi içermeliydi, formel ve informal ortamlarda yer almalıydı ve toplum bilinci, sosyal sorumluluk ve bireysel katılımı teşvik etmeliydi. UNESCO tarafından hedeflenen ana grup 12-18 yaş arası gençlerdi, ancak 5-12 yaş arası çocuklar da göz önünde bulundurulmalıydı. Bu hedefler ışığında, beş alanda politika üretilmesi öneriliyordu. Bunlar; araştırma (medya eğitim yöntemlerinin bir haritasını çıkarmak, var olan araştırmaların derlenmesi, medya eğitiminin spesifik özelliklerini dikkate alan değerlendirme prosedürlerinin geliştirilmesi, ailelerin de dahil olduğu yeni bir odaklanma ile araştırmaların teşvik edilmesi), öğretmen eğitimi (uygun sertifikasyonun geliştirilmesi, formel ve formel olmayan eğitim için müfredat geliştirilmesi, öğretmen ve veliler için rehber kitapçıklar hazırlanması, öğretmenler için medya eğitimi yaz kursları, basılı materyal hazırlanması, uzaktan eğitim kurslarının hazırlanması), okullar, sivil toplum örgütleri, kamu kurumları ve diğer aktörleri içerecek şekilde medya ortaklıkları kurulması (medya sektörü ile ilişkilerin geliştirilmesi, sektör dışı kurumlarla ilişkilerin geliştirilmesi, medya eğitimi ve etiği üzerine bir rehber hazırlanması, sektörle ilişkilerin geliştirilmesi için bir platform oluşturulması, medya şirketleri ile lobi çalışmaları yürütülmesi, araştırmacıların ve kullanıcıların bağımsızlığını sağlayacak şekilde medya eğitiminde sektör standartlarının geliştirilmesi), uygulamacıları ve genel olarak kamuya yönelik ağ oluşturulması (öğretmenler, uygulamacılar için web sitelerinin hazırlanması, medya eğitim kaynaklarına yönelik bir portal oluşturulması, UNESCO destekli yerel, ulusal ve uluslararası forumların örgütlenmesi, film ve TV festivalleri için ağ oluşturulması, var olan mesleki dernekler ve dökümantasyon merkezlerinin vb. pekiştirilmesi), sivil toplumun tüm aktörleri, ebeveynler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşları, gençlik grupları, tüketiciler, izleyici dernekleri için kamusal alanın pekiştirilmesi ve teşvik edilmesi (kamusal yayıncılık politikaları için rehberlerin basılması, kar amacı gütmeyen, reklam içermeyen, gençlere yönelik kamusal medyanın desteklenmesi için tavsiyelerin basılması, gençlik programları için kamusal farkındalık yaratılması, kamusal kampanyalar yürütülmesi, medyanın kar amacı gütmeyen eğitim amaçlı

kullanımı için Florence anlaşmasının - ve de Nairobi Protokolü'nün - imzalanması için destek sağlanması vb.) olarak özetlenebilir.⁴⁹⁴

1970'lerden başlayarak, 80'li ve 90'lı yıllarda medya eğitimi tartışmalarına, eğitimcilerden, ailelere, resmi kurumlardan, aktivistlere, sektörel çalışanlardan sivil toplum kuruluşlarına pek çok aktör dahil olmuştur. Konunun pek çok farklı kesim tarafından ele alınması kavramın genişlemesi, terimler konusunda tartışmaların artması, yöntemler konusunda farklı görüşlerin ortaya çıkması gibi sonuçlar doğurmuştur. Konunun pek çok kesimin gündemine girmiş olması olumlu bir tablo çizmesine karşın, odağın bu denli genişlemesi kavramlar üzerinde uzlaşıya varılmasını güçleştirmiştir.

3.2.5. MEDYA OKURYAZARLIĞINA YÖNELİK ÇAĞDAŞ TARTIŞMALAR

Birleşik Devletler'de medya okuryazarlığına ilişkin genel geçer bir yaklaşımın varlığından söz etmek yukarıda ayrıntılı olarak incelenen örneklerden de anlaşılacağı üzere oldukça güçtür. Farklı eyaletlerde, farklı kurum ve kuruluşlarca yürütülen proje ve programlarla sürdürülen medya okuryazarlığı çabaları, çabayı başlatan kurum ve kuruluşların vizyon ve misyonuna göre şekillendiği gibi, farklı eyaletlerin eğitime dair yönetsel ve uygulamalı koşullarından da etkilenmektedir. Yürütülen çabaların büyük bölümünün olumlu sonuçlarına karşın, ülke çapında uygulamaların çeşitliliği, bu sonuçların paylaşımı ve karşılaştırılması, terminoloji sorunu, benimsenecek en doğru yaklaşımın hangisi olduğu ve hangi koşullarda uygulanmasının faydalı olacağı, nasıl finanse edilebileceği, hangi grupları hedefleyeceği gibi soruları da beraberinde getirmiştir.

⁴⁹⁴ “Reccomentdations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO, Youth Media Education, Seville”, 15-16 Şubat 2002, (Çevrimiçi) <http://www.meduconf.com/uploader/pdf/Scientific%20and%20Cultural%20Organization%20UNESCO%202002.pdf>, 13.07.2009

3.2.5.1. RENEE HOBBS VE MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNDE YEDİ BÜYÜK TARTIŞMA

ABD’den, eğitimci, akademisyen ve medya okuryazarlığı savunucusu Renee Hobbs’un 1998 yılında *Journal of Communication* dergisinde yayınlanan “*The Seven Great Debates in Media Literacy Education*” (Medya Okuryazarlığındaki Yedi Büyük Tartışma) başlıklı makalesi, 1970’li yıllardan 1990’ların sonuna dek, medya okuryazarlığı kavramının gelişimini, ve bu kavramın kapsamlı tanım ve uygulamalarının neden olduğu farklı yaklaşımların yarattığı çatışma ve gerilimleri ele almaktadır.⁴⁹⁵ Hobbs makalesine, 1993’te ABD’de düzenlenen Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı’ndan (*Media Literacy National Leadership Conference*) söz ederek başlar. Bu konferansta, Amerikalı eğitimciler medya eğitiminin hedefleri ya da eğitsel teknikler üzerinde net olarak anlaşılamamış olsalar da, İngiliz, Avustralyalı ve Kanadalı eğitimciler tarafından geliştirilen modeller ışığında, medya mesajlarının analizinde belli kavramlar konusunda uzlaşmışlardır.⁴⁹⁶

- Medya mesajları inşa edilmiştirler.
- Medya mesajları ekonomik, sosyal, politik, tarihsel ve estetik bağlamlarda üretilmiştirler.
- Mesajların alımlanmasındaki yorumsal anlam üretme süreçleri okur, metin ve kültür arasındaki interaksyondan oluşur.
- Medya iletişimin farklı formları, türleri ve sembol sistemlerini temsil eden kendine özgü dillere ve karakteristiklere sahiptir.
- Medya temsilleri bireylerin sosyal gerçekliği anlamalarında rol oynarlar.

Hobbs’a göre bu uzlaş, Amerikalı medya eğitimcileri arasındaki işbirliğinin artması, ulusal ölçekte öğretmen eğitim programlarının gerçekleştirilmesi gibi

⁴⁹⁵ Renee Hobbs, “The seven great debates in the media literacy movement.”, **Journal of Communication**, 48 (2), 9-29, 1998, (Çevrimiçi) <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x/abstract>, 20.08.2011, b.a.

⁴⁹⁶ A.e.

olumlu sonuçlar doğurmuştu.⁴⁹⁷ Biraz da bu eylemsel sonucun teşvikiyle medya okuryazarlığı hareketine ilişkin yedi büyük tartışmayı ele aldığı çalışmasında Hobbs, tartışmalara temel oluşturan soruları ortaya koyuyordu: Medya okuryazarlığı eğitiminin en büyük tartışmalarından ilki, bu eğitimin çocukları ve gençleri medyanın olumsuz etkilerinden korumayı amaç edinip edinmemesi üzerinedir. Hobbs’a göre, medya okuryazarlığına yönelik olarak eğitimciler farklı hedefler, motivasyonlar benimseyebiliyorlardı. Bunlar ırk, sınıf, cinsiyet eşitsizliği, demokrasi, yurttaşlık ve politik katılıma yönelik tutumları geliştirmek, madde kullanımı, şiddetin önlenmesi, kariyere yönelik becerilerin geliştirilmesi, inanç ve sosyal adalete yönelik konuların teşvik edilmesi, kültürün metalaşmasına yönelik farkındalık kazandırmak, eğitimin niteliğini geliştirmek gibi farklı alanları içeriyordu.⁴⁹⁸

Popüler kültürün gücü karşısında çocuklarının medyaya erişimini kontrol edemeyen anne-babaların kaygıları önemli bir ayağı oluşturuyordu. Bu “korumacı yaklaşım” medya okuryazarlığını, medyanın olumsuz etkilerinin en aza indirme gücüne vurgu yaparak gerekçelendiriyordu ve okullarda medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğini ailelere ve toplumun diğer üyelerine iletmedeki bu “retorik değeri” için kullanılıyordu.⁴⁹⁹ Dolayısıyla bu yaklaşım, şiddet, materyalizm, beslenme ve bedensel imajlar, önyargı, ırksal, sınıfsal, cinsiyetçi ya da cinsel kimlik stereotipleriyle bağlantılı içeriklerle birlikte anılıyordu. Bu gerekçelere dayanarak, ABD’de çok sayıda eleştirmen, kamu sağlık çalışanları ve akademisyenler medyaya maruz kalmayı bir risk faktörü, medya okuryazarlığını ise koruyucu bir faktör olarak tanımlıyorlardı.⁵⁰⁰

Öte yandan medya okuryazarlığının gençleri medyanın olumsuz etkilerinden koruyabileceği iddiası, İngiltere’deki pek çok eğitimci ve akademisyen açısından, elitist oldukları ve üzerine şekillendirildikleri zayıf temelli araştırmalar nedeniyle sorunlu görülüyorlardı.⁵⁰¹ İngiliz medya okuryazarlığı hareketinin önde gelen

⁴⁹⁷ A.e.

⁴⁹⁸ A.e., s.18.

⁴⁹⁹ A.e., s.19.

⁵⁰⁰ A.e.

⁵⁰¹ A.e., s.20.

isimlerinden David Buckingham, kitle medyasının sorunlu taraflarına odaklanmanın, gençlerin medya ile olan duygusal bağlarını ve medya aracılığıyla elde edilen hazzı görmezden gelmeye neden olduğunu vurguluyordu. Korumacı yaklaşım, sınıf içinde eğitimcinin rolüne odaklanan bir yaklaşıma yol açıyordu. Bu durumda, öğrencilere medyanın olumsuz etkilerine yönelik “gerçekleri”, mesajların manipülasyonunu anlatan kişi öğretmen olacak, öğrenciler de sınavda sorumlu tutulacakları konular için sessizce not tutacaklardı. Bu tür öğretme ve öğrenme yaklaşımı ise öğrencinin öğretmen tarafından kabul gören doğru yorumları papağan gibi tekrar etmesine, dolayısıyla medya okuryazarlığının da otantikliğini ve öğrencilerin yaşamlarıyla bağını yitirmesine neden olacaktı. (Buckingham, 1990, Masterman, 1985, Williamson, 1981)⁵⁰²

Hobbs’un yönelttiği ikinci soru ise medya üretiminin medya okuryazarlığı eğitiminin temel bir özelliği olup olmayacağı ile ilgiliydi. Eğitimcilerin bir bölümü, gençlerin medyanın eleştirel tüketicileri olabilmelerinin ancak fotoğraf çekme, resimli çekim taslakları (storyboard) hazırlama, senaryo yazma, kamera önüne geçme, kendi web sayfalarını tasarlama ya da kendi haberlerini yazma gibi deneyimleri edinerek mümkün olabileceğine inanıyorlardı.⁵⁰³ İngiltere’de ve Kanada’da bu yaklaşım kapsamında, öğrencilerle çok sayıda medya üretim etkinliği gerçekleştiriliyor ve öğrencilerin medya üretim becerileri değerlendiriliyordu. Bu alandaki çabalar genellikle iki kategoride ele alınıyordu. Birinci kategori, bu becerilerin gençlerin kendilerini yaratıcı biçimde ifade etmek üzere kullanmasına yönelikken, ikinci kategori ortaklaşa takım çalışmasının değerine, görsel düşünme, planlama, kurgu, oyunculuk ya da yönetmenlik gibi becerilerin kullanılabileceği medya üretiminin sektörel gelişimine vurgu yapan, mesleki boyutuna yönelikti.⁵⁰⁴

Ancak pek çok eğitimci, akademisyen ve ebeveyn, öğrencilerin bu tür uygulamalı etkinliklerde gerçekten ne öğrendiği konusunda kaygı duyuyordu. Öğrencilere Hollywood’un ya da habercilik sektörünün hiyerarşisini yeniden

⁵⁰² A.e., s.19.

⁵⁰³ A.e.

⁵⁰⁴ A.e.

retmek üzere bağlamından koparılmış görevleri öğretmenin yararsız olduğu düşünülüyordu. Bu şekilde, öğrenciler profesyonelleri taklit etmeyi öğrenecekler, ancak eleştirel ve analitik bakış aıllarını kaybedeceklerdi.⁵⁰⁵ Bir başka nokta da ABD’de ve İngiltere’de medya üretim etkinliklerinin başarsız öğrenciler için okulu bırakmadan önce bir son şans olarak görülmesiydi. Bu okullarda, başarı düzeyi düşük çocukların, video ve bilgisayar teknolojileriyle “oynamalarına” izin verilirken, başarılı çocuklar daha geleneksel basılı materyal temelli eğitim alıyorlardı.⁵⁰⁶ Dolayısıyla medya okuryazarlığı eğitiminde uygulamalı çalışmaların yer alıp almayacağına ilişkin sorular, tartışmaların önemli bir bölümünü oluşturuyordu.

Hobbs’un ele aldığı üçüncü önemli soru medya okuryazarlığının popüler kültür metinlerine yönelik tutumu ile ilgiliydi. Popüler kültür metinleri sınıf içi rutinleri kesintiye uğratabilirken, diğer yandan öğretmenler ve öğrencilere, öğrenme ve iletişime dair epistemolojik tartışmaları yürütebilecekleri önemli bir ortam sağlayabilirdi.⁵⁰⁷

Medya okuryazarlığının açık bir politik ve ideolojik gündeme sahip olup olmamasının gerekliliği de diğer bir tartışma başlığını oluşturuyordu. Eğitimciler, medya okuryazarlığının devlet okullarındaki, katı kurumsal pratikleri değiştirerek, alternatif medya sanatları vb. aracılığıyla bir dizi gelişmeci politik başarı elde edebileceğini düşünüyorlardı. Diğer eğitimcilerse, medya okuryazarlığının çocukların ırkçılık, cinsellik, şiddet ya da homofobi gibi konulardaki tutumlarında sosyal değişimler yaratmak üzere kullanılabileceği fikrindeydiler.⁵⁰⁸ Medya okuryazarlığı, mesajların nasıl inşa edildiğini sorgulamayı amaçlıyordu ve eğitimciler de haklı olarak mesaj üretim ve tüketim zinciri etrafında şekillenen güç ilişkilerini ortaya çıkarmanın politik ve sosyal açıdan anlamlı biçimde eyleme geçmek için önemli olduğuna dikkat çekiyorlardı. Eğitimcilerin bir bölümü medya okuryazarlığının sınıf içindeki güç ilişkilerini değiştirerek (rneğin popüler kültürün müfredata girmesiyle öğrencilerin çok iyi bildikleri, ancak öğretmenlerin pek fikir

⁵⁰⁵ A.e., s.20.

⁵⁰⁶ A.e.

⁵⁰⁷ A.e., s.21.

⁵⁰⁸ A.e., s.22.

sahibi olmadıkları bir alana girilmiş olunuyordu) eğitim sisteminde radikal değişimler yaratılabileceğini düşünüyorlardı. Medya okuryazarlığı metinsel otoritenin eleştirisine vurgu yapıyor, öğrencileri bir yazarın çalışmasını yapılandıran kültürel kodları tanımlamaya teşvik ediyordu.⁵⁰⁹ Medya okuryazarlığının başlı başına bu özelliği dahi, öğrencilere otoriteyi sorgulama ve mantık yürüterek kendi kararlarını verme imkanı sağlayarak radikal bir değişim yaratıyordu ve kimilerine göre buna ek politik ya da sosyal eklentiler yapmak politik olarak bölünmüş, merkezlessiz, toplum merkezli ana akım eğitim modeli içinde kabul edilebilir değildi.⁵¹⁰

Medya okuryazarlığının okul ortamına mı yoksa okul dışı informel eğitim ortamlarında mı yürütölmesinin daha doğru olacağı sorusu da, önemini koruyan sorular arasındaydı. Büyük değişimlere yönelik tepkileriyle muhafazakar kurumlar olarak okullar, okulların görevi ve medyanın rolü arasındaki ilişkiyi belirlemede sessiz kalıyorlardı. Okullarda medya okuryazarlığı için çalışanların kavramı anlamaları ve sınıf içi aktivitelerde kullanmak üzere geliştirmeleri için en az iki yıllık süreye ihtiyaç vardı. Programların var olan okul kültürünün gerçekliklerine, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul yönetimleri gibi farklı grupların değerlerine duyarlı olması gerekiyordu. Ayrıca, öğretmenlerin, çoğu zaman veliler ve öğrencilerin talepleri arasında sıkışıp kalmamak için sorumluluk almaktan kaçınmaları, görevlerini olması gerektiği gibi yerine getirememeleri sonucunu doğuruyordu.⁵¹¹

Medya okuryazarlığının başlı başına bir ders olarak mı öğretilmesi gerektiği yoksa var olan konuların bağlamına entegre edilmesinin mi daha uygun olacağı da bir başka tartışma başlığını oluşturuyordu. Medya okuryazarlığının ayrı bir ders olarak öğretilmesi gerektiğini düşünenlerin yaklaşımını Hobbs, pragmatik bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir.⁵¹² Medya okuryazarlığının deneyimsiz öğretmenlerce yanlış uygulamalarının yarattığı rahatsız edici deneyim bu yaklaşım için gerekçe olarak kullanılmaktadır. Öte yandan, medya okuryazarlığı kavramlarının

⁵⁰⁹ A.e.

⁵¹⁰ A.e., s.23.

⁵¹¹ A.e., s.24.

⁵¹² A.e.

tüm müfredat içine dağılması genel olarak eğitim-öğretimde bir zenginlik ve enerji de yaratabilir. Ancak, bu konuda deneyim ve eğitim sahibi olmayan öğretmenlerce, konuların dışına itilebilir, gereksiz bir ekstra olarak da görülebilir.

Medya okuryazarlığı inisiyatiflerinin medya organizasyonlarınca mali olarak desteklenmesinin doğru olup olmayacağı, Hobbs'un sıraladığı yedi tartışma başlığının sonuncusudur.⁵¹³ ABD'de çok sayıda medya şirketi medya okuryazarlığı pratiklerini içeren, teknolojinin ve medyanın eğitimde kullanımına ilişkin programlar geliştirmektedir. Örneğin *The Newspaper Association of America Foundation* (Amerika Gazete Derneği Vakfı) öğrencilerin medya okuryazarlığı kavramlarını kullanarak yerel gazeteleri eleştirel biçimde analiz etmeleri için öğrencilere yardımcı müfredat materyalleri hazırlamaktadır. Bir başka örnek, KNOW-TV, sunduğu basılı materyaller ve videolar ile öğretmen eğitim müfredatına kaynak oluşturmaktadır. ABD'de, İngiliz Film Enstitüsü (The British Film Institute) ya da Kanada Ulusal Film Komitesi (The National Film Board of Canada) gibi medya eğitimini sağlayan ve destekleyen ulusal ölçekte kültürel örgütlerin ya da devlet kurumlarının bulunmaması, ABD'deki 3 milyon öğretmene koordineli, devamlılığı olan bir eğitim sunulmasını güçleştirmektedir. Bu sebeple, kimi eleştirmenler gazete ve televizyonların eğitimcileri medya analizi ve üretimine yönelik araçlar, bilgi ve pedagojik stratejilerle buluşturduğu için takdir edilmesi gerektiğini söylerken, kimileri de bu programların şirketlerin halkla ilişkiler kampanyalarının bir parçası olarak ya da devlet düzenlemelerine karşı bir kalkan olarak kullanıldığını iddia etmektedirler. Bu yaklaşımı savunanlara göre, medya sektörü, küçük bütçelere sahip ve eğitim materyaline ulaşma sıkıntısı yaşayan eğitimcileri kendi avantajlarına kullanmaktadırlar.⁵¹⁴

Bu tartışmalardan yola çıkarak, Hobbs, medya okuryazarlığının, farklı eğitsel felsefeler, kuramlar, çerçeveler, uygulamalar, koşullar, yöntemler, hedefler ve sonuçlar içeren geniş spektrumlu “şemsiye” bir kavram olduğunu ifade eder.⁵¹⁵

⁵¹³ A.e., s.25.

⁵¹⁴ A.e., s.26.

⁵¹⁵ A.e., s.27.

Bundan yola çıkarak, medya okuryazarlığı eğitiminin yer aldığı belli bağlamlara ve ortamlara bağlı çok sayıda doğru cevap olabilir. Medya okuryazarlığı eğitimcilerinin perspektiflerinin ve yaklaşımlarının çeşitliliği hem medya metinlerinin eleştirel analizinin haklılığına yönelik geniş bir destek alanı içerirken, hem de aynı gerekçeden dolayı bu farklı yaklaşımlara sahip eğitimciler, aktivistler ve akademisyenlerin birlikte çalışmak üzere bir uzlaşıya varmasını da güçleştirmektedir. Bu da medya okuryazarlığının bu büyük tartışmalarının, birbirine rakip çok sayıda küçük grubun oluşmasına, kavrama ilişkin zengin fikirlere ve güçlü çabalara karşın hareketin tehlikeye girmesine neden olmaktadır.⁵¹⁶ Hobbs’a göre, bunun yerine, farklı grupların, ortaklıkların ya da alt grupların, hiç olmazsa bir tane güçlü ve tüm bu gruplarca paylaşılan inancı benimsemesi çok daha kolay gözükmemektedir. Ona göre bu inanç, medya metinleri hakkında sorular sorma eylemini içeren “sorgulama pedagojisi”dir (*pedagogy of inquiry*). Sembolik metinlere yönelik, açık, sorgulayıcı, düşünmeyi teşvik eden, eleştirel bir duruş medya okuryazarlığı şemsiyesinin merkezinde yer almalıdır.⁵¹⁷

3.2.5.2. AMERİKAN MEDYA OKURYAZARLIĞI HAREKETİNİ DESTEKLEYEN KURULUŞLAR VE ULUSAL ÖLÇEKLİ ÇABALAR

1990’lı yılların sonunda ABD’de medya okuryazarlığı hareketi hızla büyümüş ve çok sayıda destekleyici grup ortaya çıkmıştır. *Alliance for a Media Literate America* (Medya Okuryazarı Amerika Birliği - AMLA), *Center for Media Education* (Medya Eğitimi Merkezi), *The Center for Media Literacy* (Medya Okuryazarlığı Merkezi), *The National Telemedia Council* (Ulusal Telemedya Konseyi), *Citizens for Media Literacy* (Medya Okuryazarlığı Yurttaş Girişimi) ve *The Just Think Foundation* medya eğitimi ihtiyacına yönelik standartlar oluşturmak üzere etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Bunlardan *Alliance for a Media Literate America* (Medya Okuryazarı Amerika Birliği - AMLA) kuruluşu, 23 Haziran

⁵¹⁶ A.e.

⁵¹⁷ A.e.

2001’de 200 üyenin katılımıyla Austin, Texas’ta düzenlenen *The National Media Education Conference* (Ulusal Medya Eğitimi Konferansı) kapsamında kurulmuş, kuruluşun temelleri 1997’de *Partnership Media Education* (Medya Eğitimi Ortaklığı) adı altında, yukarıda kapsamlı biçimde söz ettiğimiz *Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma* başlıklı makalenin yazarı ve o dönemde *Wellesley Babson College* Medya Okuryazarlığı Projesi yürütücüsü, bugün de Temple Üniversitesi Medya Eğitim Laboratuvarı direktörü olan Renee Hobbs, Los Angeles, California Medya Okuryazarlığı Merkezi’nin kurucusu ve başkanı Elizabeth Thoman, o dönemde Amerikan Sağlık ve İnsan Kaynakları Bakanlığı Madde Kullanımını Önleme Merkezi’nden Nancy Chase Garcia, ile Amerikan Pediatri Akademisi direktörü Lisa Reisberg tarafından kurulmuştur. Organizasyon 2001’de *Alliance for Media Literate America* ardından da *National Association for Media Literacy Education* adını almış; 400’den fazla üyesi bulunan kuruluş, 2003’te, 2005’te, 2007’de, 2009’da ve 2011’de sırasıyla Baltimore, San Fransisco, St. Louise, Detroit ve Philadelphia’da beş konferansa ev sahipliği yapmıştır.⁵¹⁸

Ulusal çapta liderlik, halk eğitimi, mesleki gelişme ve eğitsel kaynaklar sağlayan diğer bir eğitsel organizasyon *Center for Media Literacy* (Medya Okuryazarlığı Merkezi) 1977’de lisansüstü eğitim projesi olarak Elizabeth Thoman tarafından kurulan *Media & Values* dergisinin etrafında şekillenmiştir. 1991-1995 yılları arasında CML, ABD medya alanında ilk, öğretim araçlarını oluşturmuştur: Haber Medyası Nasıl Analiz Edilir? (How to Analyze the News Media), TV Çağında Anne-Baba Olmak (Parenting in A TV Age), Medyanın Cinsiyetçilik Yalanlarını Kırma (Break the Lies that Bind/Sexism in the Media), Medya Çağında Yurttaşlık (Citizenship in A Media Age) ve TV Alarmı: Televizyon Okurazarlığı için Uyanma Rehberi (TV Alert: A Wake-up Guide to Television Literacy).⁵¹⁹

CML, aynı zamanda *Alliance for Media Literate America* (AMLA) kuruluşunun, kurucu üyelerinden biriydi ve 1996’da, Los Angeles’ta düzenlenen

⁵¹⁸ “**Beginnings and Roots of NAMLE**”, (Çevrimiçi) <http://namle.net/about/history>, 12.05.2009

⁵¹⁹ “**The Center for Media Literacy, History and Milestones**”, (Çevrimiçi) http://www.medialit.org/about_cml.html#history, 15.05. 2009

İkinci Ulusal Medya Okuryazarlığı Konferansı'na ve 1995'te Kuzey Carolina, Boone'da düzenlenen medya okuryazarlığı için öncü olan ve ulusal anlamda genel bir çerçeve belirlendiği konferansa ev sahipliği yaptı. 1997'de *The Felton Media Literacy Scholars Program* (Felton Medya Okuryazarlığı Programı) aracılığıyla, CML medya okuryazarlığı eğitimi alanında öğretmenlerin eğitimi için ulusal bir model hazırlamış ve Güney Kaliforniya bölgesinden yüzlerce öğretmen CML'in bu eğitim etkinliklerine katılmıştır.⁵²⁰

Kuzey Carolina merkezli *Citizens for Media Literacy* (Medya Okuryazarlığı Yurttaş Girişimi) ise yurttaşların ifade özgürlüğüne yönelik sorumluluklarını kullanmalarını teşvik etmeyi, yurttaş aktivistlere ve gazetecilere yardım etmeyi, medya analizi ve eleştirisi yapan yayınlar çıkartmayı ve kamunun medyaya erişimini teşvik etmeyi amaçlıyordu. CML'in en önemli projesi *Mountain Area Information Network* (Mountain Area Enformasyon Ağı - MAIN), yerel kamusal alanı genişletmek üzere entegre medya teknolojileri kullanan, kar amacı gütmeyen bir örgütlenme olarak, katılımcı demokrasi, vatandaşların medyaya erişimi, bağımsız gazetecilik yerel kültürel ve sanatsal ifade, yerel işletmeler, sosyal ve ekonomik adalet ve çevre yönetimi gibi konulara eğiliyordu.⁵²¹

1995'te kurulan JUST THINK ise öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere yönelik, yerel, ulusal ve uluslararası, okul için, okul sonrası ve çevrimiçi medya sanatları ve teknoloji eğitimi içeriği oluşturuyordu. Kuruluş kapsamında aralarında Hırvatistan, Bhutan, Zimbabwe'nin de yer aldığı ülkelerle uluslararası öğrenci değişim projeleri de yürütülmüş, farklı ülkelerden gelen öğrenciler, aldıkları temel eğitimin ardından Birleşik Devletler'deki akranlarıyla, temel eleştirel düşünme becerileri, ve medya üretim yöntemlerini kullanarak çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.⁵²²

⁵²⁰ A.e., (Çevrimiçi)

⁵²¹ “**Citizens for Media Literacy, Promoting Citizenship in the Age of Mass Media**”, (Çevrimiçi) <http://www.main.nc.us/cml/>, 15.08.2009

⁵²² “**JUST THINK, Local, National and International Programs**”, (Çevrimiçi) <http://www.justthink.org/programs/past-programs-national>, 14.8. 2009

4. YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞI VE KATILIMCI KÜLTÜR

Yaklaşık elli yılı aşkın süredir, yeni kitle iletişim araçları ile yeni metinler ve yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmakta, bu da çağdaş toplumda başarılı olabilmek için gerekli becerileri tanımlayan enformasyon okuryazarlığı (information literacy), medya okuryazarlığı, medya eğitimi, görsel okuryazarlık, haber okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi yeni terimleri beraberinde getirmektedir. Hobbs, her biri ayrı bir akademik çalışma alanı ile ilişkili olan bu terimlerin birbirlerinin rakibi olmadıklarını ve aynı ailenin üyeleri olarak görülmeleri gerektiğini vurgular.⁵²³ Örneğin, enformasyon okuryazarlığı, araştırma becerileri ile ilişkilendirilirken, medya okuryazarlığı, haberlerin, reklamların ve kitle medyası ürünlerinin eleştirel analizini, dijital okuryazarlık ise bilgisayarlar, sosyal medya ve İnterneti kullanabilme becerilerini ifade eder. Sayılan bu farklı okuryazarlıklar farklı disiplinlerden, tarihsel bağlam ve geleneklerden kuramsal fikir ve değerleri ifade etmekle birlikte, bu “yeni medya okuryazarlıkları” alanında etkili olan programlar pek çok benzerliği de paylaşırlar. Yeni medya okuryazarlığı terimi bu kapsamda, farklı ortamlardaki metinselliklerin, araç ve teknolojilerin kullanımını, eleştirel düşünme ve analiz becerilerini, etik düşünme ve davranma sürecini, ekip çalışması ve işbirliği yoluyla aktif katılım süreçlerini içeren bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri ifade eder.

Henry Jenkins, “**yeni medya okuryazarlığı**”nı, katılımcı kültür dediği sürecin tam bir katılımcısı olabilmek için gerekli sosyal beceriler ve kültürel yetiler olarak tanımlar.⁵²⁴ Jenkins; Katie Clinton, Ravi Purushotma, Alice J. Robinson ve Margaret Weigel’den oluşan ekibi ile yazdığı, *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (Katılımcı Kültürün Sorunlarıyla Yüzleşmek: 21. Yüzyılda Medya Eğitimi) başlıklı çalışmasında, “**katılımcı kültür**” (*participatory culture*) kavramını ise, sanatsal ifade ve sivil sorumluluğa ilişkin engellerin azaldığı, bireyin kendi yaratılarını üretmesi ve

⁵²³ Renee Hobbs, **Digital and Media Literacy: A Plan of Action**, Washington D.C., The Aspen Institute, 2010, s.17.

⁵²⁴ Henry Jenkins, “**What are New Media Literacies?**”, (Çevrimiçi)
<http://techtv.mit.edu/collections/newmedialiteracies/videos/770-what-are-the-new-media-literacies>,
kayıt tarihi 12. 08.2008

paylaşmasına imkân veren, deneyimli olandan acemiye, gayriresmi akıl hocalığı için destek sağlayan bir kültür olarak ifade eder. Katılımcı kültürün üyeleri, katkılarının önemli olduğuna ve diğerleriyle belli oranda bir sosyal bağ içinde bulunduklarına inanırlar.⁵²⁵ Katılımcı kültür biçimleri şunları içerir.

- **Üyelikler** - Friendster, Facebook, mesaj panoları, oyun klanları ya da My Space gibi farklı ortamlar etrafında merkezlenmiş resmi ve gayri resmi çevrimiçi topluluklar.
- **İfadeler** - Dijital işleme, modlama ve görünüm değiştirme (*modding*, *skinning*), fan video yapımı, fan kurgusu, fanzinler, hibrit web uygulamalarından (*mash-ups*) oluşan ifade biçimleri.
- **Ortaklaşa Sorun Çözme** - Görevleri yerine getirmek ve de yeni bilgi yapıları geliştirmek için resmi ya da gayri resmi ekiplerde bir araya gelme.
- **Dolaşım** - Medya akışını biçimlendirme (*podcasting*, bloglar).⁵²⁶

Katılımcı kültürün; akran akrana öğrenme, fikri mülkiyet haklarına ilişkin tutum değişikliği, kültürel ifadenin çeşitliliği, modern iş yaşamında değerli sayılan becerilerin dönüşmesi, vatandaş katılımı gibi farklı veçheleri giderek artan oranda akademik araştırmaların da konusu haline gelmektedir.⁵²⁷ Katılımcı kültüre erişim süreci, gençliğin nasıl başarılı olacağını, okul binasına girdiği ya da profesyonel iş ortamına adım attığı andan itibaren nelerin geride bırakılması gerekeceğini şekillendiren gizli bir müfredatın yeni bir formu olarak iş görmektedir. Bu şekilde elde edilen beceriler, yalnızca sınıf içi eğitim için ya da profesyonel iş yaşamı için gerekli yetiler olmaktan öte, yaratıcı ifade süreçlerine imkan veren, yurttaş katılımı için ortam oluşturan, bireysel ölçeği aşarak geniş grupları bir araya getiren ve iletişim kurmalarını sağlayan becerileri ifade eder. Jenkins, okuryazarlığın bireysel bir beceri

⁵²⁵ Jenkins v.d., **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century MacArthur Foundation, Digital Media and Learning Project**, 2006, (Çevrimiçi) http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF, 01.02. 2007, s.7

⁵²⁶ A.e., s.3.

⁵²⁷ A.e.

olarak konumlandırılmasına karşın, yeni medya okuryazarlığı becerilerinin grup becerilerini de ifade ettiğinin altını çizer.⁵²⁸

Gençler, bu kültürün katılımcısı olmak için gereksinim duydukları beceri ve deneyimlere erişme, medyanın algıyı nasıl şekillendirdiğini kavrayabilme ve analiz edebilme, kendileri de birer medya içerik üreticisi ve çevrimiçi topluluk katılımcısı olarak kabul gören etik standartları benimseme yetilerine sahip olmalıdırlar.⁵²⁹ Katılımcı kültür çağında anlamlı bir medya eğitimi sağlayabilme çabası ise üç temel endişeye cevap verme sorumluluğundadır.⁵³⁰ Bu üç temel endişe, kapsamlı politik ve pedagojik müdahale ihtiyacını doğuran üç temel nokta olarak görülebilir ve şöyle sıralanabilirler:

- **Katılım Eksikliği** - Gençleri yarının dünyasına tam katılım için hazırlayacak gerekli fırsatlara, deneyimlere, becerilere ve bilgiye erişimdeki eşitsizlik
- **Şeffaflık Sorunu** - Medyanın dünya algısını nasıl şekillendirdiğini öğrenme sürecinde gençlerin karşılaştıkları sorunlar.
- **Etik Sorunlar** - gençleri medya üreticileri ve toplum katılımcıları gibi kamusal roller için hazırlanmasında, geleneksel mesleki eğitim ve sosyalizasyon süreçlerinin yetersizliği⁵³¹

Katılım eksikliği noktası, ülke içinde (ve de küresel düzeyde) internet erişimi açısından yaşanan eşitsizliğin, fırsat eşitsizliğini de beraberinde getireceği endişesine dayanır. Düşük gelir grubuna dahil çocukların yanısıra, ailelerinin de internete bağlanabilmesi, yeni medya becerinin kazanılması için öncelikli bir hedef olmalıdır. Okullarında ve evlerinde, bilgisayar ve İnternet bağlantısı olmayan çocukların, ülkenin daha avantajlı bölgelerinde yaşayan akranlarıyla rekabet etmesi, sözkonu yeni medya becerilerini kazanması neredeyse imkansızdır. Öte yandan, yalnızca teknolojik imkanları sağlamak da yeterli değildir. Bilgisayarlara erişimi arttırmak dijital imkanlara sahip olanlar ve olmayanlar arasında bir köprü oluşturmakla

⁵²⁸ Jenkins, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

⁵²⁹ Jenkins v.d., **a.g.e.**, s.4.

⁵³⁰ **A.e.**, s.3

⁵³¹ **A.e.**

beraber, eğitsel insiyatiflerle, gençlere ve yetişkinlere bu araçları nasıl kullanabilecekleri anlatılmalıdır. Sözkonu teknolojik imkanlara sahip İngiltere'deki çocukların çevrimiçi deneyimleri üzerine Livingstone ve Bober'in hazırladığı 2005 tarihli rapor, bu eğitim ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır.⁵³²

Livingstone ve Bober raporuna göre, çocuklar ve gençler artık erişim sahibi olmaları ya da olmamaları ile ayrılmamaktadır; çünkü erişim; hız, lokasyon, nitelik ve destek açısından değişen bir hedeftir. Bu bağlamda erişimdeki eşitsizlikler bu kriterler doğrultusunda sürecektir. Rapora göre çocuklar ve gençler arasındaki ayrım, İnterneti artan oranda, zengin, çeşitlilik içeren, ilgi çekici ve şaşırtıcı kaynaklar olarak yaşamında kullananlarla; dar, ilgi çekici olmayan, kısmen yararlı, çok önem taşımayan bir kaynak olarak kullananlar arasında yaşanmaktadır.⁵³³ Katılım sorununun çözümünde okul sisteminin etkinliği büyük önem taşımaya karşın, Wartella, O'Keefe ve Scantlin'in araştırmaları evde bilgisayar erişimine sahip olan çocukların, okulda da bilgisayar kullanımına yönelik daha olumlu bir tutum belirlediklerini ortaya koymaktadır.⁵³⁴ Evde bilgisayarı bulunan çocuklar, beklenebileceği üzere bulunmayanlara göre bilgisayarlara yönelik daha olumlu tutumlar içine girmekte, daha büyük şevk göstermekte ve bilgisayarları daha rahatlıkla kullanmaktadırlar. Ancak, Wartella, O'Keefe ve Scantlin, çevrimiçi dünya ile evdeki erişimleri üzerinden daha rahat ilişkiye giren çocukların, okulda da bilgisayar kullanımında daha aktif ve yetkin olduklarını belirtirken, bunu basit bir ikilik olarak görmemek gerektiğinin de altını çizerler ve söz konusu gençlerin özellikle oyunlara ve enformasyon araştırmaya ilişkin becerilerine karşın, kendi medya içeriklerini üretme ve dağıtma becerilerine sahip olmadıklarını vurgularlar. Bu bağlamda onlara göre dijital bölünmüşlüğün kapanması teknolojiden çok yararlı beceri ve içeriğin sağlanmasına bağlıdır.⁵³⁵

⁵³² S. Livingstone, M. Bober, "UK Children Go Online. London: Economic and Social Research Council, 2005", (Çevrimiçi) <http://personal.lse.ac.uk/bober/UKCGOfinalReport.pdf> , 01.01.2010

⁵³³ A.e.

⁵³⁴ E. Wartella, B. O'Keefe, R. Scantlin, "Children and Interactive Media: A Compendium of Current Research and Directions for the Future, New York Markle Foundation, 2000", (Çevrimiçi) http://www.markle.org/downloadable_assets/cimcompendium.pdf, 10.03.2009

⁵³⁵ A.e.

2005'te *MacArthur Foundation* tarafından hazırlanan raporda Lyman ve ekibi ise, çocukların çevrimiçi deneyimlerinin, erişimin yanısıra sınıf, yaş, cinsiyet, ırk millet, erişim gibi etmenleri de içeren bir dizi sosyal faktör tarafından şekillendirildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, orta sınıfa dahil ailelerden gelen çocukların ve gençlerin, kendi evlerinde, akranlarından ve ailelerinden kaynak ve destek aldığı, bu nedenle de okulda, evdeki deneyim eksikliğini gidermek üzere öğretmenlerine ve arkadaşlarına daha çok bel bağlayan diğer çocuklara göre, daha özerk ve özgüvenli çalışabildikleri görülmektedir.⁵³⁶ Castells ise, giderek yaygınlaşan bilgisayar kullanımının, bir yaşam tarzı seçimi olmaktan çıkıp, bir günlük yaşam gereksinimine, bilgisayar ve İnterneti kullanamama durumunun ise bir ayıba ve sosyal dışlanmaya dönüştüğünü savunur. Ancak bu durum sosyal normların değişiminden de öte, bilgisayarların iş, eğitim ve politik yaşamdaki giderek artan merkezi rolünü göstermektedir.⁵³⁷

Türkiye'deki duruma bakılırsa, 2011 yılı Nisan ayında Türkiye İstatistik Kurumu tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre, Türkiye genelinde hanelerin %42,9'unun İnternet erişim imkanına sahip olduğu görülmektedir. 16-74 yaş grubundaki bireylerde bilgisayar ve İnternet kullanım oranları sırasıyla %46,4 ve % 45'tir. Oranlar, bu yaş grubundaki erkeklerde %56,1 ve %54,9 iken, kadınlarda %36,9 ve %35,3'tür. Bilgisayar ve İnternet kullanım oranlarının en yüksek olduğu yaş grubu ise 16-24 yaş grubudur ve bu oran tüm yaş grupları göz önünde bulundurulduğunda erkeklerde daha yüksektir. Özellikle ülkenin Batı bölgelerinde ve kentlerde % 54,7 ve % 53,2'ye çıkan bilgisayar ve İnternet kullanımı, kırsal kesimlerde %26,9 ve %25,7'dir.⁵³⁸ İnternet kullanımı önceki yıllara oranla artma eğilimi içinde olmakla beraber, oranlarda özellikle bölgesel ve cinsiyet temelli farklılıklar göze çarpmaktadır. İş başvurularından, e-devlet uygulamalarına, gündelik yaşam trafiğinde ihtiyaç duyulan

⁵³⁶ Lyman v.d., "**Literature Review Digital-Mediated Experiences and Youth Informal Learning, San Fransisco, Exploratorium, 2005**", (Çevrimiçi)

http://www.exploratorium.edu/research/digitalkids/Lyman_DigitalKids.pdf, 12.03.2008

⁵³⁷ Manuel Castells, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür: Ağ Toplumunun Yükselişi Cilt 2**, Çev: Ebru Kılıç, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005, s.213.

⁵³⁸ "**TC Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı, 2011 Yılı Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması**", Sayı 170, 18 Ağustos 2011, (Çevrimiçi)

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=60&ust_id=2, 20.08.2011

bilgilerden çevrimiçi eğitim olanaklarına, bilgisayar ve İnternete erişimde fırsat eşitliği yeni medya okuryazarlığı eğitiminde ilk aşamayı ifade eder.

Katılım eşitsizliği sorununu şeffaflık sorunu takip eder. Gençler medyayı kaynak olarak (yaratıcı ifade, araştırma, sosyal yaşam vb.) kullanmakta giderek daha ustalaşırken, medyayı kendi kendilerine inceleme konusunda sınırlı becerilere sahiptirler. Hobbs'un dikkat çektiği üzere, "enformasyonun gerçeklik değerinin tanımlanması; enformasyonun artan çeşitliliği ve enformasyona erişimin kolaylaştığı bir çağda giderek zorlaşmaktadır"⁵³⁹. Harvard Good Works Project, bir web sitesinin içeriğine güvenme konusunda, kullanıcıların, sitenin format ve tasarımına, içeriğinden daha çok önem verdiklerini ortaya koymaktadır.⁵⁴⁰ İçerik, alenen reklam değilse bile, giderek, markalaşmış, sponsorluk ekonomisiyle biçimlendirilmiş olarak kullanıcılara ulaşmaktadır. Sözkonusu ticari çıkarların, kullanıcılar tarafından ne oranda fark edilir olduğu ise belirsizdir. Arama motorlarındaki listelemelerin sıralanış düzeni dahi, kullanıcılar için tespit edilmesi mümkün olmayacak şekilde ticari çıkarlara bağlı olarak biçimlendirilir. Kullanıcıların çevrimiçi ürettikleri içerikler markalanıp, ticarileşirken, ürün reklamları websitelerine ve oyunlara entegre edilmektedir. Çocuklar, çıkar sahibi gruplardan gelen mesajları, gerçek olan ve olmayanı ayırt ederken, aynı zamanda yaratıcı ifade ve toplumsal katılımın yeni biçimlerini denerlerken, yurttaşlar ve tüketiciler olarak ihtiyaç duydukları becerilerde ustalaşabilecekleri güvenli bir alana ihtiyaç duymaktadırlar.

Üçüncü endişe kaynağı ise etik sorunudur. Tüketici ve üreticiler arasındaki sınırların silikleştiği yeni durumda, çocuklar ve gençler bundan yaklaşık on yıl önce kimsenin tahmin dahi edemeyeceği koşullarla başa çıkmak durumundadırlar. Ürettikleri çoğu şey kamusaldır ve bu durumun ortaya koyduğu tahmin edilmesi güç sonuçlar her geçen gün farklı görünümelerde ortaya çıkmaktadır. Yeni ifade biçimlerine uzak kalan yetişkinler, bu konuda onlara yardım ya da rehberlik etme

⁵³⁹ Renee Hobbs, "Deciding What to Believe in An Age of Information: Exploring Non-Fiction Television in Education", 1999, Sacred Heart Review, 42:4-26, (Çevrimiçi)

<http://www.reneehobbs.org/renees%20web%20site/Publications/Sacred%20Heart.htm>, 10.08.2010

⁵⁴⁰ "Harvard The Good Play Project", (Çevrimiçi)

<http://www.goodworkproject.org/research/goodplay/>, 12.02.2010

konusunda oldukça zayıf kalmaktadırlar. Ortaya çıkmakta olan yeni uygulamaların etik sonuçları da belirsiz ve tanımlanmamıştır.⁵⁴¹ Profesyonel bağlamda, etik normların gözcülüğünü profesyonel organizasyonlar yürütmektedir. Ancak, sözgelimi, blog yazarlarının ya da podcast yayıncılarının eylemlerini biçimlendiren etik bir kurallar dizgesinden söz etmek mümkün değildir. Bazı çevrimiçi topluluklar kendilerine özgü normlar oluşturmaktadırlar, ancak bu sitelere girmek isteyen erişkin olmayan gençler ve çocuklar yaşları vb. konularda yalan söylemek pahasına bu gruplara girmenin yollarını bulabilmektedirler.⁵⁴² Medya eğitiminin en önemli hedefi, katılımcılar olarak gençleri; etik seçimleri ve bu seçimlerin diğerleri üzerinde doğuracağı etkiler konusunda düşünmeye teşvik etmek olmalıdır. Siberuzamın etik normları sürekli bir akış ve değişim içindedir. Ancak mevcut durumda, etik uygulamalara yönelik sorular sormak, cevaplar bulmaktan daha önemli gözükmektedir.⁵⁴³ Özetlemek gerekirse, Jenkins ve ekibine göre yeni medya eğitimine ilişkin çabalar yukarıda sayılan bu üç noktayı önemle ele almalıdır⁵⁴⁴:

- Çocukların ve gençlerin; toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve politik geleceğine tam ve anlamlı katılımı için gerekli beceri ve deneyimlere erişimi.
- Çocukların ve gençlerin; medyayı, dünya algısını şekillendiren bir fenomen olarak kavramalarının sağlanması.
- Çocukların ve gençlerin gelişmelerle birlikte ortaya çıkmakta olan etik süreçlere dahil olmaları, medya üretim ve çevrimiçi topluluklara katılım süreçlerini bu etik standartlara göre şekillendirmeleri.

Amerikan medya okuryazarlığı geleneğinin önemli temsilcilerinden Renee Hobbs ise, “**dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı**” (*digital and media literacy*) dediği süreç kapsamında beş aşamadan söz eder. Hobbs’un sıraladığı aşamaların ilki “erişim”dir. Erişim, medya metinlerini ve teknoloji araçlarını kullanarak, kullanıcıların gerekli enformasyonu bulma ve paylaşma sürecini kapsar. Erişimi takip eden ikinci aşama olarak “analiz” süreci ise, mesajın amacını, hedef

⁵⁴¹ Jenkins v.d., **a.g.e.**, s. 16.

⁵⁴² **A.e.**, s.17.

⁵⁴³ **A.e.**

⁵⁴⁴ **A.e.**

kitlesini, niteliğini, doğruluğunu, güvenilirliğini, sergilediği bakış açısını, mesajların olası etki ve sonuçlarını analiz etmek üzere eleştirel düşünceyi kullanma becerilerini ifade eder. Üçüncü aşama “yaratım” aşaması, kişisel ifade süreçlerinde yaratıcılığı kullanarak; amaç, hedef kitle ve kompozisyon tekniklerini birleştirerek içerik oluşturma ve üretme etkinliklerini içerir. Yaratım sürecini takip eden “ifade etme” aşaması ise medya mesajlarının ve teknolojik araçların gündelik düşünce ve eylemlerimiz üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurarak, kimlik oluşturma, iletişim süreçlerinde sosyal sorumluluk ve etik ilkeleri kullanma etkinliklerini kapsar. Son olarak “eyleme geçme” süreci, aile içinde, profesyonel iş yaşamında, toplum içinde, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeylerde bilgi paylaşımı ve sorunların çözümünde bireysel ve ortaklaşa olarak çalışma etkinliğini içerir.⁵⁴⁵

Dijital çağda, çocukların ve gençlerin sürekli ağlarla bağlı olduğu, mesajları yalnızca tüketmekle kalmadığı, aynı zamanda bu içerikleri ürettiği ve paylaştığı ve bu eylemleri formel eğitim ortamlarının dışında, informal ortamlarda yerine getirdiği bugünün yeni medya kültüründe yukarıda söz edilen beceriler büyük önem taşır. İleride de değinileceği üzere(*) bu konuda yetişkinlerin genel olarak benimsediği iki temel yaklaşım göze çarpar. Bunlardan birincisi gençlerin ve çocukların, zamanlarının büyük bölümünü harcadıkları yeni medya ortamlarından tamamiyle uzak kalmak ve dolayısıyla onları da uzak tutmaya çalışmak, ikinci yaklaşım ise sözkonusu becerileri kendi başlarına öğrenebileceklerini ve edinebileceklerini varsayarak, ne yaparlarsa yapsınlar hiç karışmamak ve ilgilenmemek olarak özetlenebilir. Çünkü gençler, bu yeni medya ortamlarında yetişkinlerden, özellikle anne-babalarından ve öğretmenlerinden çok daha bilgili gözükmemektedirler. Ancak, çocukları medyaya karşı korunması gerekli kurbanlar olarak görmek kadar, onları her gün daha büyük etki alanları yaratacak şekilde ortaya çıkan karmaşık sosyal deneyimleri tek başlarına yönetebilecek denli ehliyetli görmek de aynı derecede sorunludur. Yeni medya ortamında, medya üretim sürecinin etkili işlemesi, ancak etkili bir medya tüketim süreci ile mümkün olabilir.

⁵⁴⁵ Renee Hobbs, **Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom**, California, Corwin Pub., 2011, s.12.

* Bkz: Bölüm 4.2.3. Gençlerin Dijital Medya Kullanımına Yönelik Yaklaşımlar

Dan Gillmor, medya üretiminde bulunan kullanıcıların gazetecinin rolüne benzer bir kamusal yarara hizmet ettiklerini savunur. Tam da bu nedenle yeni medya okuryazarlığı eğitiminde, gazeteciliğin anlamını bu perspektiften tekrar ele almanın gerekli olduğunun altını çizer.⁵⁴⁶ Yeni medya düzeninin kullanıcıyı aktif kılan yapısına karşın kullanıcıların büyük bölümünün halâ, üreticiden ziyade tüketici olduğu bir gerçektir. Gillmor, bu kategorideki herkes için medya tüketim ve üretimine ilişkin ilkelerin büyük bölümünün sağduyudan geldiğini söylemektedir.⁵⁴⁷ Bu bağlamda, Gillmor’a göre “**medyanın tüketim ilkeleri**”nin ilki, kesinlikle “her konuda şüpheli olmak”tır. Bu ilke, hangi medya formunda olursa olsun, okuduğumuz, gördüğümüz ya da duyduğumuz herşeye olduğu gibi güvenmemeyi ve sorgulamayı ifade eder.⁵⁴⁸ Şüpheliğin temel bir gereklilik olduğunu hatırlatmakla birlikte, “her şeyden de aynı oranda şüphe etmemek” ikinci tüketim ilkesidir. Gillmor’a göre, sözgelimi New York Times gibi bir gazetede yazılan her şey tamamiyle doğru olmayabilir, ancak New York Times’a güvenmek için var olan gerekçeler, güvenmemek için olanlardan önemli oranda daha fazladır.⁵⁴⁹ Çevrimiçi websiteleri ise, profesyonel görünebilir, bir konuşmacı hayli yetkili bir imaj oluşturabilir. Bu da insanların güvenli alan varsaydıkları ortamlar için sorunlu durumlar oluşturur. Gillmor, “**güven metre**” dediği +30’dan -30’a uzanan bir ölçekten söz eder. Buna göre, New York Times ya da Wall Street Journal gibi bir gazetede haber Gillmor’un güvenmetresinde +26 ya da +27 iken bir blogta bırakılan anonim, yazarı belli olmayan bir yorum bu skalada -26 ya da -27’lerdedir.⁵⁵⁰ Çünkü, yazarı belli olmayan bir yorumu, kimin, ne amaçla söylediğini, söylediklerinin ne kadar arkasında duracağını bilmek olası değildir. Bunun tersi durumda, gerçek ismini kullanan ve gerçekleştirilebilir bir kimlik ortaya koyan yorumcu ise baştan belli oranda bir güvenilirlik durumu ortaya koyar. Üçüncü sıradaki, “kişisel konfor alanının dışına çıkma” ilkesi kendi varsayımlarımıza

⁵⁴⁶ Dan Gillmor, “**Principles for a New Media Literacy, Berkman Center for Internet and Society at Harvard University**”, (Çevrimiçi)
http://cyber.law.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/Principles%20for%20a%20New%20Media%20Literacy_MR.pdf, 20.08.2011, s.2.

⁵⁴⁷ A.e., s.3.

⁵⁴⁸ A.e., s.4.

⁵⁴⁹ A.e., s.5.

⁵⁵⁰ A.e.

meydan okuyacak yeni, alternatif bakış açılarıyla karşılaşmanın bugün eskisinden çok daha kolay olması ile ilişkilidir. Bunun en basit yolu ise kişinin kendisine benzeyen kişilerden oluşan konfor alanının dışına çıkmasıdır. Gillmor, bir Amerikalı'nın, sözgelimi küresel haberlere yönelmesini, toplum içindeki bireyin, farklı kültürlerle ilişkin haberlere ilgi göstermesini bunun yolları arasında sayar.⁵⁵¹ Eğitimi ve hayat görüşü ne olursa, herkes kendisiyle benzer konumda ancak farklı düşünen kişilerle karşılaşabilir. Bazı durumlarda, karşısındakinin söylediklerinden ikna olup fikir değiştirebileceği gibi baştaki görüşlerini korumayı da sürdürebilir. Ancak bu alışverişin sonunda kendi görüşlerindeki nüanslar daha belirginleşir. Bunu “daha fazla soru sormak” ilkesi takip eder. Bir konu ya da başlık kişiselleştikçe, o konuyu ele alan medyayı izlemek daha da önem kazanır. Önemli olansa, kaynakların güvenilirliği daima sorgulamak ve sonuçları bu sürece göre değerlendirmektir.⁵⁵² “Medya tekniklerini anlamak ve öğrenmek” ilkesi medya üretiminin gelişmiş dünyada çocukların gelişim sürecinin önemli bir parçası olması ile ilgilidir. Gelişmekte olan dünyada ise durum bundan farklıdır. İnsanların medyanın ikna ve manipölasyon amaçlı nasıl kullanıldığını kavrayabilmesi, medya üretim tekniklerini anlamaktan ve kullanmaktan geçer.⁵⁵³

Geleneksel medyayı ve dijital medyayı kapsayan yeni medyanın tüketim ilkelerine ek olarak, yeni medyanın üretime olanak veren yapısını göz önünde bulunduran Gillmor, “**medya üretim ilkeleri**”ni ise beş başlık altında sıralar. Bunlardan ilki “okul ödevlerinden daha fazlasını yap” veya “ödevini bitir ve bittikten sonra fazlasını da yapmaya devam et” sloganıyla formüle ettiği ilkedir.⁵⁵⁴ Her şeyi bilebilmek mümkün değildir, ancak iyi muhabirler bir konu hakkında her zaman öğrenebilecekleri en çok şeyi öğrenmeye çalışırlar. Amaç eleştirel bir konum yakalayana dek araştırmaya devam etmektir. Dijital dünyada bunun son aşaması ise kolektif akıldır. Okurlar kolektif olarak her zaman yazardan daha fazlasını bilirler. Bu noktada yorumlar önem taşır. “Her seferinde hatasız olmaya çalışma” ilkesi gazeteciliğin gerçeğe ilişkisini açıklar. Zira gerçeklere ilişkin hata yapmak güveni

⁵⁵¹ A.e.

⁵⁵² A.e., s.6.

⁵⁵³ A.e., s.6-7.

⁵⁵⁴ A.e., s.7.

zedeler. Doğruluk ise başarılı gazetecilik için başlangıç noktasıdır.⁵⁵⁵ Gerçekleri yazmak için enformasyonu doğrulamak da büyük önem taşır. Bunu “herkese karşı adil olma” ilkesi izler. Farklı bakış açılarını karşılaştırmalı olarak ele almak, izleyicinin, okurun, dinleyicinin güvenini artırır.⁵⁵⁶ “Önyargılardan bağımsız düşünme” medya üreticilerinin, kendi konfor alanlarının ötesine geçmeleri gerekliliğini ifade eder.⁵⁵⁷ Gazetecinin bağımsızlığını, kaynakları değil yazdıkları ortaya koyar. “Şeffaf olmak ve şeffaflık talep etme” ilkesi geleneksel medyadaki gazeteciler gibi yeni medya içerik üreticilerinin, sözgelimi blog yazarlarının, kendi yargı ve eğilimlerini de belirgin kılma sorumluluğunda olmaları ile ilgilidir. Bu okurların, yazarın eğilimlerinin farkında olarak kararlarını verebilmelerine imkan verir ve bir güven ortamı doğurmuş olur.⁵⁵⁸ Gillmor, medyanın üretim ve tüketim ilkelerine çocukların hakim olmasında ailelerin ve eğitim kurumları olarak okulların önemli rol oynadığının altını çizer. Demokrasi eğitilmiş bir nüfusun varlığıyla ancak mümkün olabilir. Aktivist medya kullanımı alınması gereken risk ise eğitimin revize edilmesidir.⁵⁵⁹

Jenkins ve ekibinin, Hobbs’un ve Gillmor’un yeni medya okuryazarlığının gerekliliğine ve ilkelerine ilişkin yaklaşımlarının temelinde, yeni medyanın izleyiciyi aktif, katılımcı bir birey konumuna taşıyan yapısı, aktif bireylerin birbirlerine ağlarla bağlı olmasının yarattığı koşullar ve yeni medya dilinin gerektirdiği okuryazarlık ihtiyacı yatmaktadır. Bu ihtiyacı ortaya koymak öncelikle yeni medyanın yapısını, onu geleneksel medyadan ayıran koşulları ve yeni medyanın dilini incelemekle mümkün olabilir.

4.1. YENİ MEDYA KAVRAMI VE YENİ MEDYANIN İLKELERİ

1996 tarihli *Journal of Communication* (46-1) dergisinde yayınlanan *The Internet as Mass Medium* (Kitle Medyası olarak İnternet) başlıklı makalelerinde

⁵⁵⁵ A.e.

⁵⁵⁶ A.e., s.7-8.

⁵⁵⁷ A.e., s.8.

⁵⁵⁸ A.e.

⁵⁵⁹ A.e.

Merrill Morris ve Christine Ogan, İnternetin son iki yıl içerisinde (1990'lı yılların başında), iletişimbilimsel kuram araştırmaları açısından görmezden gelinmesi imkansız bir fenomen olarak ortaya çıktığını söylerken, kitle medyasının etkilerine odaklanan iletişim araştırmacılarının, İnterneti ve İnternetin kitle medyası olarak olası potansiyellerini neden görmezden gelme eğiliminde olduklarına dair nedenleri sıralarlar. Morris ve Ogan'a göre, bu eğilimin nedeni, öncelikle, bir hobi etkinliği olarak, amatörler, öğrenciler ve akademisyenler tarafından numerik *bit*ler ve birimler ile geliştirilen İnternetin; kitle medyasını geleneksel basın-yayın araçlarının modelleriyle algılama eğilimi içinde olan iletişim araştırmacılarının fikirlerine adapte edilmesinin güçlüğüdür. İnternetin bir kitle iletişim medyası olarak, halihazırda geleneksel kitle iletişim araçlarını açıklamak üzere kullanılan mevcut kuramlarla ele alınmasının güçlüğü bu alanda en önemli sınırlılığı ifade eder. Diğer taraftan, kitle iletişim araçlarının etkileri üzerine teorilerin ardındaki temel varsayımlar, araştırmacıları, İnterneti bütünsel yeni bir medya olarak görmekten alıkoymaktadır.⁵⁶⁰ DeFleur ve Ball-Rokeach'un, *Theories of Mass Communication* (Kitle İletişim Kuramları) (1989) başlıklı çalışmalarında, bilgisayarları telefonlarla karşılaştırmaları ve bilgisayarın bir kitle medyası olması fikrini en başından devre dışı bırakmaları bunun tipik bir örneğini oluşturur. DeFleur ve Ball-Rokeach şöyle demektedirler: "bilgisayar okuryazarlığı evrensel hale gelse ve her evde bir bilgisayar olsa dahi, yeni bir kitle iletişim sisteminin yalnızca bu tabandan nasıl gelişebileceğini görmek hayli güçtür."⁵⁶¹ DeFleur ve Ball-Rokeach'un kısıtlı bir perspektifi ortaya koyan yaklaşımı, yeni medyanın ontolojisine odaklanmaksızın, onu eski medyanın bir devamı olarak ele almalarından kaynaklanır görünür.

McLuhan'ın dikkat çektiği, yeni bir *medyumun* ortaya çıkışının, sözkonusu *medyumun* sadece yüzeysel özelliklerine odaklanması ve eski algıya dayalı varsayımlarla değerlendirilmesi nedeniyle, eski bir *medyummuş* gibi ortaya konması

⁵⁶⁰ Merrill Morris, Christine Ogan, "The Internet as Mass Medium", **The Journal of Communication**, 46 (1), Kış, 1996, (Çevrimiçi) <http://jcmc.indiana.edu/vol1/issue4/morris.html>, 01.01.2011

⁵⁶¹ M. DeFleur, S. Ball-Rokeach, **Theories of Mass Communication**, New York, Longman, 1989, s.335 – 336.

durumu⁵⁶² bu örnekte oldukça belirgindir. Öte yandan, bugün interneti de kapsayan yeni medya ve eski medya arasında temel yapısal farklar bulunmaktadır. Lev Manovich, yeni medya ve eski medyayı birbirinden ayıran beş temel ilke olduğunu savunur.

Bunlardan ilki “numerik temsil”dir. İster bilgisayarda üretilmiş, ister analog kaynaklardan dönüştürülmüş olsun, tüm yeni medya ürünleri dijital kodlardan oluşmuş, numerik temsillerdir. Bu durum iki temel sonuç doğurur: (a) Bir yeni medya ürünü matematiksel olarak tanımlanabilir. (b) Bir yeni medya ürünü, algoritmik olarak manipüle edilebilir, diğer bir deyişle programlanabilir.⁵⁶³ İkinci ilke “modülerlik”tir. Medya ürünleri (imajlar, sesler, şekiller vb.) ayrı ayrı birimlerin (piksel, poligon, voksel, karakter, komut vb.) toplamından oluşurlar. Bu birimler, büyük ölçekli objelere eklemlenebilirler, ancak bağımsız birimler olarak da varlıklarını sürdürürler.⁵⁶⁴ Üçüncü olarak “otomasyon” gelir. Yukarıda söz edilen numerik temsiliyet ve modülerlik ilkeleri, medya üretim, manipülasyon ve erişimi ile bağlantılı bir dizi işlem için otomasyon sürecini mümkün kılar.⁵⁶⁵ Örneğin Photoshop gibi bir imaj düzenleme programı, taranmış bir imajın kontrast düzeyini ve imajdaki parazit unsurları otomatik olarak düzeltebilir. Ya da filtre kullanarak bir imajın, renk değişkenlerinde yapacakları basit değişikliklerle Van Gogh ya da Seurat ya da bir başka ünlü ressam tarafından resimlenmiş etkisi verebilirler. “Değişkenlik” ilkesine göreyse yeni medya nesnesi sabit değildir, potansiyel olarak sonsuz sayıda ve farklı biçimlerde var olabilir.⁵⁶⁶ Son olarak “kod transferi” ilkesi gelir. Buna göre sayısallaştırma (*computerization*) medyayı sayısal veriye dönüştürür. Bir bakış açısından, sayısal medya hala insan kullanıcılar için anlamlı bir yapısal organizasyonu ifade ederken, diğer bir bakış açısından, bu yeni yapısal organizasyon, bilgisayarın veri organizasyon yapısını da yansıtır. Yeni medya, genel olarak, iki ayrı katmandan oluşmuş olarak kabul edilebilir. Bunlar kültürel katman ve bilgisayar katmanıdır. Kültürel katmana dair örnekler, sözelimi, ansiklopedi ve kısa öykü,

⁵⁶² Marshall McLuhan, Effects of the Improvements of Communication Media, **Journal of Economic History**, 20, 1960, s.566 - 575.

⁵⁶³ Manovich, **a.g.e.**, s.27.

⁵⁶⁴ **A.e.**, s.30.

⁵⁶⁵ **A.e.**, s.32.

⁵⁶⁶ **A.e.**, s.36.

öykü ve olay örgüsü, kompozisyon ve bakış açısı, mimesis ve katarsis, komedi ve trajedi iken, bilgisayar katmanına özgü örnekler, işleme ve data paketi, ayıklama ve eşleştirme, işlev ve değişken, bilgisayar dili ve data yapısıdır. Yeni medya bilgisayarlar üzerinde oluşturulduğundan, bilgisayarlar aracılığıyla dağıtıldığından, saklandığından ve arşivlendiğinden dolayı, bilgisayarın mantığının geleneksel medyanın kültürel mantığını etkilemesi beklenebilir. Yeni medya dilinde, kod transferi, bir başka formata çevirmek anlamına gelir. Kültürün sayısallaşması ise, kültürel kavram ve kategorilerin, bilgisayar ontolojisi, epistemolojisi ya da uygulamalarının diline, anlam ve dil yapılanması sürecinde dönüştürülmesini ifade eder.⁵⁶⁷ Manovich, bu ilkelerin yanısıra eski medya ve yeni medya arasındaki farkları karşılaştırmalı bir listeye açıklar:

1. “Yeni medya dijital temsile dönüştürülmüş analog medyadır. Devamlılık içeren analog medyadan farklı olarak, dijital olarak kodlanmış medya ayrıştırılabilir.
2. Dijital medya ürünlerinin tümü (metinler, resimler, görsel ve işitsel veriler, şekiller, üç boyutlu mekanlar) aynı dijital kodları paylaşır. Bu da farklı medya türlerinin, tek bir multimedya cihazı -bir bilgisayar- kullanılarak sergilenmesini mümkün kılar.
3. Yeni medya rasgele erişime imkan sağlar. Verileri sıralı olarak saklayan film ya da video bandından farklı olarak, bilgisayar depolama aygıtları her veriye eşit hızda erişim olanağı sunar.
4. Dijitalleştirme, enformasyon kaybına sebep olur. Analog sistemden farklı olarak, dijital olarak kodlanmış dosyalar sınırlı sayıda enformasyon içerirler.
5. Her kopyanın kalite kaybettiği analog medyadan farklı olarak, dijital kodlanmış medya sonsuz kere ve kalite yitirmeksizin kopyalanabilir.
6. Yeni medya interaktiftir. Sıralı, geleneksel medyadan farklı olarak, kullanıcı medya objesi ile interaksyona girebilir. İnteraksiyon sürecinde kullanıcı hangi elemanları seçeceğini ya da hangi yolu izleyeceğini seçebilir böylelikle özgün bir yapı/t üretebilir. Böylelikle kullanıcı yapı/t(n)ın ortak yazarı olur.”⁵⁶⁸

Sosyal bilimciler, sanatçılar, tasarımcılar ve iletişimbilimciler için yukarıda söz edilen yeni medyaya ve programlamaya ilişkin özellikler ve bunun bir devamı olarak bilgisayar programcılığı, yeni medyanın kuramsal ve estetik ilgi alanlarına yönelik öncelik taşımaktan uzak görülür.

⁵⁶⁷ A.e., s.45– 48.

⁵⁶⁸ A.e., s.49.

4.1.1. PROSEDÜREL OKURYAZARLIĞIN GELİŞİMİ

Yeni medya alanında çalışsalar dahi, sosyalsilimciler, oyun araştırmacıları, iletişimbilimciler kodun teknik ayrıntılarını parantez içine alıp görmezden gelme eğiliminde olabilmektedirler. Öte yandan, Michael Mateas'a göre, programcılığın da bir parçası olduğu prosedürel okuryazarlığa sahip olmak, içinde yaşadığımız çağdaş topluma tam katılım için gerekli olduğu gibi, sadece programcıların prosedürel olarak okuryazar olması, yalnızca kitap yazarlarının okuryazar olmasından farksızdır.⁵⁶⁹

4.1.1.1. PERLIS: PEDAGOJİK BİR HEDEF OLARAK PROSEDÜREL OKURYAZARLIK

Prosedürel okuryazarlığa temel oluşturacak ilk argüman, Massachusetts Institute of Technology'nin 100. kuruluş yıldönümünü kutlamak üzere düzenlenen 1961 tarihli sempozyumda, Alan J. Perlis'in yaptığı bir konuşmada sunulmuş ve 1962'de *Management and the Computer of the Future* (Yönetim ve Geleceğin Bilgisayarı) adlı koleksiyonda yayınlanmıştır (Greenberger, 1962). Aralarında, C.P. Snow, J. W. Forrester, Herb Simon, J. McCarthy gibi isimlerin de bulunduğu, bilgisayarların üniversite eğitimindeki yerine odaklanan sempozyum, iki ana konuşmacının sunumu - bunlardan biri Perlis olacaktır - ile sunumlara ilişkin karşılıklı tartışmaları içeren sekiz ayrı konuşmadan oluşmaktadır.⁵⁷⁰

Sempozyumda, bilgisayarların üniversitelerde kullanım alanları üzerine konuşan Perlis, bilgisayarın, bilgisayar dışı alanlarda eğitim alan öğrenciler tarafından da yaygın olarak kullanıldığının altını çizmektedir. Buna göre, öğrencilerin büyük bölümü bilgisayar bilgilerini, kendi çalışmaları kapsamında özel bir uygulama gerektiğinde, ya da numerik analiz dersleri kapsamında, kendi

⁵⁶⁹ Michael Mateas, "Procedural Literacy: Educating the New Media Practioner", **On the Horizon: Special Issue on Games in Education**, vol 13, number 2, 2005, s.101 (Çevrimiçi)

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.90.2106&rep=rep1&type=pdf>, 20.08.2011,

⁵⁷⁰ A.e., s.103

kendilerine ya da programcılıkla ilgili bir başka ders için gelişigüzel biçimde öğreniyorlardı ve bu yaklaşımlardan hiç biri yalnızca programcılık (*computation*) öğretmeye odaklanmıyordu. Perlis, belli bir programcılık dilinin kullanımını içeren kredili dersler de verildiğini, ancak bu derslerin amacının yalnızca spesifik bir programcılık dilinin seri biçimde kullanımını sağlamak ve gramerini öğretmek olduğunu belirtiyordu. Ancak Perlis'e göre bu yaklaşımın pedagojik hedefi sorunluydu. Çünkü, dersin sonunda, öğrenci, sözelimi Algol 60'ı seri şekilde kullanmayı öğreniyordu, fakat programlama alanında büyük olasılıkla hala cahildi.⁵⁷¹

Perlis'e göre üniversite eğitiminin amacı, branş fark etmeksizin, öğrencilere hangi fikirlerin gerekli, hangi sorunların önemli olduğuna dair bir sezgisel bakış kazandırmak, iletişim modelleri, yapıları ve fikirleri hakkında nasıl düşünceleri gerektiğini ve kültürel bilgi rezervlerini kullanarak kendi kendilerini nasıl eğitebileceklerini öğretmek ve bilgisayarların da böylesi bir sezgisellik yaratmada önemli rol oynadığını ve tam da bu nedenle prosedürel okuryazarlığın üniversite eğitiminin temel hedeflerinden bir olması gerektiğini savunuyordu.⁵⁷²

Bu bağlamda, tüm öğrencilerin en kısa sürede bilgisayarla ilişki kurmalarının sağlanması büyük önem taşıyordu. O dönem içinde bu, en erken üniversitenin ilk yılında olabilirdi.⁵⁷³ 1961 yılı için son derece radikal sayılabilecek Perlis'in önerisine göre, mühendislik ve sanat öğrencileri de dahil tüm öğrenciler eğitimlerinin ilk yılında iki sömestrlik bilgisayar bilimi dersini mutlaka almalıydılar. Bu kapsamda Perlis, böyle bir ders için en uygun içeriğin ne olabileceğinin henüz bilinmediğini kabul etmekle beraber, Carnegie Tech'te (Carnegie Mellon) yürütülmeye başlanan iki sömestrlik dersin içeriğini örnek bir model olarak tanımlamaktadır.⁵⁷⁴

Bu ders kapsamında ilk dönemde öğrencilere bir sembolik makine kodu olan Carnegie TASS Sistemi ile program yazmaları öğretilmiş, ikinci dönemde ise Carnegie Algebraic Language sistemi GATE'de kod yazdırılmaya başlanmıştı.

⁵⁷¹ A.e.

⁵⁷² A.e., s.105.

⁵⁷³ A.e., s.104.

⁵⁷⁴ A.e.

Makine dilinde kod yazarak öğrenciler, GATE'in otomatik olarak yapacağı işlemi manuel olarak yapabilmelerini sağlayan kod analizinin mekanik algoritmalarını öğreniyorlardı. Dolayısıyla dallanan kodlar yazmak, karmaşık mantıksal ilişkileri çözmek vb. konularda ustalaşıyorlardı. Özetle, dersin amacı bu uygulamalar yoluyla, sezgisel olarak yerine getirilen insani görevlerin makine tarafından algılanabilir mekanik algoritmalara nasıl çevrildiğini öğrencilere göstermekti.⁵⁷⁵

Mateas'a göre, özel bir dil ya da spesifik bir araca odaklanmaksızın, programlamanın kendisinin, yapıları ve süreçleri tanımlamak için evrensel bir temsil ortamı (*representational medium*) olarak değerlendirildiği Carnegie Tech örneği, öğrencilerin, programlama alanının, spesifik programcılık dillerinin ve tek tek programcılık modellerinin ifade edebileceğinden çok daha fazlası olduğunu kavrayabilmelerini hedeflemektedir.⁵⁷⁶

1964'te Perlis'in üniversite eğitiminde bilgisayarların önemine değinen konuşmasından sonra 1964'de R.A. Buckingham, İngiltere'de Londra Üniversitesi'ndeki konuşmasında Perlis'in programcılığın soyutlama becerisini geliştirdiği, inşa etme, analiz ve süreç tanımlama becerileri kazandırdığı konusundaki fikirlerinden hareketle İngiltere'de de Perlis'in vurgusuna benzer olarak mühendislik ve diğer bilimsel alanlarda olduğu gibi sanat-edebiyat alanı için de bilgisayarın önemine işaret edecektir.⁵⁷⁷

Perlis'in konuşmasına yönelik Peter Elias ve J.C.R. Licklider, farklı yorumlarda bulunmuşlardır. Elias, Perlis'in bilgisayarların her kampüste erişime açık olması fikrini paylaşmıyordu. Elias'a göre, programlama sadece uzmanların bilmesi gereken bir beceri idi ve müfredatta yer almamalıydı. Çünkü kısa bir süre sonra öğrenciler, bir klavyesi olan ve belli bir program dilinde çalışan makinelerle karşılaşacaklardı ve programcılık safhasına girmeleri anlamlı değildi. Dolayısıyla Elias'a göre üniversite öğrencilerinin hepsinin programlama öğrenmesi bir anlamda

⁵⁷⁵ A.e., s.105.

⁵⁷⁶ A.e., s.106.

⁵⁷⁷ R. A. Buckingham, "The Computer in the University", **The Computer Journal** 1965, 8(1): 1-7.

zaman ve emek kaybıydı.⁵⁷⁸ Mateas, Elias'ın vizyonunun, Uzay Yolu dizisindeki her sözlü direktifi anında yerine getiren bilgisayarlar gibi sorunsuz araçlar yaratmaya odaklandığını söyler. Öte yandan Mateas için programcılık süreçleri tanımak, neden ve sonuçların karmaşıklığını tanımlamak için çabalamaktır. Yani problemsiz şekilde elde edilen ideal bir durum değildir.⁵⁷⁹ Licklieder ise Elias'ın yorumuna karşılık olarak şöyle diyordu:

“Sanırım birbirleriyle konuşmaya çalışan ilk maymunlar dil öğrenmenin korkunç sıkıcı olduğuna hükmettiler. Birkaç maymunun bu işi halledeceğini umdular ve geri kalanı zahmet etmeyi bıraktı. Fakat bazı insanlar konuştuğumuz bu dilde şiir yazdılar. Belki geleceğin dijital bilgisayarlarının dilinde şimdiye dek İngilizce'de yazıldığından daha iyi şiir yazılacak.”⁵⁸⁰

Mateas'a göre, Licklieder burada bilgisayar dilini ifadesel bir dil (*expressive language*), programcılığı ise bir iletişim ortamı (*medium*) olarak tanımlamaktadır. Programcılığın herhangi bir özel eğitim gerektirmeksizin doğal gelişmesini istemek, okuma ve yazmanın da hiç bir eğitim gerektirmeksizin doğal sayılmasını istemeye benzer. Fikirleri ifade etmek çaba gerektirir ve kişinin kendisini kodla ifade etmesi de her zaman çaba gerektirecektir.⁵⁸¹ Elias ve Licklieder'in yorumlarına yönelik Perlis tekrar, amacının öğrencilere spesifik bir bilgisayarı ya da bir programı değil, süreçleri nasıl inşa ve analiz edeceklerini öğretmek olduğunun altını çiziyordu.⁵⁸²

4.1.1.2. SEYMOUR PAPERT: YAPICILIK VE EĞİTİM FELSEFESİ OLARAK PROGRAMLAMA DİLİ

Bundan bir kaç yıl sonra, 1967'de Massachusetts Institute of Technology Yapay Zeka ekibi bilgisayar programcılık dilinin çocuklara yönelik bir versiyonu olan LOGO'yu geliştirdi. Ekibin başında Seymour Papert yer alıyordu ve bilgisayar

⁵⁷⁸ Mateas, **a.g.e.**, s.106.

⁵⁷⁹ **A.e.**, s.107.

⁵⁸⁰ **A.e.**

⁵⁸¹ **A.e.**

⁵⁸² **A.e.**, s.108.

dilinin çocuklara yönelik kullanımına ilişkin uygulamalar kısa surede ilköğretim okullarında hızla yayıldı.⁵⁸³

1950’li yılların sonu ile 1960’lı yılların başında Jean Piaget’nin öğrencisi olan Seymour Papert, Piaget’nin çalışmaları üzerine temellenen “yapıcılık” (*constructionism*) yaklaşımını geliştirdi. Yapıcılığı, Piaget’nin geliştirdiği ve Papert’in *The Children’s Machine*’de (Çocuk Bilgisayarı) yazdığı üzere “daha çok zihinsel inşa fikrine odaklanan” “yapılandırmacılık” (*constructivism*)* ile karıştırmamak gerek. Piaget’nin kuramı, çocukların gelişimlerinin farklı evrelerinde nasıl düşünüp nasıl davrandıklarını anlayabilmek üzere bir çerçeve ortaya koyuyordu. Buna göre, bilgi öğrenen kişi tarafından inşa ediliyordu. Bu bakış, bilginin iletilebilir olduğuna, öğrencinin bir derste okuduğu ya da işittiği fikirleri doğrudan zihnine kopyaladığına ilişkin bakışa karşıt bir görüşü ifade ediyordu.⁵⁸⁴ Piaget’ye göre çocuklar dünyaya ilişkin kendi bakış açılarına sahip olmanın ötesinde, bu bakış açılarını sürdürmede oldukça tutarlı ve katıydılar da. Bir çocuğun ya da bir yetişkinin işleyen bir kuramı ya da bir inanç sistemini bırakıp bir başkasına geçmesi için sadece daha iyi bir kuramın ona sunulması yeterli değildi. Çocuğun zihnindeki kavramların değişimi, bilim adamlarının kuramlarının değişiminde olduğu gibi, dünya ile etkileşime girmeyi, deneyimleri, dengeleme ve düzensizlikleri gidermeye yönelik çabaları içeren gizil süreçlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktaydı ve bu bakış açısının eğitime yönelik üç temel sonucu bulunuyordu: (1) Öğretme her zaman dolaylıdır. Çocuklar sadece onlara söylenileni yapmazlar, bunun yerine kendi bilgi ve deneyimleri çerçevesinde gördüklerini ve duyduklarını yorumlarlar. (2) İnsan iletişimini modelleyen iletim modeli (*the transmission model*) ya da kanal modeli eğitim alanı için uygun değildir. Çünkü, Piaget’ye göre, bilgi (*knowledge*) bir kanaldan gönderilen ve kanalın diğer tarafından açılan,

⁵⁸³ Helen Mele Robinson, **Emergent Computer Literacy**, London, Taylor & Francis, 2008, s.16 – 17.

* N. Şimşek’in de Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme Eleştirel Bir Bakış adlı çalışmasında belirttiği üzere Türkçe literatürde “*constructivism*” sözcüğünün çok sayıda karşılığı bulunmaktadır. Şimşek’in Türkçe terminolojiye yönelik açıklamaları ve örnekleri göz önünde bulundurularak bu çalışmada Şimşek’in tercümesine benzer biçimde *constructivism* “yapılandırmacılık”, *constructionism* ise “yapıcılık” olarak kullanılmıştır.

⁵⁸⁴ Mark Guzdial, “**Constructivism vs. Constructivism vs. Constructionism**”, (Çevrimiçi) <http://guzdial.cc.gatech.edu/Commentary/construct.html>, 11.05.2009

ezberlenen, erişilen ve uygulanabilen enformasyon (*information*) ile aynı şey değildir. Bilgi, dünya, insanlar ve şeylerle interaksiyona girilerek edinilen deneyimi ifade eder. (3) Öğrenmeye direnme durumunu görmezden gelen bir öğrenme kuramı en önemli noktayı gözden kaçırıyor demektir.⁵⁸⁵ Piaget'nin kuramı, görüldüğü üzere, çocuklar için farklı gelişimsel evrelerdeki öğrenme süreçlerinin ortak noktalarını ortaya koyarken, bireysel tercih, farklı kullanımlar, medyanın rolü gibi konuları ele almıyordu.

Papert'in geliştirdiği yapıcılık (*constructionism*) kavramını ise “yaparak öğrenme” olarak özetlemek mümkün. Yapıcılık (*constructionism*), yapılandırmacılığa (*constructivism*) benzer biçimde öğrenme sürecini “bilgi yapıları inşa etme süreci” olarak tanımlar ve buna ek olarak bu sürecin, ister kumsalda kumdan kale yapmayı öğrenmek olsun ister evren kuramını öğrenmek olsun öğrenen kişinin yaptıklarının sonuçlarını paylaşabileceği, bilinçli olarak birebir meşgul olduğu bir ortamda hedefi daha kolay bulduğunu savunur.⁵⁸⁶ Papert'e göre kişinin kendi duygularını ve düşüncelerini paylaşması öğrenme açısından kilit öneme sahiptir. İfade edilebilen düşünceler, somut, elle tutulur bir hale gelirler ve diğer insanlarla iletişim kurmamıza yardımcı olurlar. Kendi kendine öğrenme, öğrencilerin ilgilerini en çok çeken şeyleri keşfetmelerinde en büyük desteği sağlayacak araç ve yöntemleri buldukları devamlı yinelenen bir süreçtir. Bilgi, temel olarak bir bağlam içinde oluşur ve farklı kullanımlarla biçimlenir; dış desteklerden yararlanma ve uzlaşma ise gelişiminin her aşamasında insan zihninin potansiyellerini arttırmak için büyük önem taşır.⁵⁸⁷

Papert, bilgisayarları çocukların öğrenme süreçlerini destekleyecek etkili bir araç olarak görüyordu. Bilgisayarı yalnızca çalışma kitaplarındaki alıştırmalara benzer biçimde bilgi ve beceri edinmek için bir mekanizma olarak görmek yerine, Papert'in programcılık dili LOGO, çocukların bilgisayarın kontrolünü almalarını,

⁵⁸⁵ Edith Ackerman, “**Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference?**”, (Çevrimiçi)
http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20_%20Papert.pdf, s.3, 11.05.2009

⁵⁸⁶ Seymour Papert, Idit Harel, “**Situating Constructionism**”, (Çevrimiçi),
<http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>, 12.04. 2009

⁵⁸⁷ Ackerman, **a.g.e.**, s.5.

matematiği matematiksel kavramları deneyimleyerek öğrenmelerini sağlamayı amaçlıyordu. LOGO, daha sonra Bilgisayar Bilimleri Laboratuvarı (Laboratory for Computer Science) olacak olan, ve Yapay Zeka Laboratuvarları (Artificial Intelligence Laboratory) ve MAC Projesi'ne (Project MAC) de ev sahipliği yapan MIT binasında gerçekleştirildi.⁵⁸⁸

Papert, 1980 tarihli *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas* (*Mindstorms: Çocuklar, Bilgisayarlar ve Etkili Fikirler*) adlı kitabında, 1970'li yıllar boyunca süren bilgisayarın eğitim amaçlı kullanımlarının daha çok, çocukların problem çözme hızını belirleyen, farklı zorluk derecelerine göre alıştırmalar içeren, geri besleme sağlayan ve kontrolün çocukta değil, bilgisayarda olduğu bir profil çizdiğini söyler. LOGO ile bu ilişkinin tersine döndürülmesi amaçlanmaktadır. Çocuklar bilgisayarı kendileri programlayacaklar, kontrol bilgisayardan çocuklara geçecektir.⁵⁸⁹ Papert, Wallace Feurzeig'in başında olduğu Bolt, Beranek & Newman'dan bir ekiple birlikte 1967'de LOGO'nun ilk versiyonu üzerinde çalışmaya başladı. 1970'ler boyunca LOGO, başta MIT olmak üzere, Edinburg, İskoçya ve Tazmania, Avustralya'da tasarlanmaya devam etti. Bu dönemde Brookline Public Schools ve MIT'nin yakınındaki LOGO'yu kullanan bazı yerel okullarda yapılan küçük ölçekli araştırmaların sonuçları Dan Watt ve diğer MIT araştırmacılarınca rapor haline getirildi ve MIT tarafından yayınlandı. LOGO Program Dili eğitim amaçlı "modüler, genişletilebilir, interaktif ve esnek" bir araç olarak tasarlanmıştı ve matematik, dil, müzik, robotik, telekomünikasyon ve bilim gibi alanlarda kullanılabiliyordu. Çocuklar başta olmak üzere yeni başlayanlar için öğrenmesi oldukça kolaydı, bunun yanında karmaşık işlemleri ve deneyimli kullanıcıların amaçlarına uygun daha sofistike projeleri desteklemek için de uygundu. LOGO'nun yaygın kullanımı 1970'ler boyunca devam etti. The MIT Logo Group, LOGO'nun iki ayrı makine için versiyonunu geliştirdi; The Apple II ve the Texas Instruments TI 99/4. LOGO dili her iki versiyonda da benzer olmasına karşın,

⁵⁸⁸ Nick Montfort, Introduction to "From Mindstorms Children, Computers, an Powerful Ideas", **New Media Reader**, Ed. Nick Montfort, Noah Wardrip Fruin, Cambridge, MIT Press, 2003, s.413.

⁵⁸⁹ Seymour Papert, "From Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas", **The New Media Reader**, ed. Nick Montfort & Noah Wardrip Fruin, Cambridge, MIT Pres, 2003, s.414.

video oyunu donanımı olan TI 99/4 aksiyon tabanlı projelere yönelirken, Apple versiyonu grafikler ve dil projelerine odaklandı.⁵⁹⁰

Sherry Turkle, *The Second Self* (İkinci Benlik) adlı kitabında, Seymour Papert ve John Berlow ile ortak olarak gerçekleştirdikleri ve ağırlıklı olarak LOGO bilgisayar dilinin (LOGO'nun yanı sıra BASIC ve PILOT programları da kullanılmıştı) kullanıldığı “Austen Projesi”nden söz etmektedir. Projeyi başlangıcından itibaren takip eden, öğrenciler ve öğretmenlerle yaptığı görüşmelerin yanı sıra çalışma kapsamında yapılan psikoloji testlerinin sonuçlarını da değerlendirme olanağı bulan Turkle, bilgisayarların sınıfa getirdiği yeniliklerden söz eder: Buna göre her sınıfta, fikirlerini diğer çocuk programcılarla paylaşan, entelektüel bir topluluk oluşturmaya başlayan programcılık konusunda hevesli çocuklar bulunuyordu. Bu çocuklar kendilerini çok da tanıdık olmayan bir konumda buldular, bilgisayar alanında uzman oldular, öyle ki öğretmenlerinden daha uzman olmuşlardı. Birçok sınıfta kendiliğinden ortaya çıkan bu entelektüel gruplara dahil çocuklar, tipik olarak matematik ve elektronikten ve diğer teknik konularla uğraşmaktan hoşlanan erkek çocuklarıydı. Ayrıca okulda sınırsız bilgisayar erişiminin olması çocukların bilgisayarla ciddi şekilde haşır neşir olmalarını sağlıyordu. Bilgisayar deneyiminin müfredattan ayrı tutulduğu okulda, çocuklar programcılığa yönelik bireysel yaklaşımlar geliştirmişlerdi.⁵⁹¹

Austen’da, programcılık, okulla ilgili bir konu değildi ve çocukların bilgisayarlara özgürce erişebiliyor ve istedikleri gibi programlama yapabiliyor olmaları ilginç sonuçlar doğurdu. Bu aktivitelerin bir sonucu olarak, öğretmenler öğrencileri izleyemiyor, isteseler bile birtakım şeylerin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin belli bir yolu takip etmeleri için öğrencilere kendi fikirlerini empoze edemiyorlardı. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, çalışma kapsamında, çocukları kendi projelerini sahiplenmeleri için teşvik etmek gibi açık bir sorumlulukları da

⁵⁹⁰ “**LOGO Foundation**”, (Çevrimiçi)

<http://el.media.mit.edu/Logo-foundation/logo/index.html>, 12.03.2009

⁵⁹¹ Sherry Turkle, **The Second Self: Computer and the Human Spirit**, Cambridge, The MIT Press, 2005, s.93 – 4.

bulunuyordu.⁵⁹² Turkle’a göre, bu okul, sadece bilgisayarlara erişimin sağlandığı bir okul değil, bilgisayar kültürünün gelişmesi için koşulların yaratıldığı bir okuldur. Amaç, bilgisayarların çocukların günlük yaşamının bir parçası olduğu geleceğin bir benzerini yaratmaktır.⁵⁹³

LOGO bilgisayar dilini ve Seymour Papert’in *Mindstorms* adlı çalışmasında tanımladığı eğitim felsefesini temel alan proje kapsamında Turkle, Papert’in, bilgisayarlar ve eğitime ilişkin fikirlerini iki küçük başlık halinde özetler. Bunlardan birincisi “kalem olarak bilgisayar”dır ve basitçe bilgisayarların kalem gibi pek çok farklı alanda çocukların erişimine açık ve kullanılabilir olması gerektiğini ifade eder. İkincisi ise “Matematik müfredatı olarak bilgisayar”dır. Nasıl ki, Fransızca öğrenmenin en iyi yolu, Fransızca bilenlerle konuşmak ise, benzer şekilde, matematiğin dilini öğrenmenin en iyi yolu da, matematik dilinde konuşan bir bilgisayarla “sohbet etmek”tir.⁵⁹⁴ Turkle’a göre Austen projesinin en çarpıcı sonucu, çocukların dahil olduğu programlama kültürünün öğrenciler, öğretmenler ve müfredat arasındaki ilişkilerde yarattığı değişimdir. Geleneksel kabullerin aksine, Austen’da öğretmenler artık daha çok bilen, daha ilgili ve de motive edici yöntemler üretme konumunda değillerdir.⁵⁹⁵

Mindstorms adlı çalışmasında Papert de bilgisayar teknolojisinin entelektüel gelişme üzerinde televizyon ve hatta matbaa kültürünün yarattığından daha kapsamlı bir etki yarattığını iddia eder. Susam Sokağı örneğin, bir çocuğun okul öğretmeninden ya da ailesinden edinebileceğinden daha ilgi çekici biçimde bilgileri sunarken dahi, çocuk halen dinleyici konumundadır. Buna karşılık, programlamayı öğrenen bir çocuk için, öğrenme süreci artık değişmiştir. Çocuğun daha aktif olduğu ve kendi kendini yönlendirdiği bir sürece dönüşmüştür. Daha spesifik bir ifadeyle söylemek gerekirse, bilgi belirli bir kişisel amaca yönelik olarak edinilir. Çocuk bu bilgi ile bir şeyler meydana getirir ve bu yeni bilgi yeni bir güç kaynağıdır ve çocuğun zihninde şekillenmeye başladığı andan itibaren deneyimlenebilir bilgi haline

⁵⁹² A.e., s.94.

⁵⁹³ A.e.

⁵⁹⁴ A.e., s.95.

⁵⁹⁵ A.e.

gelir.⁵⁹⁶ Bir başka önemli nokta ise, bilgisayarın basılı malzemeye oranla çok daha küçük yaş grubundan çocuklara da ulaştığının ve tam da bu muazzam ve korkutucu yönü dolayısıyla ciddiyle ele alınması gerektiğini söyler.⁵⁹⁷

Papert, bilgisayarların toplum yapısına etkileri konusunda temelde olumlu bir yaklaşıma sahip olduğunu belirtir ve McLuhan'a benzer biçimde, bilgisayarların insan zihni ve algısı üzerinde kapsamlı ve güçlü etkiler yaratacağını düşünür, ve bilgisayarın interaktif, bağlayıcı doğasının eğitim amacıyla kullanılabilecek faydalı bir araca dönüştürülebileceğini savunur.⁵⁹⁸

Mindstorms'da Papert, bilgisayarların çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik, 1970'lerin sonunda araştırmacıların aklındaki temel soruları şöyle sıralamaktadır: Bilgisayarların dünyası kimler için daha ilgi çekici olacak, ne tür yetenekler gerekecek ve ortaya çıkmakta olan bilgisayar kültürü üzerine ne tür tatlar ve ideolojiler yüklenecek?⁵⁹⁹

4.1.1.3. ALAN KAY: YARATICI EĞİTİM İÇİN ORTAM VE DİL TASARIMI

1960'ların sonunda McLuhan'ın ortamın içeriğe etkisine ilişkin fikirlerinden ve Seymour Papert'in LOGO ile ilgili çalışmalarından etkilenen ve bilgisayarların eğitim amaçlı kullanımına ilişkin çalışan Alan Kay, 1967-1969 arasında The FLEX Machine'i geliştirir.⁶⁰⁰ 1970'lerin başında Alan Kay'ın Xerox PARC'ta (Xerox Palo Alto Research Center) kurduğu Öğrenme Araştırma Grubu'nun (Learning Research Group) amacı, iletişimin geleceğini icat etmektir. Asistanı Adele Goldberg'le birlikte

⁵⁹⁶ Papert, **a.g.e.**, s.415.

⁵⁹⁷ Seymour Papert, "Seymour Papert Oral History, interviewed by David K. Allison", **Computer World Honors Program International Archives**, (Çevrimiçi)
<http://www.cwhonors.org/archives/histories/Papert.pdf>, 20.08.2011

⁵⁹⁸ Papert, **a.g.e.**, s.417.

⁵⁹⁹ **A.e.**, s.418.

⁶⁰⁰ Alan Kay, Adele Goldberg, "Personal Dynamic Media", **The New Media Reader**, Ed. Nick Montfort & Noah Wardrip Fruin, Cambridge, MIT Press, 2003, s.394.

oluşturdukları prototip Dynabook* geliştirildiğinde, yapılan çalışma, resim, animasyon, ses, metin gibi her türden medyayı sentezleyebilecek, “yaratıcı düşünce için dinamik bir ortam” olarak tanımlanmıştı. Dynabook, bir anlamda Vannevar Bush’un enformasyon saklama cihazı memex’in(**) kısmen yeniden yorumlanmasıydı. Ayrıca Douglas Engelbart’ın oNLine System’inin (fare, pencereler ve menüler gibi) navigasyonel özelliklerini de içeriyor, Ted Nelson’un hipermedya kavramını da yorumluyordu. Kay ve ekibinin Dynabook prototipi hiç inşa edilmedi ancak, 1974’de temel fikirler Smalltalk işletim sistemini kullanan Xerox Alto Bilgisayar’da bir araya getirildi. Sonuç olarak, Alto ilk kişisel bilgisayar ve ilk özgün masaüstü multimedya sistemi olarak inşa edildi.⁶⁰¹

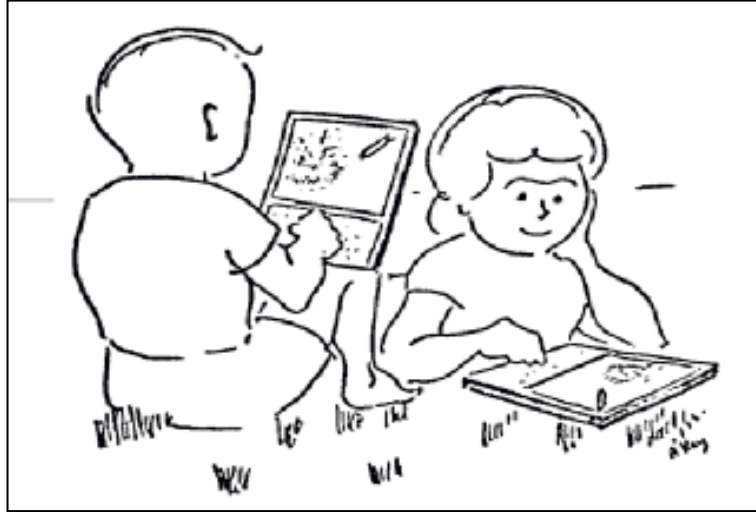
Kay’e göre, bilgisayarlar sıradan kullanıcıya hitap etmekte eksik kalıyorlardı ve Kay bu kapsamda ana kullanıcı kitlesi olarak çocuklara yönelmeyi seçti. Kay’e göre bunun altında yatan temel sebepler arasında öncelikle LOGO’yu kullanarak programlar yazan, interaktif denemeler ve görsel uygulamalar yaratan çocukların yaptıkları başarılı çalışmalar bulunuyordu. İkinci olarak çocuklar bilgisayarı sevmişlerdi. Oyuncakla oynamak ya da ödevlerini yapmak yerine kendilerinin kontrol ettiği “gerçek” ve “ciddi” birtakım şeylerle uğraşılıyor olmak duygusu, yaptıkları uygulamaların görsel ve işitsel sonuçları, bilgisayarla haşır neşir olma

*Bob Cotton ve Richard Oliver’in, Özden Arıkan ve Ömer Çendeoğlu tarafından dilimize çevrilen Siberuzay Sözlüğü’nde Dynabook, “Dinamik Kitap” olarak geçmektedir. Ancak, Dynabook markalaşmış olması dolayısıyla, bu çalışma kapsamında özel isim olarak tercüme edilmeden kullanılacaktır.

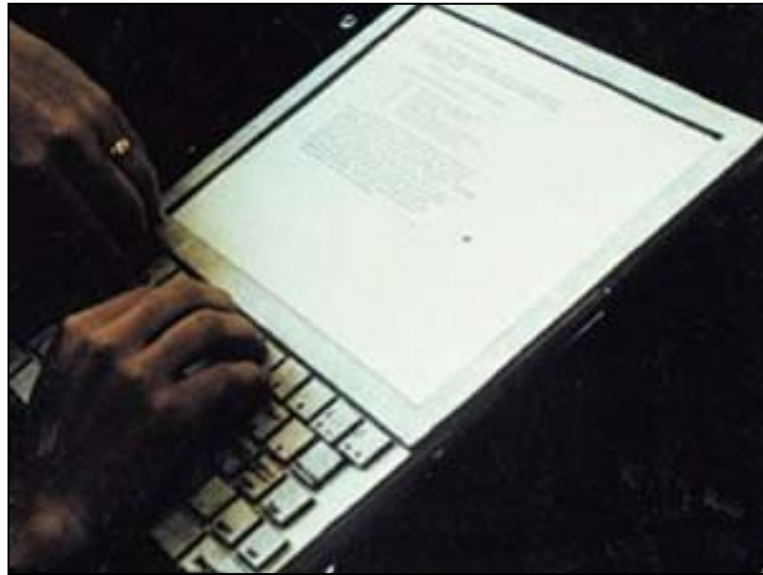
** Vannevar Bush’un 1945’te the Atlantic Monthly’de yayınladığı “As We May Think” başlıklı çalışmasında yer alan **memex** (bellek uzantısı), erken dönem hipermetin temelli bilgisayar sistemi olarak ifade edilebilecek kuramsal bir çalışmadır. Bush, memex’i bir kişinin, geniş bir araştırma kütüphanesindeki okumak için kullanabileceği ve kendisinin ya da diğer araştırmacıların eklediği notları ve bağlantı dizilerini izleyebileceği ya da yenilerini ekleyebileceği elektromekanik bir cihaz olarak tanımlar. Memex’i olan bir kişi, sözelimi, yay ve ok’un özellikleri ve kökeni ile ilgileniyor, özel olarak ise Haçlı Seferleri sırasında kısa Türk yayının neden uzun İngiliz yayına üstün geldiğini inceliyor diyelim. Memex’inde ise konuyla ilgili düzinelerce kitabı ve makalesi var. Önce ansiklopediden ilginç ama çok da derinlikli olmayan bir madde bulur ve önce onu yansıtır. Ardından, tarihte, bir başka uygun parça bulup, bu ikisini birleştirir. Böylece, birçok maddeden oluşan bir dizi meydana getirebilir. Duruma göre, kendi yorumlarını ekleyebilir. Bunu ister ana diziye bağlantılar ekleyerek ya da özel bir maddeye yan bir dizi oluşturarak yapabilir. Böylelikle, elinde karmaşık halde bulunan malzemeleri kullanarak ilgileri doğrultusunda kendi dizisini oluşturabilir. Ve bu diziler yok olmaz. (Vannevar Bush, As We May Think, the Atlantic Monthly, 176 (1):101-108 – July 1945) Memex, daha sonra Ted Nelson ve Douglas Engelbart’ın hipermedya araştırmaları için de esin kaynağı olmuştur.

⁶⁰¹ Randall Packer, Ken Jordan, **Multimedia From Wagner to Virtual Reality**, New York, Norton & Company Inc., 2002, s.174.

deneyiminin başarılı olmasını sağlamıştı. Son olarak, çeşit çeşit boyama yöntemlerine, renkli televizyona, gerçek müzik enstrümanlarına ve kayıtlara sahip olan çocukların, en az yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu kadar ve belki daha fazla güçlü bir bilgisayara ihtiyaçları vardı.⁶⁰²



Resim 4: 1972 tarihli Dynabook'un kullanımına ilişkin Alan Kay'ın kendi çizimleri.⁶⁰³



Resim 5: Dynabook'un gelecek tasarımına ilişkin maket çalışma.⁶⁰⁴

⁶⁰² Kay, Goldberg, **a.g.e.**, s.394.

⁶⁰³ Brand, **a.g.e.**, s.96.

⁶⁰⁴ “**The Dynabook of Alan Kay**”, (Çevrimiçi) <http://history-computer.com/ModernComputer/Personal/Dynabook.html>, 20.08.2011

Kay, Smalltalk program dilini kullanan Dynabook'un ilk ara versiyonunu geliştirdiğinde, programın verimliliği California'da yerel bir lisede oluşturulan bir öğrenme merkezinde 200'den fazla kullanıcıyla test edildi.⁶⁰⁵ Ara versiyon Dynabook, kullanıcı tarafından disk takılarak kullanılabilen tamamiyle müstakil bir sistemden oluşuyordu. Her bir disk 1500 sayfalık belgeye eşdeğer, manipüle edilebilir içerik saklayabiliyordu. Kasa, yüksek çözünürlüklü siyah-beyaz bir ekrana ya da düşük çözünürlüklü renkli bir ekrana bağlanabiliyordu. Diğer ek parçalarsa, klavye, akort-klavye ile ekranda hareket eden bir imleci kontrol eden “fare” (*mouse*) adı verilen cihazdan oluşuyordu.⁶⁰⁶



Resim 6: İşlemci, disk sürücü, ekran, klavye ve imleç cihazlarından oluşan ara versiyon Dynabook.⁶⁰⁷

Dynabook interaktif hafıza ya da dosya kabini olarak kullanılabileceği gibi, kullanıcı kendi istediklerini de klavye ve aktif editör aracılığıyla girebilir, bu bilgiler de saklanabilir ve sonsuz kez üzerinde değişiklik yapılabilirdi. Çizim yapma ve boyama gibi uygulamalar da yine fare aracılığıyla yapılabilir, ikonik editör ile resimler üzerinde basit ölçekte değişiklikler gerçekleştirilebilirdi. Dolayısıyla bir

⁶⁰⁵ Kay, Goldberg, **a.g.e.**, s.395.

⁶⁰⁶ **A.e.**

⁶⁰⁷ Dave Curbow, “**Dave Curbow**”, (Çevrimiçi) <http://home.comcast.net/~dcurbow/>, 20.08.2011

resim, Dynabook kullanıcısı için manipüle edilebilir ve hatta anime edilebilir bir objeye dönüşmüş bulunuyordu. Bunların yanı sıra, bir kitabı Dynabook'u kullanarak okumak da mümkündü. Bunun için hafızanın kasaya yerleştirilmesi yeterliydi. Ancak bu yeni ortamda kağıttan farklı olarak özel bir bağlam içinde dinamik aramalar yapılabilirdi. Dosyaların ardışık olmayan yapısı ve dinamik manipülasyon sayesinde bir hikayeye bir çok farklı bakış açısından erişmek mümkün olabilirdi.⁶⁰⁸

4.1.1.4. PROSEDÜREL OKURYAZARLIK: İFADESEL BİR İLETİŞİM ORTAMI OLARAK PROGRAMCILIK

Janet Murray, yeni medyanın birbiriyle bağlantılı, kural tabanlı eylemlerden oluşan temsil gücüne imkan veren prosedürel doğasının, onun en önemli özelliği olduğunun altını çizer. Prosedürel medyanın doğası, yazarlık müessesine ilişkin mevcut nosyonlara da meydan okuma eğilimindedir.⁶⁰⁹ Michael Mateas, prosedürel okuryazarlık kavramını "...süreçleri (*process*) okuma ve yazma, prosedürel temsil ve estetik ile ilişki kurma, insani anlam üretiminin kültürel pratikleri ile tekniğin aracılık ettiği süreçler arasındaki ilişkiyi kavramak becerisi..."⁶¹⁰ olarak tanımlamaktadır. Uygun bir programlama ile bir bilgisayar düşünebilen her süreci oluşturabilir; dolayısıyla, kod, şimdiye dek yaratılan en kullanışlı işlem dilidir. Bunu sağlayan programcılık becerisi prosedürel okuryazarlığın en temel bileşeni olarak ifade edilir.⁶¹¹ Mateas, özellikle, yeni medya araştırmacı ve uygulamacılarının prosedürel okuryazarlık sahibi olmaları konusunda hemfikir olunması halinde, bunun nasıl başarılabilirine ilişkin öngörülerde bulunur. Böylesi bir durumu, yalnızca Bilgisayar Bilimleri giriş derslerini vererek çözmek yeterli olmayacaktır. Bu dersler, dijital medyanın, tasarım ve analiz süreçleri ile bağlantısına odaklanmaksızın, programlamanın yalnızca soyut özelliklerine odaklanma eğilimindedirler. Programlamanın kendisini bir *medyum* olarak ele almamak, yeni medya öğrencisinin kişisel ilgi, bilgi ve becerilerini göz önüne almaksızın, mühendislik/bilim disiplinleri

⁶⁰⁸ Kay, Goldberg, **A.e.**, s.395.

⁶⁰⁹ Janet Murray, **Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace**, Cambridge, The MIT Press, 1997, s.274 - 275.

⁶¹⁰ Mateas, **a.g.e.**, s.101.

⁶¹¹ **A.e.**, s.102.

ile sanat/sosyal bilimler alanında çalışanlar arasındaki “iki-ayrı-kültür” uçurumunu derinleştirmektedir.⁶¹²

Tam da bu nedenle, Mateas’a göre, yeni medya öğrencileri için programcılığı, geleneksel Bilgisayar Bilimleri derslerinin çok basitleştirilmiş versiyonu olarak görmemek, bunun yerine alternatif bir Bilgisayar Bilimleri müfredatı oluşturmak gereklidir.⁶¹³ Geleneksel Bilgisayar Bilimleri programları, genel olarak matematiğin somutlaştırılmış bir türü olarak, matematiksel soyutlamaları ve formel sistemleri vurgular. Mateas’a göre ise, yeni medya öğrencileri için vurgulanması gereken nokta, programcılığın soyut kısımlarından çok, somut bir zanaat, bir beceri olarak olanaklarını ortaya koymaktır. Mateas, Bilgisayar Bilimleri için bir Yeni Medyaya Giriş dersinin zor bir ders olacağını öngördüğünü yazar. Ancak buradaki zorluk, programcılığın gerektirdiği uygulamalı matematik kısmından değil, bir yeni medya ürünü yaratmak üzere yeni medya teorisi ve tarihini, karmaşık mekanik bilgi-işleme süreçleri yazmak ve okumak yoluyla, sanatsal becerilerle ilişkilendirmekten geçer.⁶¹⁴

Mateas, Yapay Zeka alanının, davranışları zeki bir anlatsal etkinlik olarak yorumlanabilecek makineler için zengin teknik uygulamalar ve yorumsal konvansiyonlar geliştirdiğini vurgularken, sanatçıların, sözkonusu yapay zeka pratiklerini kültürel üretime dahil etmeleri, bu ürünlerin kültürel alanda sanat olarak kabul gördüklerini belirtir. Mateas, yapay zeka tabanlı bu kültürel üretimleri ifadesel yapay zeka (*expressive artifical intelligence*) olarak adlandırır.⁶¹⁵ Benzer bir yaklaşımı paylaşan Bogost ise, prosedürel retorik adını verdiği kavramı, bilgi-işleme süreçlerini ikna etme amaçlı olarak kullanma pratiği olarak açıklar. Prosedürel retorik, dijital bilgi-işlem sistemlerini kullanarak argümanlar geliştirmeyi ve diğerlerinin yaratmış oldukları argümanları açıklama tekniğini ifade eder⁶¹⁶ ve Mateas’ın ifadesel yapay zeka algısına paralel bir yaklaşımı yanısıdır.

⁶¹² A.e.

⁶¹³ A.e., s. 104.

⁶¹⁴ A.e., s. 106.

⁶¹⁵ A.e., s. 109.

⁶¹⁶ Ian Bogost, **Persuasive Games: The Expressive Power of Video Games**, Cambridge, The MIT Press, 2007, s.3.

Prosedürel retorik, kural tabanlı davranışın altında yatan mantığı anlamayı sağlayan prosedürel okuryazarlığın bir türüdür ve bu mantığın nasıl işlediğini ortaya koymayı hedefler. Prosedürel okuryazarlık, kodda temsil edilen birim işlemlerine (*unit operations*) bağlı argümanları ifade eden prosedürel retoriği okuma ve yazma becerisini beraberinde getirir. Prosedürel retoriği biçimlendiren okuma ve yazma türü, Bogost’a göre şu soruları sormayı gerektirir:⁶¹⁷

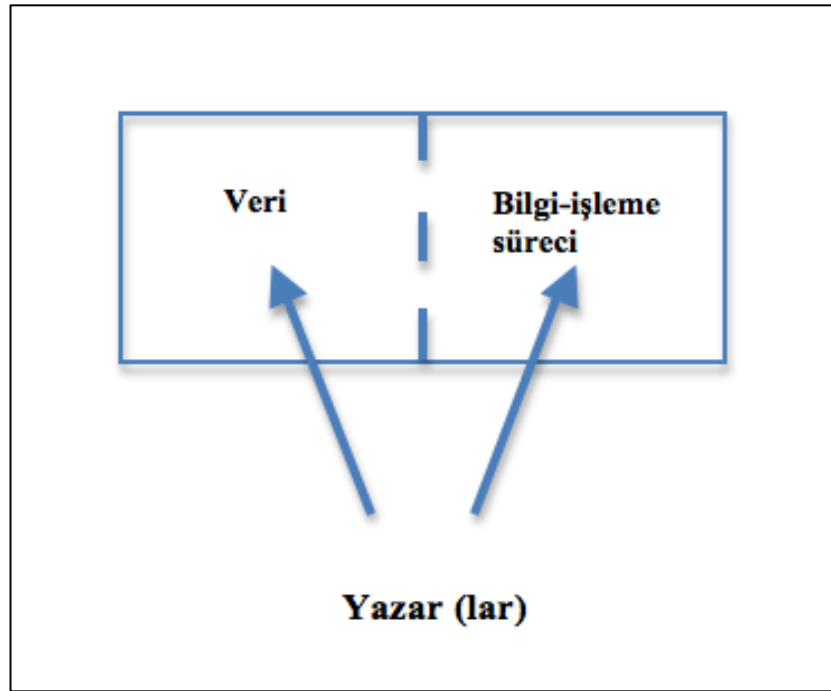
- Sistemin kuralları nelerdir?
- Bu kuralların (onları diğer kurallardan ayıracak olan) önemi nedir?
- Bu kurallar dünya hakkında ne tür iddialarda bulunurlar?
- Ben bu kurallara nasıl karşılık veriyorum?

Bogost, başta bilgisayar oyunları olmak üzere, prosedürel mantıkla işleyen her yapıya eleştirel bir mesafeyle yaklaşırken ve bu yapıları analiz ederken, bu soruların hatırdan tutulması gerektiğinin altını çizerek⁶¹⁸ Yaratıcı ifade olarak prosedürel okuryazarlığa odaklanan, Noah Wardrip-Fruin ise, *Expressive Processing* (İfadesel Bilgi İşleme) adlı kitabında, ifadesel bilgi-işleme teriminin bilgi-işleme süreçlerine ilişkin iki önemli noktayı ortaya koyduğunu savunur. Öncelikle, sayısal bilgi-işleme süreçleri (*computational processes*) yazarlar için hayli önemli ifadesel araçlar haline gelmektedirler. Bir kitap için sözcükler, bir film için imaj dizileri tanımlamaktan çok, bugün yazarlar sistem davranışları için kurallar tasarlamaktadırlar. Bilgisayarda bir rol yapma oyunu oynarken, oyun içindeki karakterlerle nasıl konuşacağımızı belirleyen bir yazarın yarattığı bilgi-işlem süreçleridir (*processes*). Bir simülasyon oyunu oynadığımızda, yazarın yarattığı bilgi-işlem süreçleri, sözkonusu sanal ekonominin işleyişini belirler. Özetle, gündelik insani ilişkilerin ve ekonomik süreçlerin dışında, bu kuralların mümkün kıldığı ya da dışarıda bıraktığı bir authoryal ifade süreci sözkonusudur. Bu deneyimlerin ayrıntıları elbette her seferinde farklıdır, ancak farkı yaratan parametreleri belirleyen authoryal süreçtir ve sözkonusu authoryal süreç ancak bu bilgi-işleme süreçleri

⁶¹⁷ A.e., s.258.

⁶¹⁸ A.e.

üzerinde görülebilir.⁶¹⁹ İkinci olarak, Wardrip-Fruin ifadesel bilgi-işleme terimini, izleyici/kullanıcıya açık olmayabilecek, bilgi-işleme süreçlerinin tasarımlarını kastetmek üzere de kullanır ve bunu şu benzetmeyle açıklar: 1970’lerden kalma bir kol saatinin arkasını açtığınızda, İsviçre yapımı müstesna bir mekanizmayla ya da Japon yapımı bir kuvars montajı ile karşılaşabilirsiniz. Benzer şekilde, dijital bilgi-işleme süreçlerinin biçimleri de birbirinden belirgin farklar gösterir, tarih, ekonomi ve düşünce ekolleri ile doğrudan bağlar içerir.⁶²⁰ Özetle, yukarıda söz edilen birinci kavramsallaştırmaya dönersek, Wardrip-Fruin, yeni bilgi-işleme süreçleri yazmayı (*authoring new processes*), metin, imaj, ses vb. geleneksel medya üretim süreçlerinin yaratımında olduğu gibi yaratıcı bir yazarlık süreci olarak ele almak gerektiğini savunur. Bunu bir dijital medya ürününü simgeleyen aşağıdaki figürle açıklamaya çalışır.⁶²¹



Şekil 17: Veri ve bilgi-işleme süreci.⁶²²

Bu figürde, ürün, aralarındaki sınır hayli bulanık olmakla birlikte, veri ve bilgi-işleme süreçlerinden oluşmaktadır. Veri elemanları çoğunlukla önceden

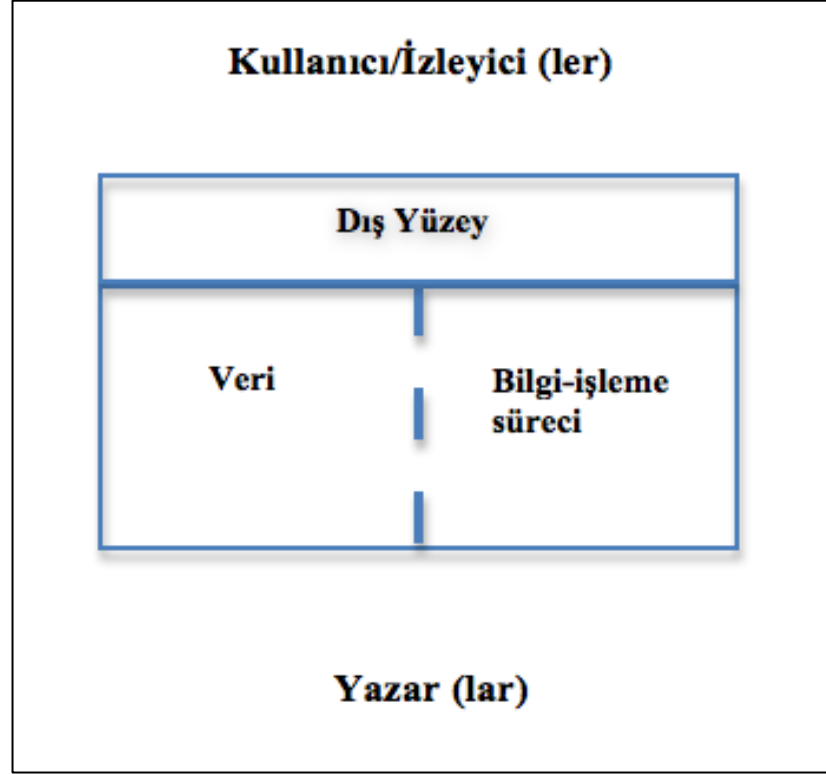
⁶¹⁹ Noah Wardrip-Fruin, **Expressive Processing**, Cambridge, The MIT Press, 2009, s.3 – 4.

⁶²⁰ A.e., s.4.

⁶²¹ A.e., s.7.

⁶²² A.e.

yaratılmış medya içeriklerini (metin, ses ve müzik, sabit imajlar, video ve animasyonlar gibi) ifade eder ve bu içerikler veri tablolarında saklanabilen listeler ve tablolarıdır. Diğer yandan, bilgi-işleme süreçleri simüle edilen makinenin çalışan parçalarını ifade eder. Bir kısmı ekranda bir dizi video imajlarını göstermek gibi görece basit yapılandırılmış görevler yerine getirirken, bir kısmı da pek çok farklı işlevi yerine getirmek üzere karmaşık bir yapılandırmayı içeren görevleri kapsar.⁶²³ Bu yapıyı bir ürün olarak tasarımıladığımız koşullar için, Wardrip-Fruin, şekle “dış yüz” katmanı ekler. Şekilde, “dış yüz”, izleyici/kullanıcı deneyiminin gerçekleştiği kısmı ifade eder.⁶²⁴



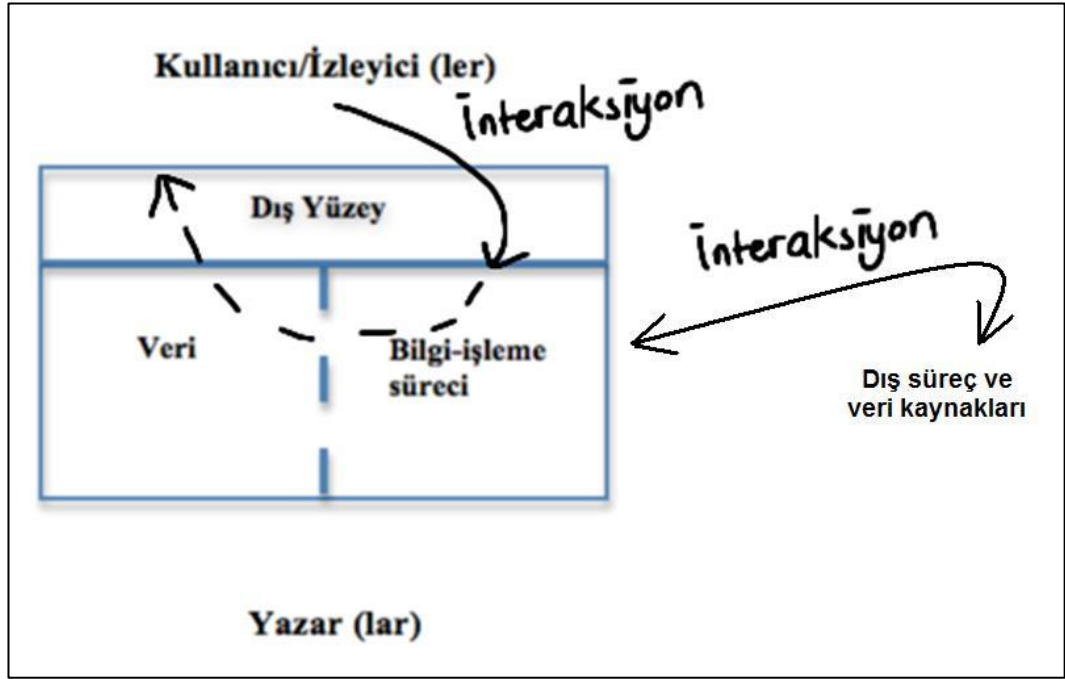
Şekil 18: Veri ve bilgi işleme sürecine dış yüzey bölümünün eklenmesi.⁶²⁵

İzleyici/kullanıcının ve sistemin girdiği ilişkiyi/interaksiyonu ise bir sonraki şekilde açıklar:

⁶²³ A.e., s.8.

⁶²⁴ A.e., s.10.

⁶²⁵ A.e.



Şekil 19: Dijital medya diyagramına interaksyonun eklenmesi.⁶²⁶

İnteraksiyon “dış yüz”de gerçekleşir, sistemin iç yapısında, veri ve bilgi-işleme süreçlerinde, değişiklik doğurur.⁶²⁷ Bu yapıyı algılamak, dijital medya hakkında düşünebilmek için, Wardrip-Fruin yeni bir yaklaşım önerir ve bunun için operasyonel mantık (*operational logics*) terimini kullanır ve operasyonel mantığın, modelde söz edilen, veri, bilgi-işleme süreci, dış yüz, interaksiyon, yazar ve izleyici/kullanıcı arasındaki ilişkide görülebileceğini ifade eder. Özetle, Wardrip-Fruin, dijital medya süreçlerinin authoryal, eleştirel ve politik yorumlanmasında bilgi-işlem süreçlerine odaklanılmasının gerekliliğini savunur. İfadesel bilgi-işlem süreçlerine yönelik olarak konumlandığı ve yukarıda söz edilen her iki tanımın da, yazarlar, sanatçılar, oyun tasarımcıları, bilgisayar bilimleri uzmanları ve sosyal bilimcilerin çalışmalarında göz önünde bulundurulması gerektiğini savunur.⁶²⁸

Programlama dili ve dolayısıyla prosedürel okuryazarlık profesyonel düzeyde ağırlıklı olarak programcıların ve amatör düzeyde ise hobi meraklılarının tekelinde olmasına karşın, İnternetle birlikte yeni medya kültürü küresel ölçekte kullanıcılara

⁶²⁶ A.e.

⁶²⁷ A.e., s.12.

⁶²⁸ A.e., s.13.

ulaşmış, İnternet uygulamaları ve kullanıcı-dostu arayüzler İnternet ve kişisel bilgisayarlar ile kitlelerin kullanım alanına girmiştir. Bu da prosedürel olarak okuryazar olmamakla birlikte, kullanıcı dostu arayüzleri kullanma konusunda gelişkin kullanıcı kültürünü beraberinde getirmiştir.

4.2. İNTERNET VE KATILIMCI YENİ MEDYA KÜLTÜRÜ

“Umulan o ki, çok uzun olmayan yıllar içinde, insan beyni ve bilgisayarlar hayli sıkı bağlarla birbirlerine bağlanacak ve sonuçta ortaya çıkan ortaklık hiç bir insan zihninin düşünemeyeceği ve işlemeyeceği kadar veriyi, bugün bildiğimiz enformasyon-yönetim cihazlarından tamamen farklı bir yaklaşımla tasarlayacak.”⁶²⁹

1950’lerin sonunda, insan-bilgisayar ortaklığındaki yaratıcı süreç içinde bilgisayarın potansiyelini gören, birkaç araştırmacıdan biri olan J.C.R. Licklider, *Libraries of the Future* (Geleceğin Kütüphaneleri) adlı kitabında, bir sistemdeki bilgisayar ağlarının nasıl yeni bir “düşünme merkezi” (*thinking center*) oluşturabileceğini kurguluyor, 1960 tarihli *Man-Computer Symbiosis* (İnsan-Bilgisayar Simbiyosisi) adlı makalesinde, insan-bilgisayar simbiyosisinin, insan ve elektronik bilgisayarlar arasında yakın bir etkileşimi öngördüğünü söylüyordu. Bu süreçteki ana hedefler, (1) formüle edilmiş problemlerin çözümünde, bilgisayarların formülasyonlar üzerinden işleyen düşünce yapısını kullanmak, (2) karmaşık durumlardaki karar verme ve kontrol süreçlerinde ise önceden tanımlanmış, esnek olmayan yazılımlara bağımlı olmaksızın, insanların ve bilgisayarların ortak çalışmasını sağlamaktı. Öngörülen bu simbiyotik birliktelikte, insanlar hedefleri belirleyecek, hipotezleri formüle edecek, ölçütleri belirleyecek ve değerlendirmeyi yapacaktı. Bilgisayarlar ise teknik ve bilimsel düşüncedeki öngörüler ve kararlar için yolu hazırlayacak rutinleri yerine getirecekti. Yapılan ilk analizler, simbiyotik ortaklığın entelektüel işlerin gerçekleştirilmesinde, insanların tek başına olduğundan daha verimli olduğunu gösteriyordu.⁶³⁰

⁶²⁹ J.C.R. Licklider, “Man-Computer Symbiosis, 1960”, **Multimedia: From Wagner to Virtual Reality**, Ed. Randall Packer, Ken Jordan, New York, Norton, 2002, s.55.

⁶³⁰ A.e., s.56.

1962’de Licklieder, *Members and Affiliates of the Intergalactic Computer Network* (Galaksiler Arası Bilgisayar Ağı Üyeleri ve Katılımcıları) adını verdiği gruba gönderdiği bir yazıda, üniversiteleri bilgisayarlarını birbirine bağlamaları konusunda teşvik ediyor, bir üniversitenin yazılım araçlarını geliştirirken elde ettiği bilgileri diğer üniversitelerle paylaşmasını öneriyordu. 1968’de Robert W. Taylor ile birlikte yazdıkları *The Computer as Communication Device* (İletişim Aracı olarak Bilgisayar) başlıklı makalede ikili, birkaç yıl içinde insanların bilgisayar aracılığıyla yüzyüze olduklarından çok daha verimli iletişim kuracaklarını söylüyor, normalde üzerinde konuşması iki hafta sürecek bir teknik toplantıyı bilgisayar üzerinden iki günde bitirerek bunu kanıtlıyorlardı. Yazarlar, ayrıca, bu makaleyi, ayrı şehirlerden ortaklaşa olarak yazıyorlardı. Makale, bilgisayarın hedef ve alıcı arasındaki tek yönlü bir süreç olmadığını öne sürüyordu.⁶³¹

Licklieder, birbirlerine ağlarla bağlı bilgisayarları kullanarak, insanları birbirine yaklaştırarak, bilgi ve öğrenme becerilerini arttırmaya yönelik fikirleri ve çalışmalarıyla bugünün yeni medya kültürünün en önemli bileşenlerinden olan sosyal ağ kavramının temellerini atıyordu.

4.2.1. İNTERNETİN ORTAYA ÇIKIŞI VE AĞ KÜLTÜRÜNÜN GELİŞİMİ

Manuel Castells, 20. yüzyılın son otuz yılında, İnternet’in ortaya çıkış ve gelişim sürecini; askeri strateji, bilimsel ilerlemeler, teknolojik girişimcilik ve genel olarak geleneğe karşı yeniye duyulan taleplerin bileşiminin bir sonucu olarak konumlandırır.⁶³²

İnternetin kökleri, dünyanın en yenilikçi araştırma kurumlarından biri olan ABD Savunma Bakanlığı İleri Araştırma Projeleri Kurumu’nun (ARPA)

⁶³¹ Nick Montfort, “Introduction: Man-Computer Symbiosis”, *The New Media Reader*, Ed Noah Wardrip-Fruin, Nick Montfort, Cambridge, The MIT Press, 2003, s.73.

⁶³² Manuel Castells, *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür: Ağ Toplumunun Yükselişi Cilt 1*, Çev: Ebru Kılıç, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005, s.58.

çalışmalarında yatar. İnternetin doğuşuna dair artık, akademik ya da akademik olmayan hemen her metinde basmakalıp hale gelen hikayeyi burada tekrarlarken, yapılabilecek en önemli katkı, sürekli yeniden üretilen bir yanlış yorumu vurgulamak olabilir. Bu benimsenmiş tarih anlatısına göre; 1950’lerde ilk Sputnik’in fırlatılmasıyla Amerikan ordusu telaşa düşmüş, ARPA’nın girişimlerinden biri olarak, 1960-64 döneminde Rand Corporation’da görev yapan Paul Baran’ın geliştirdiği bir fikirle, nükleer saldırıdan etkilenmeyecek bir iletişim sistemi tasarlamak stratejisi gündeme gelmiş, komuta ve kontrol merkezlerinden bağımsız bir paket-anahtar iletişim teknolojisine dayanan bir ağ içinde, farklı yerlerden gelen mesajların kendi yollarını bulup, ağın herhangi bir noktasında tutarlı bir anlamla yeniden toplanabileceği bir iletişim sistemi olarak, internetin atası sayılabilecek ilk bilgisayar ağı ARPANET, 1 Eylül 1969’da, ağın ilk dört bağlantısının Los Angeles California Üniversitesi’nde, Stanford Araştırma Enstitüsü’nde, Santa Barbara’da California Üniversitesi’nde ve Utah Üniversitesi’nde kurulmasıyla devreye girmiştir.⁶³³

Öte yandan, 2009 yılında proje tasarımcılarından Lawrence Roberts, ARPA’nın ağ sistemi ihtiyacının, nükleer bir saldırıya karşı ayakta kalabilecek bir iletişim ağı yaratmak motivasyonu ile yola çıkmadığını, asıl motivasyonun, birbirinden coğrafi olarak uzakta yer alan ana bilgisayarların kaynaklarının paylaşımı olduğunu ifade eder. E-posta vb. önemli uygulamalarsa teknisyenlerce ilk aşamada tahmin dahi edilmemiştir (Roberts, burada Licklider’i tenzih ediyor). Bir saldırıya karşı bu sistemin yararlı olabileceği fikri ise çok sonra gelmiştir.⁶³⁴

1970’lerde saniyede 56bin bit taşıyan ARPANET’in aktarım kapasitesi dünya çapında bir iletişim ağının oluşturulabilmesi için yeterli değildir. Bunun için bilgisayarların birbirleriyle konuşabilir hale gelmesi, dolayısıyla her ağda kullanılabilir bir iletişim protokolünün yaratılması ihtiyacı sözkonusudur. 1973 yılında, ARPA için araştırmalar yürüten bilgisayar bilimci Vinton Cerf ve Robert

⁶³³ A.e., s.58 – 59.

⁶³⁴ Lawrence Roberts, “**ARPANET and Nuclear Survivability**”, 01.09.2009, (Çevrimiçi) <http://mailman.postel.org/pipermail/internet-history/2009-September/000907.html>, 03.08.2011

Khan, Khan'ın araştırmalarını yrttđđ BBN'de srdrdđđ iletişim protokolü yaratma amaçlı çalışmalarının dayanarak İnternet'in temel mimarisini inşa ederler. Bunun zerine Stanford'da, ARPA'dan, niversitelerden, PARC/Xerox dahil farklı araştırma merkezlerinden araştırmacıların katıldıđđ bir toplantı düzenlenir. Avrupa'dan araştırmacıların da katıldıđđ bu teknolojik işbirliğinden hareketle çalışmalarını sürdüren Vinton Cerf, Robert Metcalf ve Gerard Leland, farklı mevcut ağların taleplerine cevap verebilecek bir aktarım denetim protokolü geliştirirler. 1978'de Cerf, Postel (UCLA'den) ve Cohen, bu protokolü host'tan host'a (TCP) ve ağlar arası protokol (IP) olarak iki kısıma ayırırlar ve ortaya çıkan TCP/IP protokolü 1980'de ABD'de bilgisayar iletişiminde standart hale gelir. Bu noktadan itibaren, bilgisayarlar, İnternet ağı üzerinde çok hızla gönderilebilen veri paketlerini birbirleri için şifreleyebilir, bu paketlerin şifrelerini çözebilir hale gelirler. Ancak, bilgisayarların iletişim kurabilmesi için başka bir teknolojik yakınlaşma rneđđ daha gereklidir. Bu da TCP/IP'nin bilgisayardan bilgisayara erişimi sağlayan bir işletim sistemi olan UNIX'e uyarlanmasıdır. 1969'da Bell Laboratuvarlarında icat edilmiş olan UNIX'in TCP/IP protokolüne uyarlanması ise ancak 1983'de Berkeley'den araştırmacıların katkısıyla olmuştur.⁶³⁵

Castells, İnternet uygulamalarının büyük bölümünün, ilk kullanıcıların beklenmedik icatlarından geldiđđini, ve İnternet'in asli niteliklerinden olacak bu pratiđđin bir teknolojik yönelim bařlattıđđının altını çizer. ARPANET'in ilk aşamalarında, bilgisayarları birbirine bağlamanın ardında yatan mantık, dağınık bilgisayar kaynaklarından tam kapasite yararlanabilmek için birbirine coğrafı olarak uzak bilgisayarlar arasında bağlantı kullanarak zamanı paylaşmayı mümkün kılmakken, yeni nesil İnternet kullancıların çoğu, bu kadar fazla bilgisayar gücüne gereksinim duymuyordu ya da sistemlerini bu iletişim gereksinimlerine göre yeniden düzenlemeye hazır değillerdi. Bu noktada, en önemli kırılma noktası ağa bağlananlar arasında e-posta ile iletişimin mümkün kılınmasıyla olmuştu.⁶³⁶

⁶³⁵ Castells, **a.g.e.**, s.59 – 61.

⁶³⁶ **A.e.**, s.62.

ABD’de, Pentagon’un, bilgisayar ağlarını, evrensel, kamusal erişime açık hale getirme çabalarına paralel olarak, muhalif bir bilgisayar kültürü de ortaya çıkmaya başlamıştı. İnternet sisteminin asli unsurlarından biri olan modem, bu muhalif kültür öncülerinin, diğer bir deyişle hacker’ların gerçekleştirdiği teknolojik girişimlerden biri idi. PC’ler için ilk modem, 1978’de, Ward Christensen ve Randy Suess adlı iki öğrenci tarafından, mikrobilgisayar programlarını birbirlerine aktarmak için soğuk Chicago kışında, evleri arasındaki onca yolu kat etmek yerine, telefonu kullanmalarını sağlayacak bir sistem bulmaya çalışırken icat edilmişti. İlk dönemlerde, yalnızca seçkin üniversitelerle sınırlı tutulan ARPANET’ten dışlanan bilgisayar ağları da kendi yollarını bulmaya başlamışlardı. Duke Üniversitesi ve Kuzey Carolina Üniversitesi’nden ARPANET’e alınmayan üç öğrenci, UNIX protokolünün bilgisayarların normal telefon hattı üzerinden bağlanmasını mümkün kılan bir versiyonunu geliştirdiler. Bu sayede, bilgisayarlar arası ilk geniş çaplı çevrimiçi bir tartışma forumu olacak olan Usenet’i de başlatmış oldular.⁶³⁷

Kısa süre içinde PC’lerin güçleri artarken, aynı zamanda fiyatların düşmesi gibi bir ilerleme de gözlenmeye başlandı. Kişisel bilgisayarların, ağların iletişim becerisinin gelişmesi, bülten tahtası sistemlerinin (*BSS/ Bulletin Board Systems*) önce ABD’de, daha sonra tüm dünyada hızla yaygınlaşmasını sağladı. Karmaşık bilgisayar ağlarına gereksinim duymayan, yalnızca bilgisayar, modem ve telefon hattının yeterli olduğu bülten tahtası sistemleri, her türlü ilgi alanı ve kişisel merak için bir ilan tahtası haline gelerek, Howard Rheingold’un terimiyle “sanal cemaatler”i (*virtual communities*) yarattı.⁶³⁸

1980’lerin sonuna gelindiğinde, birkaç milyon bilgisayar kullanıcısı, İnternet’in bir parçası olmayan işbirliğine yönelik ya da ticari ağlarda bilgisayar aracılığıyla iletişime başvuruyordu. Birbirleri ile uyumlu olmayan protokoller kullanan bu ağların, İnternet protokollerine geçmesiyle, 1990’larda İnternet’in bütünleşmesi ve genişlemesini sağlayacak hamle de yapılmış oldu.⁶³⁹

⁶³⁷ A.e., s.63.

⁶³⁸ Howard Rheingold, **The Virtual Community**, Massachusetts, Addison-Wesley, 1993, b.a.

⁶³⁹ Castells, a.g.e., s.64.

1990’da dünyanın en önemli araştırma merkezlerinden Cenevre’deki Avrupa Nükleer Araştırmalar Merkezi’nde (CERN) icat edilen World Wide Web, İnternet sitelerini içeriklerin yerlerine göre değil de, bilgiye göre düzenleyerek, kullanıcılara istedikleri bilgiyi bulabilmelerini sağlayan kolay bir arama sistemi sunuyordu. İcadı yapan, Tim Berners-Lee ve Robert Caillau öncülüğündeki grup, araştırmalarını ARPANET geleneğine değil, 1970’lerin “hacker” kültürüne dayandırmışlar, 1974’de “Bilgisayar Özgürlüğü” (*Computer Lib*) başlıklı broşürü ile insanları bilgisayarın gücünü kendi yararlarına ele geçirip kullanmaya çağıran Ted Nelson’ın çalışmalarını temel almışlardı. Nelson, hipermetin (hypertext) dediği, bilginin yatay bağlantılara dayalı olarak örgütlendiği yeni bir sistem hayal ediyordu. CERN ekibinin, bu hipermetin belgeler için yarattıkları “*Hypertext Markup Language*” (HTML) denilen format, bilgisayarların, TCP/IP protokolünün üstüne ekleyip kendi özgül dillerini uyarlayabilmelerine imkan veriyor, aynı zamanda web tarayıcıları ile web server’ları iletişimi yönlendirecek bir hipermetin aktarım protokolü (HTTP) oluşturup, uygulama protokolündeki bilgiyi birleştiren standart bir adres formatı, uniform resource locator (URL) yaratıyorlardı. Bu aşamada, URL yalnızca HTTP ile değil, çok çeşitli aktarım protokolleri ile ilgili olabilecek; böylece genel arayüzü kolaylaştıracaktı. CERN, “World Wide Web” yazılımını İnternet üzerinden bedava dağıtarak, dünyanın farklı yerlerinden araştırma merkezlerinin ilk web sitelerini kurmalarına da imkan vermiş oldu.⁶⁴⁰ Tim Berners-Lee, Robert Caillau, Ari Luotonen, Henrik Frystyk Nielsen ve Arthur Secret’in birlikte yazdıkları orjinal makalede, W3’yi (www) tanımlayan özellikleri şöyle sıralıyorlardı:

- Her bir maddenin erişilebilmesi için bir referansa sahip olduğu sınırsız bir enformasyon dünyası fikri
- Farklı protokollere rağmen, böyle bir dünyayı mümkün kılacak projenin uygulandığı bir adres sistemi (URI)
- Performans gücü ve özellik sağlayan bağımsız (native) W3 serverları tarafından kullanılan bir ağ protokolü (HTTP)

⁶⁴⁰ A.e., s.65.

- Her bir W3 kullanıcısının anlayabileceği ve metin, menüler, basit çevrimiçi yardım gibi temel şeylerin net üzerinden iletimi için gerekli bir biçimleme (markup) dili (HTML)
- İnternette erişilebilir halde olan veri hacmi⁶⁴¹

Makalenin sonuç bölümünde, yazarlar, Web'in henüz bir tasarım hedefi belirlememiş olmakla birlikte, okurken olduğu kadar kolay güncellenebilecek bir bilgi havuzu olduğunun, yaratıcılık ve yaratıcılık içeren pek çok beceriye imkan verecek bir enformasyon çeşitliliği ile heyecan verici bir gelecek vizyonu yarattığının altını çiziyorlardı.⁶⁴²

4.2.2. WEB 2.0 VE KULLANICI KATILIMLI ENFORMASYON PAYLAŞIMI

1990'ların sonunda 2000'lerin başında İnternet kültüründe önemli bir kilometre taşı ifade eden “**Web 2.0**” ise, ilk kez Darcy DiNucci'nin 1999 yılında *Fragmented Future* (Parçalanmış Gelecek) adlı makalesinde bir terim olarak kullanılmıştı. DiNucci bu makalesinde İnternet'in yalnızca ekranları dolduran metin ve grafiklerden gelen enformasyonu tüketmek yerine, interaktif bir iletim mekanizması olarak kullanılabilmesine dair erken ipuçlarından söz ediyordu.⁶⁴³ Terimin popülerlik kazanması ise, O'Reilly Media ve MediaLive International'ın evsahipliğindeki, 2004 tarihli, Web 2.0 Konferansı ile oldu. Bu konferansın açılış konuşmalarında John Batelle ve Tim O'Reilly, “**bir platform olarak Web**” kavramını açıklıyorlardı. Daha çok bir iş modeli olarak algılanabilecek bu tanıma göre, yazılım uygulamaları masaüstü yerine İnternet'e kurulabilecek ve “müşteriler sizin işinizi sizin için inşa edeceklerdi”.⁶⁴⁴ Yani, kullanıcıların kolay ve ücretsiz olarak, gönüllü ürettiği fikirler, metinler, videolar, resimler vb. aktiviteler, “bir değer

⁶⁴¹ Berners-Lee v.d., “The World-Wide Web”, **Communications of the ACM**, ACM, 37(8):Ağustos 1994, s.907-912.

⁶⁴² A.e.

⁶⁴³ Darcy DiNucci, “**Fragmented Future**”, (Çevrimiçi), <http://www.cdinucci.com/Darcy2/articles/Print/Printarticle7.html>, 8.12.2010

⁶⁴⁴ Tim O'Reilly, John Battelle, “**Opening Welcome: State of the Internet Industry**”, (Çevrimiçi), http://conferences.oreillynet.com/cs/web2con/view/e_sess/5854, 8.12.2010

yaratmak üzere” kullanılabilirlerdi. Terim ilk bir buçuk yıl içinde 9,5 milyondan fazla internet sitesinde refere edilirken, bir yandan da terimin sadece moda bir pazarlama sözcüğü mü olduğu, ya da yeni bir devrimsel olguyu mu ifade ettiğine dair çok büyük bir tartışma doğmuştu.⁶⁴⁵ Tim O’Reilly, Web 2.0’ı, bilgisayarların ve İnternetin kullanımına yönelik bir önceki anlayış olarak görülebilecek Web 1.0’a göre tanımlarken, ilk nesil hizmetlerle, Web 2.0 hizmetleri arasındaki karşıtlıklara dikkat çekiyordu:

Web 1.0	Web 2.0
Double click	Google AdSense
Ofoto	Flickr
Akamai	BitTorrent
mp3.com	Napster
Britannica Online	Wikipedia
Kişisel Web Siteleri	Blog Yazımı
Evite	Etkinlik Planlama (upcoming.org, EVDB)
Alan adı spekülasyonu	Arama motoru optimizasyonu
Sayfa görüntüleme	Tık başı ücret
Yayıncılık	Katılım
İçerik yönetim sistemleri	Wikiler
Dizinler (Taksonomi)	Etiketleme (Folksonomi)

Tablo 1: Web 1.0 ve Web 2.0 karşılaştırılması.⁶⁴⁶

Bugün yeni örneklerle geliştirilebilecek ve uzatılabilecek bu listeden yola çıkarak, “bir platform olarak web” konusunu O’Reilly şöyle açıklıyordu: Web 1.0 modelleri olarak sınıflandırılabilir “Netscape” ve “Encyclopedia Britannica Online” örneğin, “yazılım paradigmasının” bir devamı olarak web tarayıcılarını (*browser*) ya da uygulamalarını, nihai kullanıcılara yönelik “ürünler” olarak tasarlıyorlar, kullanıcılar, birer yazılım olan bu uygulamaları bilgisayarlarına yükleyerek kullanıyorlardı. “Bir ürün yaratmak” üzerine temellenen bu “yazılım

⁶⁴⁵ Tim O’Reilly, “**Not 2.0 ?**”,

(Çevrimiçi) <http://radar.oreilly.com/archives/2005/08/not-20.html>, 8.12.2010

⁶⁴⁶ Tim O’Reilly, “**What is Web 2.0 ?**”, (Çevrimiçi), <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>, 08.12.2010

paradigmasından” tamamen farklı bir paradigmayı benimseyen Google’ın modeli ise, bilgisayara yüklenebilen yazılımlar üretmeye değil, bir web uygulaması olarak internetteki verilerin yönetimine imkan veren bir “hizmet” sağlamaya dayanıyordu. Bu sistemde, kullanıcıların ürettiği içeriğin ya da verinin kendisi, kullanıcıların siteler arasında bağlantı kurdukları hiperlinklere dönüşüyordu. Sözgelimi, bir blogdaki yazının kendisi bir içerik iken, içeriği içinde kullandığı ve farklı sitelere bağlantılar içeren linkler, o blog yazısının kendisini de bir hiperlink haline getiriyordu. Google, kullanıcının ürettiği bu içeriği, “sayfa sıralama” algoritması ile popülerlik üzerinden sıralayan bir web hizmeti sunarak -sürekli yeni sürümlerinin sunulması gerekli yazılımlardan farklı olarak-, bu hizmetlerin, “**sürekli beta**” (*perpetual beta*) denilen bir süreçle devamlı güncellenmesini sağlıyordu. Süresi belirsiz olmak üzere, beta geliştirme aşamasında kalan yazılım ya da sistemleri ifade etmek üzere kullanılan “sürekli beta”, programcıların, yeni özellikleri sürekli biçimde ve test süresi tamamlanmadan kullanmalarına izin veriyor, bu sayede Google gibi operasyonel sistemler için, çok daha hızlı bir geliştirme ve sınıflandırma yaklaşımı sunuyordu.⁶⁴⁷

Öte yandan, bir Web 2.0. uygulaması olarak Google, sürekli güncellenen bu yazılım araçlarını kullanmasının yanısıra, yönetilebilir özel bir veritabanı içeriyordu. Bu veriler olmaksızın yazılımların, yazılımlar olmaksızın da verilerin hiç bir anlamı yoktur. Bir iş modeli olarak Web 2.0.’dan alınacak derslerin en önemlisi, O’Reilly’ye göre, yazılımın değerini, yönetimine imkan verdiği verilerin ölçeğinin ve devininin belirlediğidir.⁶⁴⁸

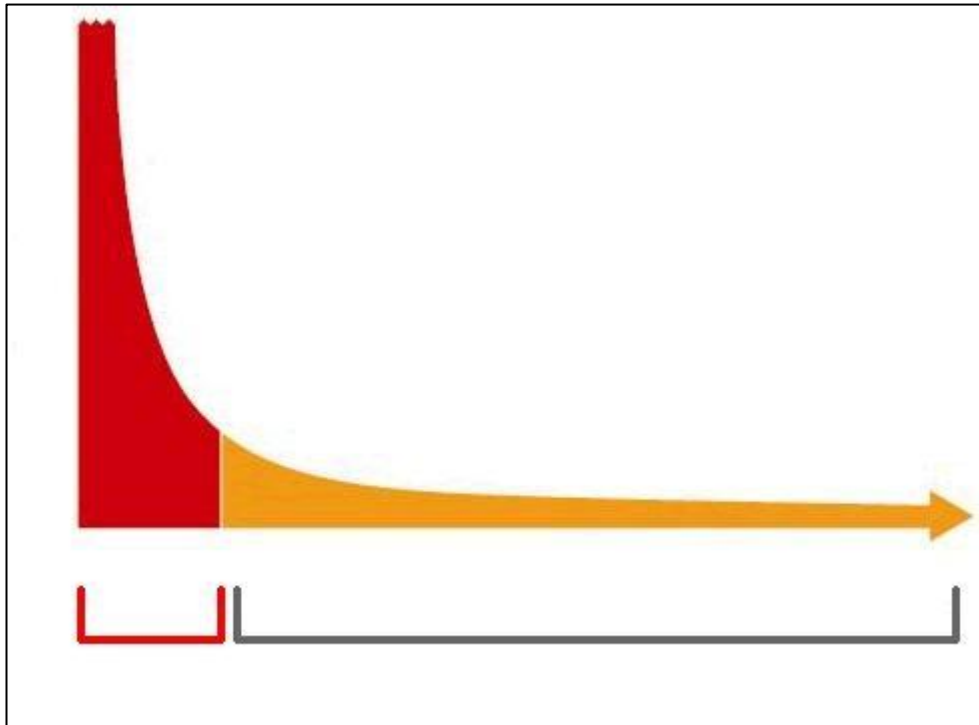
O’Reilly’ye göre Google’ın bir Web 2.0 modeli olarak başarısı, Chris Anderson’un “**uzun kuyruk**” (*the long tail*) adını verdiği, web içeriğininin büyük bölümünü oluşturan küçük sitelerin gücünü anlamış olmaktan doğuyordu.⁶⁴⁹ Chris Anderson’un, “Wired” dergisinde yayınlanan, *The Long Tail* (Uzun Kuyruk) başlıklı makalesi, internet ve kitle medyası ekonomisi arasında karşılaştırmalar yapıyor ve

⁶⁴⁷ A.e.

⁶⁴⁸ A.e.

⁶⁴⁹ A.e.

kitle medyası yayıncılığın en büyük başarısının, bir programı milyonlarca izleyiciyle buluşturmak iken, internetin en büyük başarısının milyonlarca programı bir kişi ile buluşturması olduğunu söylüyordu. Bu durum, yani ana akım medyanın, milyonlarca farklı parçaya ayrılmış olması, geleneksel medya ve eğlence sektörü için de bir belirsizlik ortamı yaratmış oluyordu. Buna göre, büyük hit olmayan filmler, ilk 100'e giremeyen müzik albümleri, en çok satanlar listesine giremeyen kitaplar, izlenme oranlarını ölçen Nielsen tarafından dikkate bile alınmayan programlar, kendi alıcılarını bulabiliyor, dünya çapında, milyonlarca alıcıya ulaşabiliyorlardı.⁶⁵⁰ Yani, Amazon.com gibi büyük bir sitede örneğin, satışı az olan ürünlerin toplam satışı, çok satan bir ürünün satışından çok daha fazladır. Niş ürünlerin, niş tüketicilerine ulaşabilmesini sağlayan Web 2.0 iş modeli sayesinde, aslında eskiden beri var olan bu kitle, kültürel ve ekonomik olarak belirgin bir güce dönüşmüş ve geleneksel pazarın yanında yeni bir pazarın ortaya çıkışını getirmiştir.⁶⁵¹



Şekil 20: Uzun kuyruk grafiği.⁶⁵²

⁶⁵⁰ Chris Anderson, **The Long Tail: Why the Future of Business is Selling Less of More**, New York, Hyperion, 2008, b.a.

⁶⁵¹ A.e., s.5 – 6.

⁶⁵² A.e., s.5.

O'Reilly'ye göre, uzun kuyruk fenomeni, bir başka Web 2.0 dersidir ve bu yeni paradigma içinde başarılı olabilmek için sadece ana akım, merkez eğilimlere değil, çevreye ve uçlara da, yani tüm Web'e ulaşmak prensibi önem taşır.⁶⁵³ Özetle, ürün ve içerikte çeşitlilik arttıkça, bu ürünleri satın alan ve içeriği kullananların sayısı da artacaktır.

Bu prensiple bağlantılı, Web 2.0 modelinin temel özelliklerinden bir diğeri, bir hizmetin onu kullanan insanların sayısı arttıkça otomatik olarak daha iyi olacağıdır. Web, bağlantılı hipermetinlerden oluşan bir sistemdir. Dolayısıyla kullanıcılar içerik ve yeni siteler ekledikçe, Web'in yapısı gereği, yeni kullanıcılar bu içerikleri ve bağlantıları keşfederler, ve tüm kullanıcıların ortaklaşa aktivitesinden doğan içerik ve bağlantılar, Web'in organik olarak büyümesini sağlar. İş modelini bu yapı üzerine kuran eBay'in rekabet gücü, örneğin, sitedeki satıcı ve alıcıların, ürünlere, ve diğer satıcı ve alıcılara yönelik görüşlerini paylaşması prensibinden doğar. Paylaşılan görüşlerin çokluğu, ürün, satıcı ya da alıcı hakkındaki yorumların daha güvenilir olması sonucunu doğurur. Bir diğer Web 2.0 fenomeni Wikipedia ise, yine bu prensip üzerine radikal bir denemedir. Kullanıcıların girdileriyle oluşan Web ansiklopedisinin içeriği, her girdinin başka kullanıcılarla denetlenmesi yoluyla bir güven mekanizması oluşturur. Bir başka deyişle, Wikipedia, Eric Raymond'un ünlü sözündeki mantığı uygulamaktadır: “Yeterli sayıda göz, tüm hataları ortaya çıkarır” (*With enough eyeballs, all bugs are shallow*).⁶⁵⁴

Bu yöntemle muazzam bir kültürel etki yaratan en kapsamlı **viki** deneyimi, Wikipedia, “düzenle” (*edit*) sekmesi ile, tüm kullanıcılarının referans ya da link ekleyerek, küçük yazım hatalarından, içerikle ilgili maddelere her tür düzenleme ve değişikliği yapabildiği, yaptıkları değişikliklerin kaydedilmiş eski versiyonlarını kolayca görebildikleri, yaptıkları girdileri geri alabildikleri, ve tüm bu trafiğin kronolojisini şeffaf biçimde görebildikleri bir Web 2.0 deneyimi sağlar. Hawaii dilinde “acele” ya da “çabuk” anlamına gelen “Wikiwiki” sözcüğünden adını alan

⁶⁵³ O'Reilly, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

⁶⁵⁴ Eric S. Raymond, “**The Cathedral and the Bazaar**”, (Çevrimiçi) <http://www.catb.org/~esr/writings/homesteading/cathedral-bazaar/>, 20.08.2011

wiki yazılımı, basit ve hızlı şekilde içerik modifikasyonu sağlayan programcılık özellikleri içerir. İlk wiki, WikiWikiWeb adıyla, 1995'te, programcı Ward Cunningham tarafından geliştirilmişti ve yazılım geliştirme sırasında kullanılmak üzere, belgenin tarihini takip ederek kolay ve hızlı değişiklikler yapmaya izin verecek bir program geliştirme hedefinin bir sonucuydu.⁶⁵⁵ Vikilerin kullanımı, kullanıcı grup, organizasyon ya da şirketin amaçlarına bağlı olarak değişmekle birlikte, bir sistem olarak wiki sayfaları, doğrusal olmayan bir navigasyon yapısı kurarak, kullanıcıyı başka sayfalara yönlendiren bir dizi çarpaz bağlantı içerir. Kullanıcılar ek bir yazılıma ya da öğrenme sürecine ihtiyaç duymaksızın içerikleri okuyabilir, değiştirebilir ya da sayfalar arasında gezinebilirler. Girdinin yapılması ve girdi metninin biçimlendirilmesi gibi basit birkaç kural dışında teknik beceri ve önbilgiye ihtiyaç yoktur.⁶⁵⁶

Web 2.0'a anlam veren ve öne çıkan diğer bir kavram ise Flickr, del.icio.us gibi sitelerin öncülük ettiği “**folksonomi**”dir. İlk kez Thomas Vander Wal tarafından 2004 yılında kullanılan terim⁶⁵⁷, “**etiket**” (*tag*) adı verilen, özgür çağrışımla seçilen anahtar kelimeler kullanılarak zaman içinde ortaklaşa oluşturulan, çoklu, birbiriyle çakışan bir kategorizasyon sistemini ifade eder. Flickr, YouTube, bloglar gibi sosyal yazılımlarla amatör içeriklerin artmasının bir sonucu olarak, geleneksel sınıflandırmalar ve sınıflandırılmayanlar arasında bir uzlaşma olarak doğan folksonomiler, kaynaklar, etiketler ve kullanıcıların dahil olduğu bir süreci ifade ederler. İlk tasarlanma anlarından başlayarak semantik yapılar olarak inşa edilen taksonomilerin aksine, folksonomiler zaman içinde, giderek daha fazla kullanıcının sürece dahil olmasıyla organik biçimde gelişirler. İyi biçimde geliştirilmiş bir folksonomi, kullanıcı topluluklarının sürekli dizinleme, arama, düzeltme, inceleme ve geribeslemesine izin verir. Dolayısıyla, folksonominin gelişmesinde kullanıcılar çok önemli rol oynarlar. Folksonomilerin en büyük avantajlarından biri, uzmanlık gerektirmeyecek biçimde katılıma imkan vermesidir. Etiketleme yapan kullanıcılar, bir dahaki kullanımlarında aynı etiketi kullanarak aradıkları enformasyonu kolaylıkla

⁶⁵⁵ Ebersbach, v.d., **Wiki Web Clooaboration**, 2nd Edition, Berlin, Springer, 2008, s.12.

⁶⁵⁶ **A.e.**, s.15

⁶⁵⁷ Thomas Vander Wal, “**Folksonomy Coinage and Definition**”, (Çevrimiçi), <http://vanderwal.net/folksonomy.html>, 9.12.2010

bulabilir, kendi etiketlerini diğer kullanıcılarla karşılaştırarak, girdilerini zenginleştirebilirler. Bu sürecin açık uçlu olması, folksonomilerin değişim ve yeniliklere kolayca adapte olabilmelerini sağlar.⁶⁵⁸ Folksonomi yaratımına dair ilginç bir örnek, Google’ın resim arama sonuçlarının kalitesini geliştirmek üzere, bir oyun formunda tasarlanan ve kullanıcıların, resimleri etiketlemesi mantığına dayanan “Google Image Labeler” özelliğidir. Rastgele biçimde eşleştirilen ve aynı anda çevrimiçi olarak bu uygulamayı kullanan iki kullanıcı, iki dakikalık süre içinde, kendilerine gösterilen resimlere ilişkin mümkün olduğu kadar çok etiket üretmeye çalışırlar. Resmin yanında oyunculara kullanılmaması gereken bir kaç etiket de sunulur. Bu etiketleri kullanmadan oyuncular, ortak ancak görece spesifik etiketler bulmaya çalışırlar. Oyunun amacı, Google’ın resim arama motorunun, kullanıcıların yaptıkları aramalarda daha doğru sonuçlar verebilmesi için geliştirilmesine yardımcı olmaktır.⁶⁵⁹ Özetle, kullanıcılar, kaçamak oyunlara (*casual games*) benzer biçimde eğlenceli vakit geçirirken aynı zamanda imajların sınıflandırılmasına katkıda bulunacaklardır.

Folksonomiyle doğrudan bağlantılı, bir diğer Web 2.0 kavramı “**sosyal işaretleme**” (*social bookmarking*) ise, kullanıcıların buldukları ilginç ya da yararlı kaynakları saklamalarını, yönetmelerini ve diğer kullanıcılarla paylaşmalarını sağlayan bir referans sistemidir. Bu referanslar, metin şeklinde yorumlar, oylar, ortaklaşa oluşturulmuş etiketler olabilirler. 2003’te kurulan, en yaygın sosyal işaretleme sitelerinden biri olan del.icio.us’ın bugün, 100 milyondan fazla web belgesini işaretleyen, 3 milyonun üzerinde kullanıcısı bulunmaktadır.⁶⁶⁰

Web üzerinden kullanıcı odaklı bilgi akışını sağlayan, blog girdileri, haber başlıkları, video ya da ses kayıtları gibi girdilerin sıklıkla güncellenmesini sağlayan, Web 2.0’in standart formatlarından bir diğeri de **RSS**’tir (*Really Simple Syndication*).

⁶⁵⁸ Richard Derham, Annette Mills, “Web 2.0-Social Bookmarking: An Overview of Folksonomies”, **Handbook of Research on Web 2.0, 3.0 and X.0: Technologies, Business and Social Application**, Ed. San Murugesan, New York, Information Science Reference, 2010, s.213.

⁶⁵⁹ “**Google Image Labeler Beta, What do you need to participate**”, (Çevrimiçi), <http://images.google.com/imagelabeler/>, 8.12.2010

⁶⁶⁰ Yanbe v.d., “Social Bookmarking and Web Search”, **Handbook of Research on Web 2.0, 3.0 and X.0: Technologies, Business and Social Application**, Ed. San Murugesan, New York, Information Science Reference, 2010, s.43.

Bir RSS belgesi basitçe maddelerden oluşan bir listedir.⁶⁶¹ İnternete yüklendiğinde, yüklenen metnin yazarı, yüklenme tarih ve zamanı, kısa bir özetini ya da tamamını içeren metadata, o metnin bulunduğu siteyi takip eden bir çok siteye iletilir. Sıklıkla güncellenen haber başlıklarının, web sitesi güncelleme duyurularının iletilmesi gibi geniş bir takipçi kitlesine ulaşması istenen içeriklerin iletilmesinde RSS yaygın olarak kullanılır. Bloglar ya da haber verileri gibi pek çok farklı türde enformasyon, RSS olarak yayınlanabildiği gibi, örneğin, RSS kullanarak, del.icio.us, kullanıcıların bir kişi ya da konu için eklenen “işaretlemeleri” (*bookmarking*) takip etmelerine, Flickr, ise üyelerinin, takip ettikleri diğer üyelerin foto albümlerinin güncellemelerini görmelerine izin verir.⁶⁶²

Blogların çok büyük bir bölümü de RSS besleme sistemini kullanmaktadır. Aralık 1997’de ilk kez John Barger’in kullandığı “weblog” terimi, “web” ve “log” sözcüklerinin birleşiminden oluşuyordu ve basitçe, günlük formundaki web sayfalarını ifade ediyordu. Terimi bugünkü kısaltılmış haliyle “**blog**” olarak ilk kullanan ise Mayıs 1999’da Peterme.com adlı blogunda, Peter Merholz’du. Bundan kısa bir süre sonra, Merholz’dan esinlenerek, Pyra Labs, “blog” adını benimsedi ve Haziran 1999’da “blogger.com” alan adını kaydettirdi.⁶⁶³ Blogger’ın piyasaya sürülmesini izleyen ilk birkaç ay, siteye her gün 10-20 yeni kullanıcı kaydoluyordu. Senenin sonuna gelindiğinde, kullanıcı sayısı 2300’e ulaşmıştı. 2001 yılına gelindiğindeyse, Blogger’ın kayıtlı 17,790 kullanıcısı bulunuyordu ve bu 13 ay içinde %5,029’luk bir büyümeyi ifade ediyordu.⁶⁶⁴

Blogların bu kadar kısa sürede yaygınlaşmasında, çok sayıda avantaj rol oynuyordu. Öncelikle, içerik metin formundaydı ve arşivleme imkanı veriyordu. Sözlü ya da kaydedilmeyen iletişime dayanan çok sayıda sosyal ağın aksine, tüm blogları ve bu blogların birbirleriyle bağlantılarını ifade eden **blogosfer**

⁶⁶¹ “**All about RSS**”, (Çevrimiçi) <http://www.faganfinder.com/search/rss.php>, 8.12.2010

⁶⁶² John Musser, Tim O’Reilly, “**Web 2.0 Principles and Best Practices**”, Sebastopol, O’Reilly Media Inc., 2007, s.90.

⁶⁶³ John Baker, “**Origins of Blog and Blogger**”, (Çevrimiçi) <http://listserv.linguistlist.org/cgi-bin/wa?A2=ind0804C&L=ADS-L&P=R16795&I=-3>, 8.12.2010

⁶⁶⁴ Herring v.d., “Longitudinal Content Analysis of Blogs: 2003-2004”, **Bloggging, Citizenship, and the Future Media**, Ed. Mark Tremayne, New York, Routledge, 2007, s.4.

(*blogosphere*) içinde, enformasyonun izini sürmek mümkün hale geliyordu. Blogosfer içinde ağlar, bir blog yazarının diğer bir bloga linkler vermesi yoluyla oluşur. Bu, ya bir blog yazarının okurlarını haberdar etmek üzere kullandığı blogroll denilen bir sistemle ya da metin içinde diğer bloglara verilen linklerle sağlanır. Blogların en büyük avantajlarından bir diğeri de, ki bu blogları geleneksel web sayfalarından ayıran en önemli özelliktir, özel blog yazılımı sayesinde sadece başlık, metin ve ek linkler, resimler vb. ekleyerek kolayca güncelleme imkanı vermesidir.⁶⁶⁵ Dolayısıyla blogların kısa sürede yaygınlaşmasının getirdiği en önemli avantaj, internete kolayca “içerik” yüklemeye izin vermesidir.

Özellikle ABD’de, aktif blogların sayısının, 11 Eylül’ün ardından hızla artmasının bir sonucu olarak, blog yazarlığının bir gazetecilik yöntemi olup olmadığı sorusu ağırlık kazanmış, Dan Gillmor gibi bazı araştırmacılar, blogları, “katılımcı gazetecilik” olarak yorumlarken, araştırmacıların büyük çoğunluğu blog yazarlığını gazetecilik olarak tanımlama konusunda isteksiz durmuşlardır.⁶⁶⁶ Tremayne, haber amaçlı blog yazarlarının, metinlerindeki linklerin büyük kısmının, ana akım haber sitelerine yönlendiren linkler olduğuna ve blog yazarlarının bu sitelerde yer alan haberlerin aktif birer okuyucusu ve yorumcusu olduklarına dikkat çeker ve blog yazarlarını ana akım medya için bir fırsat olarak değerlendirilmesi gerektiğini söyler.⁶⁶⁷

Bu alanda bir diğer trend podcastler ise bölümler halinde hazırlanan ve çoğunlukla RSS ile web üzerinden yayınlanan ve yüklenebilen ses ya da video kayıtlarını ifade etmektedir. İlk defa Şubat 2004’te The Guardian gazetesinde Ben Hammersley’in kullandığı “**podcasting**” terimi⁶⁶⁸, Apple Bilgisayar şirketi tarafından üretilen portatif medya çalar “iPod” ile “*broadcasting*” (yayıncılık) sözlerinin birleşiminden oluşuyordu. Bir podcast oluşturmak son derece basit iki temel aşamayı

⁶⁶⁵ Mark Tremayne, “Examining the Blog-Media Relationship”, **Bloggng, Citizenship, and the Future Media**, Ed. Mark Tremayne, New York, Routledge, 2007, s.xi.

⁶⁶⁶ Mark Tremayne, “Harnessing the Active Audience”, **Bloggng, Citizenship, and the Future Media**, Ed. Mark Tremayne, New York, Routledge, 2007, s.261.

⁶⁶⁷ A.e.

⁶⁶⁸ Ben Hammersley, “**Audible Revolution**”, (Çevrimiçi), <http://www.guardian.co.uk/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>, 01.11.2008

içerir: MP3 formatında bir dosya oluşturulması ve bu dosyanın RSS ile epizotlar halinde internete yüklenmesi.⁶⁶⁹ Bu dosyalar daha sonra bir MP3 çalar ya da bilgisayar aracılığıyla yüklenip dinlenebilir ve farklı web siteleri ve bloglara da eklenilebilir. Ses dosyalarının yanısıra yüklenen video kliplere kullanıcıların ulaşmasını sağlayan “**video paylaşım siteleri**” de, paylaşılan videoları sunucularında saklayarak, kullanıcılara video kliplerini paylaşma imkanı verir. Kullanıcı üretimine bağlı bu sitelerin, çok büyük çoğunluğu kullanıcıların video kliplerini yükleyebilecekleri ücretsiz servislerdir ve bu sayede kullanıcılar ücretsiz olarak kendi içeriklerinin kitlelerle buluşmasını sağlamış olurlar. Sitelerin, yüklenen içeriğin boyutları, süresi, konusu ve formatı hakkında ve uygunsuz içeriğe dair, birtakım kısıtlamaları olsa da, video paylaşım siteleri gücünü kullanıcıların yükledikleri içeriklerden alır.

Bu yollarla oluşturulan, metin, grafikler, ses kayıtları, video vs mevcut kaynaklardan elde edilen dijital medya içeriğinin, yeni bir içerik elde etmek üzere kullanılması ise “*mash-up*” (kullanışlı karışım) ya da **remiks** (*remix*, karma) olarak adlandırılır. Web 2.0’ın en önemli kavramlarından biri olan “remiks” ile kullanıcılar mevcut kaynaklardan elde ettikleri içerikleri birleştirerek yeni bir yaratıcı içerik oluştururlar. Bu içerikler basit olabileceği gibi hayli karmaşık da olabilirler. Örneğin remiks uygulamaları, Superman filminden alınan bir sahnenin ev yapımı bir filmin içine konulması gibi basit uygulamaların yanısıra, yüzlerce sanatçının çalışmalarından, ya da TV programlarından, filmlerden, müzik parçalarından alınan örneklerle oluşan kapsamlı uygulamaları da içerebilirler.

Yukarıda saydığımız Web 2.0. uygulamalarının çekirdeğinde, Web 2.0’ı teknoloji alanında önceki devrimlerden ayıran, “kullanıcı” fenomeni yatmaktadır. Kullanıcı kavramı, Web 2.0 bağlamında çok sayıda farklı kavramı bir araya getirir. Bir kullanıcı, avuçiçi bilgisayarından telefon numarası tuşlayan, GPS akıllı cihazını kullanarak yönünü bulmaya çalışan aynı zamanda da YouTube’a video yükleyen

⁶⁶⁹ N.A., “**Podcast production**”, (Çevrimiçi), (1 Kasım 2008)
<http://sites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k1967&pageid=icb.page23750>, 12.11.2010

kişidir. Hem hizmetin kullanıcısı, tüketicisi, hem de hizmetin sağlayıcısı olarak işlev görür. Kullanıcılar, yeni nesil İnternetin önemli bir parçasıdır.

Web 2.0'ı anlamaya çalışan, O'Reilly Medya'nın yayınlarından Web Architecture'da, Web 2.0 fenomeninin avantajlarından yararlanmak isteyenler için birbirine ağlarla bağlı kullanıcıların oluşturduğu kolektif zekanın nasıl yönetilebileceğine ilişkin beş etkili yol arasında, öncelikle yapılması gereken tekrar yaratılması zor olacak bir veri kaynağının merkezi olmaktır. Sosyal işaretleme siteleri Delicious ve Digg'in, örneğin, kullanıcıların ihtiyaçlarına bağlı olarak kısa sürede birer kolektif oluşum merkezine dönüşmeleri bunun bir örneğini oluşturur. İkinci yol ise var olan kolektif zekayı bir araya getirmektir. Google'ın yukarıda da bahsedilen iş modeli, yani Web'de bulunan sonsuz miktarda enformasyonu analiz etmek, kullanmak ve yararlanmak, bu yaklaşımın uygulamasını temel alır. Üçüncü yol ise geniş ölçekli ağ etkisini kullanmaktır. Örneğin Katrina kasırgasının ardından kayıp insanların yerini belirlemek üzere bilgi havuzu oluşturan "Katrinalist" bunun etkili bir örneğidir.⁶⁷⁰ Dördüncü yol, bir folksonomi oluşturmak ve kullanıcıların buldukları ya da katkıda bulundukları verileri etiketleyerek ve diğer kullanıcılarınkini görerek sürekli gelişen bir kategorizasyon şeması yaratmaktır. İmaj paylaşım sitesi Flickr ve sosyal işaretleme sitesi Delicious'un modelleri tamamen bu prensibe dayanmaktadır. Son yol ise tersine bir hafıza filtresi oluşturmaktır. Bu prensibin en önemli örneği blogosferdir. Hiperlinkler, geriye izleme (*trackback*) ile neyin önemli olduğu, herhangi bir insan müdahalesi ya da düzenlemesi ile ve aynı böyle kati bir müdahale olmaksızın saptanabilir.⁶⁷¹ Tüm bunlardan yola çıkarak, Tim O'Reilly, bir şirketin "Web 2.0" şirketi olabilmesi sahip olması gereken özellikleri şöyle sıralar:

- "Paketlenmiş bir yazılım yerine, maliyeti düşük olan bir "hizmet" sunması,
- Kullanıcıların her aktivitesi ile genişleyen, tekrar inşası güç, türünün tek örneği veri kaynaklarını kontrol ediyor olması,
- Ortak geliştiriciler olarak kullanıcılara güvenmesi,
- Kolektif zekayı kullanması,
- Müşteriler aracılığıyla işleyen uzun kuyruk (*the long tail*) modelini desteklemesi

⁶⁷⁰ "Columbia University, The Earth Institute, Hurricane Katrina Deceased-Victims List", (Çevrimiçi) <http://www.katrinalist.columbia.edu/>, 8.12.2010

⁶⁷¹ James Governor, Dion Hinchcliff, Duane Nickull, **Web Architecture**, Sebastopol, O'Reilly Media, 2009, s.78.

- Yazılımdan tekil bir işlevden daha fazlasını beklemesi,
- Basit kullanıcı arayüzleri, geliştirme modelleri ve iş modelleri uygulaması.”⁶⁷²

Web 2.0, O'Reilly'nin de açıkça belirttiği gibi, kullanıcılarının kolektif zekasından doğan yaratıcı enerjiye sahip olmayı ve bu enerjiyi kar üretmek üzere kullanmayı amaçlayan ticari uygulamaları ifade eden bir “iş modeli”dir. Elbette Wikipedia gibi, ya da eğitim kurumlarının açık müfredat uygulamaları gibi ya da açık yazılım hareketi gibi kar amacı gütmeyen uygulamaların varlığına karşın, akılda tutulması gereken, Web 2.0'ın pedagojik bir kuram değil, bir iş modeli olduğudur. İçerik ve organizasyonun bireyler tarafından oluşturulduğu ancak kârın belli başlı şirketlerce paylaşıldığı bir iş modelidir bu.

2005 yılında, insanların ucuz ve kolayca erişimine imkan veren bloglar, video paylaşım siteleri, podyayıcılığı, imaj paylaşım siteleri gibi web 2.0 araçlarıyla birlikte **kullanıcı üretimi içerik** (user-generated content) paylaşımı, büyük bir hızla yaygınlaşmıştı. Sanal topluluklar ve kullanıcıların mikro ölçekli üretimleriyle meydana gelen kolektif üretimlerin, daha önce görülmemiş büyüklükte yarattığı kapsamlı etkinin bir sonucu olarak, Times dergisi 2006 “Yılın Kişisi” olarak, “You” (sen/siz) yani sıradan insanı kutluyordu. Lev Grossman, Time'daki makalesinde şöyle diyordu⁶⁷³:

“...ve sadece izlemedik, aynı zamanda çalıştık. Çılgınlar gibi. Facebook profilleri oluşturduk, Second Life avatarları yarattık ve Amazon'da kitap eleştirdik, podcastler kaydettik. Kaybeden adaylarımız hakkında blog yazıları yazdık, terkedilmekle ilgili şarkılar yazdık. Patlayan bombaları kameraya çektik ve açık yazılımlar ürettik... Kim bu insanlar? Gerçekten kim işteki yorucu bir günün ardından oturur ve bu gece Lost'u izlemeyeceğin der. Bilgisayarımı açacağım ve ev iguanam hakkında bir film yapacağım? Queen'in enstrümanları ile 50 Cents'in vokallerini birleştireceğim? Şu an neler düşündüğümle ilgili ya da ülke hakkında neler düşündüğümle ilgili ya da caddenin aşağısındaki bistrodaki biftek-kızartmayla ilgili bir blog yazacağım? Kimin bu işler için zamanı ve enerjisi ve tutkusu var? Cevap “Sen”sin. Senin var.”⁶⁷⁴

⁶⁷² O'Reilly, **a.g.e.**

⁶⁷³ Lev Grossman, “**Time's Person of the Year: You**”, (Çevrimiçi), <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1569514,00.html>, 13.12.2006

⁶⁷⁴ **A.e.**

Grosman'ın, kullanıcıların içerik üretimine dair yaptığı bu betimleme, motivasyonel, katılımcı bir kullanıcı/tüketici aktivitesi olan ve çalışmanın ileriki bölümlerinde değinilecek olan “**hayran kültürü**”nü (*fan culture*) çağrıştırmaktadır.

4.2.3. DİJİTAL MEDYA KULLANIMINA YÖNELİK YAKLAŞIMLAR

Enformasyon söz konusu olduğunda, bugün, şimdiye kadarki en hızlı teknolojik dönüşümüm içinde olduğumuzu söylemek mümkündür. Çinliler matbaayı Gutenberg'ten bir kaç yüzyıl önce keşfetmişlerdi. Birinci bölümde ayrıntılı olarak açıklandığı üzere, Gutenberg'in matbaayı icadı ise 15. yüzyıl'da oldu ve ilk basılan eserler İncil kopyalarıydı. Önceleri yalnızca çok az sayıda kişi tarafından sahip olunan basılı kitapların yaygınlaşması ise bir kaç yüzyıl sürdü. Buna karşılık, dijital teknolojilerin icadı ve dünya çapında milyarlarca insan tarafından benimsenmesi yalnızca bir kaç on yıl aldı. Dijital teknolojilere doymuş çoğu kültüre karşın, beşikten mezara dijital çağda yaşamış bir kuşaktan söz etmek için hala erken gözükmemektedir.

4.2.3.1. DİJİTAL KUŞAĞIN YÜKSELİŞİ VE OLUMLAYICI YAKLAŞIMLAR

Don Tapscott, 1998 tarihli, *Growing Up Digital* (Dijital {Dünyada} Yetişmek) adlı kitabında, önceki nesillerden farklı olarak, tamamen dijital medya ile kuşatılmış, yeni bir neslin ortaya çıkışına işaret eder. Artık, bilgisayarlar evde, okulda, fabrikada, ofiste, her yerdedir; kameralar, video oyunları ve CD-ROM'lar herkesin erişimindedir. İnternetle bağı giderek artan bu yeni medya araçları, milyonlarca yeni kullanıcının ilgisini cezbedecek ağlarını giderek büyütmemektedirler. Bu ortamın içine doğan çocuklar için, bilgisayar, tost makinesi kadar doğal bir şeydir. Öte yandan, Tapscott'a göre, tarihte ilk defa, çocuklar, tüm toplum için temel öneme sahip bir yenilik, bir gelişme hakkında ana-babalarından daha rahat, daha bilgili ve daha okuryazar vaziyettedirler. N-Kuşağı (*N-Generation* ya da Net Kuşağı) dediği (1999 yılı itibariyle 2-22 yaşları arasında olan ve zorunlu olarak aktif internet

kullanıcısı olması gerekmeyen) bu yeni nesil, dijital medyayı kullanarak, kendi sahip olduğu bu kültürü, toplumun geri kalanına empoze etme eğilimindedir. Bu çocuklar, ana-babalarından farklı şekillerde öğrenmekte, eğlenmekte, oynamakta, çalışmakta ve sosyalleşmektedirler.⁶⁷⁵

Tapscott, 2. Dünya Savaşı sonrasında doğan çocukları ifade eden “*baby boomer*” terimi ile kendi deyimiyle Net Kuşağı (*N-generation*) dediği bu nesli karşılaştırır. Bir başka iletişim devrimi olan televizyonun şekillendirdiği “*baby boomer*” neslinin, Amerikan sivil haklar hareketi ya da Vietnam Savaşı protestoları gibi sosyal hareketler sırasında televizyonu, kendi varlıklarının görünürlüğünü arttırmak üzere bir iletişim aracı olarak kullanmaları sürecinin bir devamı olarak, Amerikan siyasetinde, pazarlama, ticaret, eğitim, eğlence ve kültür dünyasında yarattığı değişime benzer bir sürecin, dijital çağın çocuklarını ifade eden Net Kuşağı için de kısmen benzer olarak işlediğini vurgular. Ancak, program seçiminde ve içerik erişiminde, tek yönlü geleneksel medyanın içerik üretimi, yalnızca belli kişi ve kurumların elindedir. Dijital Net Kuşağı içinse, sözgelimi televizyon interaktif olmalıdır, tüketicilerin taleplerine, diyalog içinde cevap vermeli ve yurttaşların birbiri ile iletişim kurmalarına imkan sağlamalıdır. Tapscott, geleneksel yayıncılıktan (*broadcasting*) interaktif süreçlere doğru yaşanan bu değişimin, N-Kuşağının dayandığı temel nokta olduğunu öne sürer. Sonuç, televizyondan alınan zamanın bilgisayara yatırılması meselesidir. Ancak, Tapscott, Net’in dönüştürdüğü televizyonun yeni bir çehreyle yeniden doğacağını savunur. Televizyon, N-Kuşağının aynı programı farklı yerlerde izleyip, çevrimiçi yorumladıkları, kimi zaman oyladıkları, MTV’de izledikleri bir rock müzik videosunu bilgisayarlarında tekrar tekrar izledikleri, favori durum komedilerindeki bir klibi arkadaşlarıyla paylaştıkları, bir reklamda hoşlandıkları bir pantolonu, bedenlerinin ekrandaki sanal animasyonu üzerine giydirerek denedikleri farklı bir fenomene dönüşmüştür.⁶⁷⁶

⁶⁷⁵ Don Tapscott, **Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation**, , New York, McGraw-Hill Co., 1998, s.2.

⁶⁷⁶ A.e., s.3.

Dijital medya araçları ve içerikleri ile kuşatılmış bu kuşağa dair, anne-babaların, eğitimcilerin, endüstrinin ve çeşitli resmi kurumların sordukları sorular da bu yeni medyaya dair kaygı ve kafa karışıklığını ortaya koyar: Dijital medyayı kullanmak çocuklarımıza faydalı oluyor mu? Bu teknolojiyi kullanma çocuklarımızın öğrenme sürecini geliştiriyor mu yoksa onları aptallaştırarak eğitimle ilgili gösterdiğimiz çabaların boşa gitmesine mi neden oluyor? Net bağımlılığı meselesi nedir? Çevrimiçi sohbet odalarında vakit harcamaları olumlu bir şey mi? Orada nelerle meşgul oluyorlar? Siber-arkadaşlık ve siber-seks nedir? Video oyunları şiddeti normal gören bir neslin ortaya çıkmasına mı neden oluyor? Teknoloji, yetişkinleri olduğu kadar çocukları da strese sokuyor mu? İnternet, çocukları ebeveyn otoritesinden ve sorumlu yetişkin etkisinden uzaklaştıran sanal bir dünya mı? Yeni sorunlar ve tehlikeler nerede yatıyor? Çevrimiçi sahtecilerin yarattığı riskler neler? Çocuklar bu risklerden nasıl korunabilir? Çocukları porno ve diğer adi içeriklerden nasıl koruyabiliriz?⁶⁷⁷ Tapscott bu sorulara tamamiyle pembe gözlükler takarak yanıt verir:

“Herkes rahatlasın. Çocuklar için her şey yolunda. Onlar dijital dünyada öğreniyorlar, gelişiyorlar ve başarıyorlar. Daha iyi araçlara, daha iyi erişime, daha iyi hizmetlere ve keşfetmek için daha fazla özgürlüğe ihtiyaçları var, bunun tam tersine değil. Yetişkinlerin payına düşen muhalefet ve güvensizlik yerine, ebeveynler, eğitimciler, kanun yapıcılar ve iş dünyası liderleri olarak düşünce ve davranış kalıplarımız üzerine düşünmek olmalı.”⁶⁷⁸

1990’ların başındaki olumlu ve haklı kaygıları görmezden gelme pahasına, tamamiyle iyimser yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri sayabileceğimiz Tapscott, N-Kuşağının nette harcadığı zamanı pasif değil, aktif zaman olarak değerlendirir. Bu zaman, okuma zamanıdır, araştırma yapma zamanıdır, beceri geliştirme ve sorun çözme zamanıdır, analiz yapma, değerlendirme, düşünceleri bir araya getirme ve yazma zamanıdır.⁶⁷⁹ Yeni medya ve teknoloji kullanımı sözkonusu olduğunda, ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının gerisinde kalmaktadırlar. Tapscott, bunu kuşak farkı (*generation gap*) değil, tabiri caizse bir kuşağın diğerine tur bindirmesi (*generation lap*) olarak tanımlar. Ona göre, bugünkü çocuklar,

⁶⁷⁷ A.e., s.6.

⁶⁷⁸ A.e., s.7.

⁶⁷⁹ A.e., s.8.

teknoloji sözkonusu olduğunda yetişkinleri kolaylıkla geride bırakabilmekte, bu da toplumda mevcut bilgi hiyerarşisinde önemli bir değişime işaret etmektedir. Dolayısıyla tarihte ilk defa olarak, ebeveynlerin öğrenmek ve bilmek istedikleri bir konuda çocukların otorite olması sözkonusudur. Tapscott bu durumu olası endişeleri topyekün dışlayarak yorumlar. Akşam yemeği masasının etrafında devam eden sohbetler sırasında bazı konularda ebeveynlerin, bazı konularda da çocukların otorite olması ile aile üyelerinin birbirlerinin görüşlerine saygı duymaya başlamasının yanısıra akran dinamiklerine dayalı, daha açık, daha duyarlı ve etkili bir aile yapısı kurulmuş olduğunu savunur.⁶⁸⁰ Benzer olarak bu durumun tarihte eşi olmayan bir dönem olduğunun altını çizen John Seely Brown, bunun tek istisnasının göçmen çocukları olduğunu söyler. Onlar yeni bir kültürü ve dili daha hızlı öğrenebilir ve ailelerine bu konuda tercümanlık edebilirler.⁶⁸¹

Marc Prensky, Tapscott ve Seely Brown'un bu yorumlarını büyük oranda paylaşır ve Seely Brown'un analojisini kullanarak "Dijital Yerli" (*Digital Native*) ve "Dijital Göçmen" kavramlarını ortaya atar. 20. yy'ın son on yılında, dijital teknolojilerin yaygınlaşması dolayısıyla yaşanan büyük çaplı "kopukluk"un (*discontinuity*) sonucu olarak, Dijital Yerliler bilgisayar, video oyunları, dijital müzik çalarlar, video kameralar, cep telefonları vb. yeni teknolojilerle büyüyen ilk nesil temsil etmektedirler ve bu öğrencilerin düşünme ve enformasyon işleme süreçleri öncüllerine kıyasla önemli farklar içermektedir. Tıp kökenli bilişsel çalışmalardan örnekler veren Prensky'ye göre, dijital teknolojilerin içine doğan bu yeni nesil öğrencilerin düşünce örüntüleri (*thinking patterns*) tamamiyle değişiktir.⁶⁸² Dijital göçmenler ise bu yeni ortama uyum sağlamayı öğrenebilirler, hatta bazıları bunu çok da iyi başarabilir, ancak yine de aksanları çoğu zaman onları ele verecektir. Prensky, dijital göçmenlikte aksanı, sözgelimi, bir programı kullanarak öğrenmek yerine kullanma kılavuzu okuyan, düzeltme yapmak üzere elektronik postaları yazdıran, ilginç bir internet sitesini göstermek için insanları ofisine getiren kişilerin

⁶⁸⁰ A.e., s.36 – 37.

⁶⁸¹ A.e., s.36.

⁶⁸² Marc Prensky, **Digital Game-Based Learning**, Minnesota, Paragon House, 2001, s.40.

deneyimleri ile örnekler.⁶⁸³ Dolayısıyla, bugün eğitim sisteminin karşı karşıya olduğu en büyük sorun, kendileri de dijital göçmenler olan öğretmenlerin tamamıyla yeni bir dil kullanan bu yeni kuşağı, güncelliğini kaybetmiş bir dil ile eğitmeye çalışmalarıdır. Hipermetinsel yapılara alışmış, paralel çalışan ve çoklu-görevleri yerine getirebilen (*multitasking*), MTV'nin ya da video oyunlarının interaktivitesine ve hızına alışmış, cebinde telefonu, çantasında bilgisayar, kulağında MP3 çaları olan bu kitlenin dersler, aşama aşama öğrenme ve anlat-sına türünden yaklaşımlarla eğitilemeyeceğini savunur.⁶⁸⁴

Rutgers Üniversitesi, Moleküler ve Davranışsal Nöroloji Merkezi direktörü Paula Tallal'a göre, "zihin, bireyin algıladığı girdilere göre değişir ve gelişir".⁶⁸⁵ Nöroplastisite (*neuroplasticity*) olarak bilinen bu fenomene göre, zihin, çocukluk döneminden başlayarak ve yetişkinlik döneminde de kendini sürekli yeniden örgütler. Diğer bir deyişle, yaşam boyunca, farklı uyaranlar bireyin zihinsel yapısını ve dolayısıyla insanların nasıl düşündüğünü etkiler.⁶⁸⁶ Nörolojik araştırmalar alanında bir başka araştırmacı, California Üniversitesi'nden Dr. Marion Diamond ve ekibinin laboratuvar ortamında yaptıkları deneylerin sonuçları da benzer olarak, "zenginleştirilmiş" ortamlarda bulunan farelerin zihin yapılarının, yoksun ortamlarda bulunanlara oranla iki hafta gibi kısa bir süre zarfında dahi, değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Zenginleştirilmiş ortamda bulunan farelerin beyinlerinde duyuşsal alanlarındaki katmanlar kalınlaşırken, diğer alanlar da büyüme gözlenmektedir. Tutarlı bir **değişim sonucu** görülen bu gelişmenin bir sonucu olarak, zihnin yaşam boyu bir esneklik ve şekil verilebilirlik (*plasticity*) sağlayabildiği ortaya koyulmaktadır.⁶⁸⁷ Roylance'ın aktardığına göre, Amerikan Ulusal Sağlık

⁶⁸³ Marc Prensky, "Digital Natives, Digital Immigrants", **On the Horizon**, MCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2005, (Çevrimiçi) <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, 20.08.2011

⁶⁸⁴ A.e.

⁶⁸⁵ Paula Tallal, "Rewiring Your Gray Matter: The Brain: You can teach an old brain new tricks. Neuroplasticity promises.", Newsweek Magazine, 1 Ocak 2000, (Çevrimiçi) <http://www.thedailybeast.com/newsweek/1999/12/31/rewiring-your-gray-matter.html>, 20.08.2011

⁶⁸⁶ Marc Prensky, "Digital Natives, Digital Immigrants Part II: Do They Really Think Differently?", (Çevrimiçi) <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>, 20.08.2011

⁶⁸⁷ Marion Diamond, **Enriching Heredity: The Impact of the Environment on the Anatomy of the Brain**, The Free Press, 1988, s.2.

Enstitüsü'nden (*National Health Institute*) nöropsikolog G. Reid Lyon bu durumu şöyle açıklar; “zihin, adapte edilebilirdir ve insanların geçmişte sandığından çok daha büyük oranda ortamsal değişimlere cevap verir.”⁶⁸⁸ * Özetle, kendisini çevreleyen medya ve kültürden gelen farklı uyaranlara maruz kalan bireyler farklı düşünme ve davranma eğilimindedirler. Öte yandan, bireyin düşünce kalıpları elbette bir anda değişmez. Zihnin elastikiyetine dair yapılan araştırmalardan elde edilen anahtar bulgu, zihnin rastgele, kolayca ya da keyfi olarak örgütlenmediğini, duyuşal girdi ve hedefe yönelik olarak sarf edilen dikkatin bir sonucu olduğunu ortaya koymaktadır.⁶⁸⁹ Scientific Fast ForWard programı örneğın, böylesi bir değışimin gerçekleşmesi ve zihnin yeniden örgütlenmesi için öğrencilerden günde 100 dakika, haftada beş gün, toplam beş ya da on hafta harcamalarını istemiştir. Zihni yeniden örgütlemek kesin biçimde odaklanmış dikkat harcamayı gerektirir.⁶⁹⁰

Prensky, haftada beş gün, kesin olarak odaklanmış bir dikkat sürecine dair en çarpıcı örnek olarak bilgisayar oyunlarını verir. Pong'un oyun sahnesine girdiğı 1974'ten bu yana, bilgisayar oyunu oynayan çocuklar, zihinlerini, hız, interaktivite ve oyunlardaki diğerk faktörlere uyarlama ve zihinlerini yeniden programlama sürecine, aynı baby boomer'ların beyinlerini televizyona uyarladıkları gibi, uyarlamaktadırlar. Öte yandan, bu uyarlama süreci, oğubilimadamının savunduğub üzere⁶⁹¹, insanlık tarihinin en büyük zihinsel yeniden örgütleme süreci olan yazının icadı ve dolayısıyla okuma etkinliğine zihnin uyarlanması süreci kadar radikal bir değışimi ifade eder. Okumanın kendisi de bu çalışmanın birinci bölümünde ayrıntılı olarak açıklandığı üzere, birden bire kendiliğinden oluşmamıştır. Uzun ve zihinsel adaptasyon açısından zaman zaman sıkıntılı sayılabilecek bir sürecin sonucudur. Televizyon tarafından yeniden formatlanan okuryazar zihin, Prensky'ye göre, bugün dijital medya ile yeni bir adaptasyon sürecinden geçmektedir ve bu eski düşünme

⁶⁸⁸ Frank D. Roylance, “**Intensive Teaching Changes Brain**”, (evrimii) http://articles.baltimoresun.com/2000-05-27/news/0005270121_1_brain-struggling-readers-washington-study, 20.08.2011

* Nöroplastisite alanında daha kapsamlı araştırmalar için bkz. Marc Prensky, *Digital Game Based Learning*, Paragon House, Minnesota, 2001, s.40 - 45.

⁶⁸⁹ John T. Bruer, *The Myth of the First Three Years*, USA, The Free Press, 1999, s.155

⁶⁹⁰ “**Scientific Fast Forward**”, Time Magazine, 5 Temmuz 1999, b.a

⁶⁹¹ Marc Prensky, *Digital Game-Based Learning*, s.44.

süreçlerinin çoğu ile karşılaştırıldığında önemli zıtlıklar içerir. Kitaplı öğretime dayalı lineer öğrenme süreçleri , bugün bilgisayar oyunları oynayan ve Web üzerinden enformasyon akışını yöneten zihinler için, aksak bir ritme dönüşmüş bulunmaktadır. Washington Üniversitesi Öğrenme Merkezi Direktörü William D. Winn şöyle der:

“[Bilgisayarla büyüyen çocuklar,] bizden farklı şekillerde düşünmekte, hipermetinsel zihin yapıları geliştirmektedirler. Bu yapı, yolu takip etmek değil, bir noktadan diğerine sıçramak olarak ifade edilebilir. Düşünme becerileri bu yönde gelişen çocukların bilişsel yapıları, ardışık (*sequential*) değil, paraleldir.”⁶⁹²

Dijital medyayı ikinci bir dil olarak tanımlayan Prensky, “yetişkinler için bilgisayar becerileri birer araçken, çocuklar ve ergenler için bilgisayarlar ikinci bir dildir”⁶⁹³ der. Buna benzer bir benzetmeyi McLuhan’da da görmek mümkündür: “Bir ergeni eğitmek için eski mekanik stili kullanmak, üç yaşında İngilizceyi yeni öğrenmiş bir çocuktan İskoç aksanı ile konuşmasını istemeğe benzer” der.⁶⁹⁴

Prensky, Tapscott’un vurgusuna paralel olarak, dijital medyanın değiştirdiği neslin en önemli karakteristiğinin, pasif gözlemciler yerine aktif katılımcılar olmaları olduğunu savunur. Özellikle video oyunlarının, görsel dinamizmi çocuk için aktif ve katılımcı bir role bürümesi bunun bir örneğini oluşturur.⁶⁹⁵ Janet Murray’nin aktörlük (*agency*) dediği bu koşul, karar ve eylemlerimizin sonuçlarını görerek anlamlı sonuçlar üretme gücünü ifade eder.⁶⁹⁶ Bu bağlamda Prensky, dijital neslin, eğitim, öğrenme ve iş dünyası perspektifinden üzerinde durulması gerektiğine inandığı on farklı özellik olduğunu savunur:⁶⁹⁷

- *Alışıl gelmiş geleneksel hıza (conventional speed) karşı tıklama hızı (twitch speed)*: insanlar her zaman normalden daha fazla hız gerektiren işlere (uçak pilotluğu, yarış arabalarını kullanma, hızlı okuma gibi) adapte olma

⁶⁹² A.e.

⁶⁹³ A.e., s.46.

⁶⁹⁴ Marshall McLuhan, Quentin Fiore, **War and Peace in the Global Village**, op cit., Gingko Press, 2001, s. 152.

⁶⁹⁵ Prensky, **a.g.e.**, s.47.

⁶⁹⁶ Murray, **a.g.e.**, s.126.

⁶⁹⁷ Prensky, **a.g.e.**, s.52-65.

becerisine sahip olmuşlardır. Fark ise, bu becerinin video oyunları, MTV videoları vb. aracılığıyla tüm bir kuşağı kapsayacak kadar geniş ölçekli hale gelmesidir.

- *Doğrusal (linear) bilgi işleme sürecine karşı paralel bilgi işleme:* Zihin aynı anda bir çok işi izleyebilir. Dijital kuşağın büyük bölümü, TV izlerken ödevlerini yapmaya yatkın ya da Walkman dinlerken farklı işler yapma yetisine sahiptir. Ebeveynlerinden farklı olarak dijital kuşağın üyeleri aynı anda pek çok şeyi birden yapabilme konusunda daha rahattırlar. Paralel bilgi işleme sürecinin tek bir işe olan konsantrasyon sürecini kısıtladığı iddia edilse de, öncelikli işi yaparken rölantide çalışma haline geçildiğinde bireylerin aynı anda bir kaç işi birden yapabilmesi mümkündür. Bu becerini tek bir konuya derinlemesine odaklanma sürecini aksatıp aksatmadığı sorusu elbette sorulabilir, ancak bu durumda yapılması gereken yeni odaklanma yöntemleri geliştirmek olabilir. Bugün bir çok kişi, haberlerini Web üzerinden okumaktadır. Bir konuya derinlemesine odaklanmak ise yalnızca bir tık uzaktadır.
- *Metin önceliği yerine grafik önceliği:* Önceki kuşak için, grafikler, genellikle metne eşlik eden ilüstrasyonlardan ibaretken, bu ilişki bugün neredeyse tamamen tersine dönmüş durumdadır. Metnin rolü, bir imajın açıklanması işine dönüşmüştür. Sonuç ise görsel duyarlılığın keskinleşmesidir.
- *Aşama aşama (step-by-step) yerine rastgele erişim (random access):* Enformasyonun büyük bölümü farklı kaynaklardan ve ardışık olmayan bir süreç sonunda elde edilmektedir. Dolayısıyla tek bir düşünce yolunu izlemek zorunluluğu yoktur.
- *Tek başına (standalone) deneyimleme yerine bağlantılı olma (connected) deneyimi:* Dijital neslin üyeleri, e-posta, bülten tahtaları (bulletin boards), e-posta grupları, sohbet odaları, çokoyunculu oyunlar ve anında mesajlaşma

gibi olanaklar aracılığıyla dünya genelinde sürekli bağlantılı olmayı deneyimlemektedirler. Bu bağlantı halinde olma durumu eşzamanlı (sohbet, anında mesajlaşma vb.) ya da eşzamansız (e-posta, e-posta grubu, bülten tahtaları) olabilir.

- *Edilgin olma yerine etkin olma:* Kuşaklar arasındaki en belirgin farklardan biri de, bir yazılımı öğrenme sürecinde ortaya çıkar. Kullanıcı rehberini okuduktan sonra süreci anlamaya çalışan önceki neslin aksine, dijital nesil, deneyerek öğrenme eğilimindedir.
- *İş yerine oyun:* Farklı mantıksal perspektiflerin uygulanması, bulmacalar, uzamsal ilişkiler ve diğer karmaşık düşünsel süreçler, video oyunlarının ve bilgisayarların gündelik kullanımlarının içine sızmış durumdadır. Gerçek yaşamda, başarıya, elde etme ve kazanma süreçleri bu süreçlerin yaklaşımıyla temel paralellikler içerir.
- *Sabırla beklemek yerine sonucu elde etmek üzere çaba sarf etme:* Bir oyunda ustalaşmak üzere harcanan çaba ve zaman ile elde edilen başarı doğru orantılıdır. Elde edilen sonucun tatmin ediciliğini, hedefe yönelik olarak gösterilen çaba belirler.
- *Gerçeklik yerine fantazi:* Fantazi fenomeni teknoloji tarafından teşvik edilir. Yeni kimlikler oluşturma ve fantazi bir ortam etrafında ortak bir dil paylaşma süreci, oyunlardan sanal topluluklara, sosyalleşme ve informal ortamlar oluşturma imkanı verir.
- *Teknolojiyi üstesinden gelinecek bir engel olarak görmek yerine teknolojiyi olumlu bir yardımcı olarak görme:* Eski kuşağın, teknolojiyi üstesinden gelmesi gerekli bir süreç olarak gören yaklaşımının aksine, bilgisayar, oyun, dinlenme, eğlenme potansiyellerini taşıyan bir yardımcı olarak görülme eğilimindedir.

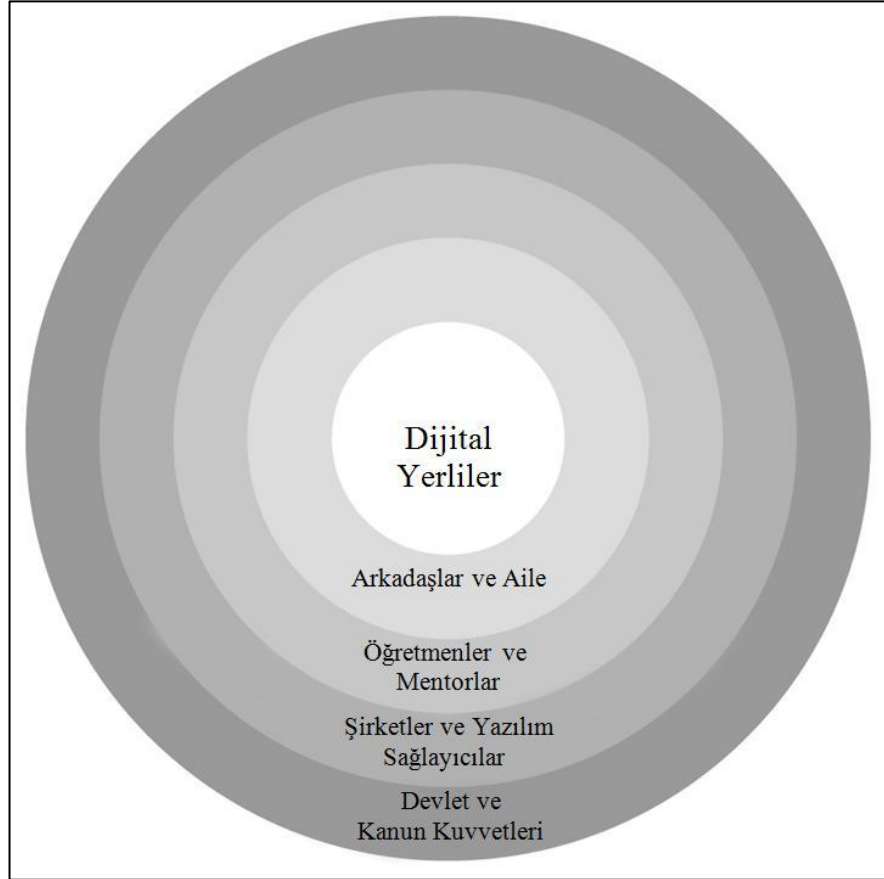
Bu özellikler, Prensky'nin Dijital Yerliler dediği dijital kuşak ve Dijital Göçmen dediği onu önceleyen kuşak arasında keskin bir ayrımın sınırlarını çizer görünür. Öte yandan, böylesi bir ayrıma dair önkabuller toplum içinde ve farklı toplumlar arasında katılım eşitsizliğini görmezden gelmesi sebebiyle problematiktir. Diğer yandan, paradigma değişimi ve dijital medya ile gelen herşeyin olumlu olduğu fikri endişe ve eleştirileri de beraberinde getirmiştir.

4.2.3.2. DİJİTAL MEYDAYA YÖNELİK ENDİŞELER VE ELEŞTİRİLER

Dijital Yerliler ve Dijital Göçmenler terimlerini benimseyen John Palfrey ve Urs Gasser ise, Tapscott ve Prensky'nin dijital kuşağın özelliklerine ilişkin görüşlerini büyük oranda paylaşmakla birlikte, daha temkinlidirler. Aileler, eğitimciler, psikologlar, resmi kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarının, zamanlarının büyük bölümünü dijital ortamlarda harcayan gençlere yönelik endişelerini, şirketlerin bu yeni çağın getirdiği risklere yönelik kaygılarını ve kanun yapıcıların sözkonusu bu krizlere dair kafa karışıklığını haklı bir korku olarak değerlendirirler. Öte yandan, bu korkunun çoğu zaman aşırı tepkilere neden olabileceğinden hareketle, web siteleri yasaklamak ya da çocukları sosyal ağlardan alı koymak gibi eylemlerde bulunmak yerine, en doğru yaklaşımın, tüm bu paydaşlar için eğitimin önemini ve gerekliliğini vurgulamak ve çocuklara kendilerini güvenlik altına alabilecekleri araç ve becerileri sağlamak olabileceğini savunurlar.⁶⁹⁸ Sorunların çözümünde elbette radikal biçimde yeni paradigmlar geliştirmek gereklidir. Ancak, geçmişte farklı sorunlara yönelik geliştirilen eski moda çözümlerin dijital çağda da kısmen işe yarayacağını gözden kaçırmamak gerekir. Palfrey ve Gasser'a göre yüzyıllardır uğraştığımız bu sorunların büyük bölümü, ebeveynlik, iyi bir eğitim ve sağduyu ile ilgili olabilir. Önemli olansa, bu sorunlara yaklaşımda çevrimiçi dünyanın gerçek uzamdan farklarını gözetmek olacaktır. Özetle, Dijital Yerliler, onların ilişki içinde oldukları akranları, aileler, öğretmenler, teknoloji şirketleri, yasa yapıcılar bu sorunları çözme konusunda

⁶⁹⁸ John Palfrey, Urs Gasser, **Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives**, New York, Basic Books, 2008, s.9.

rol sahibidirler. Palfrey ve Gasser'ın aşağıdaki diyagramında, sözkonusu yeni dünyanın sorunlarını çözmek üzere bu yeni süreçte, Dijital Yerliler merkezde yer alır.⁶⁹⁹



Şekil 21: Dijital yerliler ve diğer gruplar arası ilişkiler.⁷⁰⁰

Dijital Yerliler üzerinde önemli etki yaratan ikinci katman, rehberlik, işbirliği, sosyal normların ortak geliştirilmesi gibi süreçlerle sorunların çözümlerine katkıda bulunan aile ve yakın arkadaşlar gibi gruplardır. Üçüncü katman ise, Dijital Yerlilerin bu ortamlarda nasıl anlamlı şekilde ilerleyebileceği konusunda önemli roller üstlenen öğretmenleri ve diğer mentorları içerir. Bu meselelerin nasıl gerçekleşeceği üzerine söz sahibi olan teknoloji şirketleri dördüncü katmanı

⁶⁹⁹ A.e., s.10.

⁷⁰⁰ A.e.

oluştururken, beşinci olarak ise, yasa ve yasa koyucular gelir. Güçlü ancak son başvurulacak nokta olarak görülürler.⁷⁰¹

Palfrey ve Gasser'ın temkinli yaklaşımına paralel bir yaklaşım ile, *Generation Digital* (2008) (Dijital Nesil) adlı kitabında Kathryn Montgomery, ticari bir yayın olan *Kidscreen*'in, 2006 “Yeni Yıl Baskısı”nda, o yıl doğan çocuklar için medya kültürünün geleceğine dair sıraladığı tahminlere yer verir.⁷⁰² Gençler pazarına yönelen yayıncılara göre, geleceğin senaryosu, bugün deneyimlediğimizden daha özgürleştirici ve yetkelendirici dijital teknolojilerin, gelecekte de yaygınlığının hızla artacağı üzerinedir:

“2016’nın 10 yaşındaki çocukları, yeni nesli tam ortasında yakalayacaklar, bir kumanda merkezine dönüşen yatak odalarında, aynı sokakta oturan ve dünyanın öbür ucunda yaşayan oyun arkadaşlarıyla bağlantı kurabileceklerdir. Teknoloji, bugünkü portatif oyun konsolları, cep telefonları, avuçiçi bilgisayarlar ve dizüstü bilgisayarları tek bir cihaza indirgeyerek bir çocuğun hayatının her safhasına nüfuz edebilecek, gittikleri her yerde, arkadaşlarıyla, aileleriyle sürekli olarak bağlantıda kalmalarına imkan verecektir.”⁷⁰³

Bugün de deneyimliyor olduğumuz bu gelecek vizyonunu, hiç de şaşırtıcı bulmayan Montgomery, sosyal ağların giderek kuşatıcı ve yaygın hale gelmeye başlamasıyla, çevrimiçi dünyanın ortaya koyduğu ikilemlerin daha keskinleştiğini savunur.⁷⁰⁴ İnternet, bilgi ve eleştirel öğrenme becerilerini zenginleştiren güçlü bir araştırma aracı olarak iş görebileceği gibi, interaktif ortamın cezbediciliğiyle ayartıcı ve bağımlılık yaratıcı bir işleve de bürünebilir. Gençlerin günün önemli gündemine ilişkin tartışmalar yürüttükleri bir forum, devasa bir kamusal alan olabileceği gibi, herkesin her hareketinin izlendiği sofistike bir pazarlama makinesi olarak da algılanabilir. Sivil katılım ve politik hareketleri ateşleyici kolektif bir zeka motoru, ya da kimlikselel takıntıları ve izole bir yaşamı teşvik eden gençlerin içine kapandığı dijital bir koza olarak da görülebilir. Zor durumda olan gençler için, yaşamsal bir

⁷⁰¹ A.e., s.11

⁷⁰² Kathryn Montgomery, **Generation Digital: Politics, Commerce, and Childhood in the Age of Internet**, Cambridge, The MIT Press, 2009, s.209.

⁷⁰³ A.e.

⁷⁰⁴ A.e., s.211.

güvenlik ağı olarak algılanabileceği gibi, tehlikeli ilişkilerin ve pornografik içeriğin kol gezdiği bir yer altı dünyasına da dönüşebilir.⁷⁰⁵

İnternetin birbiriyle çelişen tüm bu imajları, kamu politikası tartışmaları ya da pazarlama ve reklam şirketlerinin planlarındaki çatışmalara da ayna tutar. İnternetin ticarileşmesi ile Dijital Nesil yeni ürün ve pratiklerin test edildiği önemli bir araştırma-geliştirme test objesine dönüşmüştür. Kamusal alanda çocukluk kavramı üzerine yürütülen tartışmalar da yüksek teknoloji gurusundan, masum kurbanda ve doyumsuz tüketiciye çok sayıda farklı nosyonu beslemektedir. Özellikle, çocukların yetkendirilmesi (*empowerment*) nosyonu, dile getirenin kim olduğuna bağlı olarak muazzam bir çeşitlilik göstermektedir.⁷⁰⁶ Çocukluk ve yetişkinlik arasında bir ayrım ortaya koymak ve çocukları güvenli bir alana koymak için gerekli sınırlar fikri, belirsizleşmiş yahut da birbiriyle kesişen kavşaklar oluşturmuş durumdadır. Çocukları bu karmaşık manzara içinde izole bırakmak yerine, Montgomery onların da katılabileceği yeni yollar geliştirilmesini önerir.⁷⁰⁷

4.2.3.3. DENGELİ YAKLAŞIM ARAYIŞLARI

2010'a gelindiğinde sosyal medyanın yaygınlaşması ve gençler tarafından yoğun olarak benimsenmesiyle, 2000'lerin başındaki olumlu ve iyimser hava, hem akademyadan hem de popüler kültür yazarlarından gelen eleştirilerle değişmiştir. Atlantic dergisinde yazdığı "Goole Bizi Aptallaştırıyor mu?" (*Is Google Making Us Stupid?*) başlıklı makalesi üzerine temellenen ve ABD'de çok satan kitaplar listesine giren *The Shallows* (2010) adlı kitabında Nicholas Carr, çocukların ve gençlerin yoğun internet kullanım pratiklerinin, hakim düşünce yapılarını değiştirdiğini, dergi ve kitaplardaki, görece büyük ve karmaşık enformasyonu hazmetme yeteneklerinin düşüşe geçtiğini iddia eder.⁷⁰⁸

⁷⁰⁵ A.e.

⁷⁰⁶ A.e., s.211 – 212.

⁷⁰⁷ A.e., s.223.

⁷⁰⁸ Nicholas Carr, *the Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, W. W. Norton & Company, USA, 2010, b.a.

Siber-kuşkucu düşünceye katkıda bulunan bir başka yazar, Evgeny Morozov da, *Net Delusion* (Net Yanılgısı) adlı kitabında, sosyal medyanın “*slacktivist*” (tembel-aktivist) denilen yeni bir nesil yarattığını iddia eder. Sadece bir kaç tuşa tıklayarak, gerçek dünyada yapılan mali bağışlara ya da zaman ayırmaya eş değer bir aktivizm illüzyonu ile sosyal medya, kullanıcılarını tembelleştirme eğilimindedir.⁷⁰⁹

Son olarak 1970’li yıllardan itibaren dijital medya ve kimlik üzerine çalışmalarını yürüten Sherry Turkle, son kitabı *Alone Together*’da (2010), (Birlikte{yken} Yalnız) teknolojinin sürekli iletişim halinde olma illüzyonu yaratarak insanları yalnızlaştırdığını iddia etmektedir.⁷¹⁰ Bugün deneyimlediğimiz bu sürekli bağlantıda olma hali, Turkle’a göre, insanlar arasında bulunan mesafeyi değil, iletişim teknolojilerinin erişilebilir olması halini ifade eder. Hatta, yalnız olmak, bugün birlikte olmak için bir önkoşul haline gelmiştir. Çünkü, yalnız olmak kesintisiz olarak ekrana konsantre olma halini kolaylaştırır. Bu yeni düzende, sözgelimi bir tren istasyonu, artık ortak (*communal*) bir uzam değil, bir sosyal toplanma yeridir (*social collection*): insanlar bir araya gelirler ama birbirleriyle konuşmazlar. Her biri, bir geçiş kapısı gibi iş gören mobil cihazlarıyla başka mekanlardaki başka insanlarla iletişim halindedir.⁷¹¹ Öte yandan, Turkle, tek başına olma halini, yaratıcı süreçlerin ortaya çıkışı, bireylerin kendi kendine kalmaktan duyduğu keyife bağlı yaratıcı düşüncenin inşası ve bir gelişimsel olgunluk durumuna ulaşılması için hedef olarak gördüğünü yazar. Bu elbette, bilgisayarları tamamen kapatıp uzaklaşmak değildir. Ancak, son kitabına dek teknolojiye ve bilgisayarların potansiyellerine ilişkin olarak çoğunlukla iyimser bir yaklaşım benimseyen Turkle’ın perspektifi, bu çalışması ile çoğu eleştirmen ve akademisyen tarafından teknolojiye yönelik kötümser bir bakış olarak görülmüştür. Turkle, buna kitaptaki en favori cümlesi ile cevap verir: “İnternetle yetişiyor olmamız, İnternet’in yetişkin olduğu

⁷⁰⁹ Evgeny Morozov, **The Net Delusion: the Dark Side of Internet Freedom**, New York, Public Affairs Book Group, 2011, b.a.

⁷¹⁰ Sherry Turkle, **Alone, Together: Why We Expect More From Technology, Less From Each Other**, Basic Books, New York, 2010, b.a.

⁷¹¹ A.e., s.236.

anlamına gelmiyor.”⁷¹² Özetle, hala çok genç bir yapı olan İnternet’in gelişiminde, eleştirel katkının öneminin altını çiziyor.⁷¹³

Sürekli birlikte olma halinin yarattığı yeni pratiklerden biri de karma yaşantıdır (*life mix*). Turkle, karma yaşantı terimi ile, çevrimiçi ve çevrimdışı yaşamın toplamını ifade eden ve günlük yaşantımızda sadece gerçek uzamdaki değil, *karma yaşantımızdaki* tatmin duygusundan da söz ettiğimizi savunur. Bu da kullanıcıların, çoklu-görev (*multi-tasking*) zihin yapısından, çoklu-yaşantı (*multi-lifing*) zihin yapısına geçişi anlamına gelir. Karma yaşantı nosyonunu anlamak için, Turkle, mobil teknolojileri düşünmek gerektiğini söyler. Yakın zamana dek, bilgisayar kullanıcılarının sanal ortama girebilmek için bilgisayarlarının başına geçip oturmak zorunda olmaları, sözkonusu süreci, bilgisayar başında oturmanın gerektirdiği ölçülü ve zaman kısıtı olan bir etkinlik olarak konumlandırırken, bugün, bir geçiş kapısı olarak kullandığımız mobil cihazlar ile, her an sanal akışın içine dahil olabilmek mümkündür. Bu da, hayatlarımızı, avatarlarımızı yönetir gibi yaşamamıza, sosyal ağları kendi kimliğimizi belirlemek için kullanmamıza, dolayısıyla çevrimiçi ve çevrimdışı farklı kimliklerimizi yönetip geliştireceğimiz, bir diğer deyişle, yatırım yapabileceğimiz, “daha iyi kimlikler” (*better identities*) oluşturma çabası deneyimini ortaya koymaktadır.⁷¹⁴ Turkle, yaşadığı anı, sosyal medya aracılığıyla sürekli paylaşma ihtiyacı içinde olan kullanıcıların içinde bulunduğu durumu anlatmak için, “paylaşıyorum, o halde varım” sloganını ortaya atar ve insan-insana tam bir ilişki yerine, diğer insanların bir araç gibi kullanıldığı bu ilişki şeklinin, bireyin benlik bilincini zayıflattığını ve konsantrasyon ve derin düşünmeyi gerektiren yaratıcı süreçleri dışladığını iddia eder.⁷¹⁵

Douglas Rushkoff’un dijital teknolojilere yönelik kaygıları, kısmen Turkle’in kaygılarıyla paralellik taşımakla birlikte, geleceğe yönelik bakışı ve bu endişelerle nasıl başa çıkabileceğine dair ortaya koyduğu tavsiyeler açısından iyimser bir eğilim

⁷¹² Sherry Turkle, “**A Conversation with Sherry Turkle**”, Moderatör: David Thorburn, MIT World, (kayıt tarihi) 12.04.2010, (Çevrimiçi) <http://mitworld.mit.edu/video/911>, 20.08.2011

⁷¹³ **A.e.**

⁷¹⁴ Turkle, **Alone Together**, s.244.

⁷¹⁵ Sherry Turkle, “**A Conversation with Sherry Turkle**”, Moderatör: David Thorburn, MIT World, (kayıt tarihi) 12.04.2010, (Çevrimiçi) <http://mitworld.mit.edu/video/911>, 20.08.2011

taşıır. *Program or Be Programmed* (Programla ya da Programlan) adlı 2010 tarihli çalışmasında, bilgisayarların ve ağların sadece araç olmaktan öte, yaşayan şeyler olduklarını savunur.⁷¹⁶ Bir tırmık, bir kalem, bir matkaptan farklı olarak dijital teknoloji programlanabilir. Bir kullanım kılavuzu ile gelmez, çünkü kendisi bir anlamda prosedürel bir kullanım kılavuzudur. Bu programlanabilir yapılar, yaşayış ve çalışma biçimlerimizi şekillendirecek yöntemlerin geleceğini belirler ve bu dünyanın nasıl işleyeceğini şekillendirmede çok önemli roller üstlenirler. Bizim aktif katkımız olsun ya da olmasın dijital teknolojiler süreçlerin nasıl işleyeceğini belirleyecek yapıları kurarlar. Rushkoff'a göre içinde bulunduğumuz dönemin önemi, kolektif geleceği belirleyecek dijital teknoloji tasarlama evresinde olmamızdan kaynaklanır.⁷¹⁷ Sosyal, ekonomik, pratik, sanatsal ve hatta manevi gelişime ilişkin sayısız olasılıklar sunan dijital teknolojiler, aynı, sözcüklerin, insanlara bilgilerini diğerlerine aktarma imkanı vermesi gibi, herkesçe paylaşılması mümkün bilgiyi erişime açmaktadır. Ticaret ve kültürün ilkeleri, ilişki halinde, bağlı, işbirliğine ve katılıma dayalı bir modele evrilme olanağı taşıır. Diğer taraftan, çoğu kişi için dijital ağların şimdiye dek sundukları beklenmedik ya da hedeflenenlerden uzaktır. Sözelimi, odaklanmış yerine kafası karışmış, düşünerek hareket etmek yerine otomatikleşmiş, uzlaşmacı yerine çatışmacı olmayı olumlayan bir ağ kültüründen söz ediliyorsa, Rushkoff, “dur düğmesine basma ve tüm bunların gelecek nesiller için ne ifade ettiğı sorusunu sorma zamanı gelmiştir”⁷¹⁸ der.

Rushkoff'a göre, iyi haber, insanlık tarihinde böylesi önemli değişimlerle daha önce karşılaşmış olmamız, kötü haberse bu değişimleri dönüşüm sürecinde etkili şekilde kullanamamış olmamızdır.⁷¹⁹ Matbaanın icadı Rönesans'ta bir yazarlar değil okurlar toplumu yaratmış, matbaaya erişim yalnızca iktidar sahibi elit bir grubun elinde kalmıştır. Radyo ve televizyon yayıncılığı da bu anlamda matbaanın bir devamı gibidir: pahalı, merkezdeki küçük seçkinler grubunun hikayelerinin ve

⁷¹⁶ Douglas Rushkoff, **Program or Be Programmed**, New York, OR Books, 2010, b.a.

⁷¹⁷ A.e., s.8.

⁷¹⁸ Douglas Rushkoff, “**Keynote Speech, National Alliance for Media Literacy Education 2011 Conference**”, Philadelphia, PA, USA, Kayıt Tarihi 24.07.2011

⁷¹⁹ A.e.

düşüncelerinin kitlesel olarak birden çokta yayılması modelini ifade eder. Televizyon yapılmaz, televizyon izlenir.⁷²⁰

Bilgisayarlar ve ağlar ise sonunda izleyici/kullanıcılara yazma imkanı sunmaktadırlar. Ve kullanıcılar web sitelerine, bloglara, sosyal ağlara yazarlar. Ancak bilgisayar çağının altında yatan olanak aslında bunların da ötesinde çoğumuzun bilmediği programlama dilidir – bir başka deyişle prosedürel dil. Çoğunlukla bizim için üretilmiş programları kullanırız ve metni ekranda bizim için hazırlanmış olan kutucuğa ekleriz. Çocuklara yazmak için gerekli programı öğretiriz, ancak programı nasıl yazacaklarını öğretmeyiz. Bu da, onlara başkaları tarafından yazılmış programlara erişme imkanı verir, ancak teknolojinin değer yaratma imkanı veren gücünü vermez.⁷²¹ Rushkoff, dijital dünyada, kullanıcıların yollarını bulmalarını sağlayabilecek 10 komuttan söz eder. Her bir komut, dijital medyanın eğilimleri üzerine temellenir ve bu eğilimleri, hem fiziksel hem de sanal gerçeklikte yaşayan ve çalışan gerçek insanların ihtiyaçları ile dengelemeyi hedefler:

- *Her Zaman Çevrimiçi Olmamak:* İnsan sinir sistemi şimdiki zamanda yaşar. Zaman insanla birlikte akıp giden bir şeydir. Dijital teknolojilerse zamanda var olmazlar. Ancak, şimdiye bağlı beden ve zihinler teknolojiye uymaya çalıştığında, tutarlı bir durumu yakalamak için bağımlı oldukları ritimler, döngüler ve süreklilikler kesintiye uğrar.⁷²²
- *Herkesin Hayatını Bizzat Yaşaması:* Dijital ağlar merkezsizleşmiş teknolojilerdir. Uzak mesafeler üzerinden iletişim kurmaya, çeşitli etkinlikler gerçekleştirmeye izin verirler. Öte yandan, hemen karşımızda olan biriyle iletişim kurmak için bu oldukça sorunlu bir yöntem olabilir. Yakınıımızdaki bir kişi ile iletişim kurmak için teknolojiyi kullanmak mekan duygusunu ve yüzyüze iletişimin sağlayabileceği avantajları ortadan kaldırır.⁷²³

⁷²⁰ A.e.

⁷²¹ A.e.

⁷²² Douglas Rushkoff, **Program or Be Programmed**, s.22.

⁷²³ A.e., s.35.

- *Mutlaka Sunulanlar Arasından Seçim Yapmak Zorunda Olmamak:* Dijital dünyada, her şey bir seçim sorunu haline getirilir ve evet-hayır gibi sınırlı seçeneklerden ibaret bir sembolik dille ifade edilir. Bunun sonucu, dijital uzamdaki insanların etkinliklerinin bu seçeneklere hapsedilmesidir.⁷²⁴
- *Asla Tamamiyle Haklı Olmadığını Hatırd Tutmak:* İlk anda belli oranda karmaşık bir yapıyla çalışmak zorunda kalınsa da, dijital araçlar aralarında nüanslar olan sorunları aşırı basitleştirme eğilimindedirler. Çatışma ve uzlaşma eğilimli dijital medya, kullanıcıları, ortak değerleri tanımlamak ya da paradokslarla başa çıkmak konusunda yetersiz zıt kamplara ayırarak kutuplaştırır. Nette, sorularımıza cevap bulmak için yaptığımız şey, derin bir araştırma yürütmek ya da mantık zincirlerini takip etmek değil, yalnızca sözcükleri arama motoru satırına yazmaktan ibarettir. Dijital araçların gerçekliği yalnızca modellediğini ancak onun yerine geçmediğini hatırd tutarak, şeylerin gerçekte olduğundan çok daha fazla oranda, aşırı basitleştirildiğini görmek mümkün olabilir. Dijital medyanın karmaşık yapıları basitleştirme eğilimini göz önünde tutmak, bu simülasyonların gerçekliğin kendisi değil yalnızca bir anaforun içindeki modeller olduğunu görmeyi mümkün hale getirir.⁷²⁵
- *Tek Bir Ölçünün Herkese Uymayı:* Nette her şey ölçeklenir. Dijital teknolojiler her şeyi aynı evrensel düzeye çekmeye ve soyutlamaya eğilimlidirler. Sürekli olarak artan soyutlama düzeylerine ayak uydurmaya adanmış olanlar baskın hale gelirlerken, bu düzeyde işlemeyen bireyler, fikirler ya da işler (businesses) dezavantajlıdır. Tek bir ölçünün herkese uymayacağını hatırlayarak, yerel ve özel etkinlikleri ölçeklenmenin talepleriyle başa çıkma külfetinden kurtarmak mümkün olabilir.⁷²⁶

⁷²⁴ A.e., s. 46

⁷²⁵ A.e., s. 55

⁷²⁶ A.e., s. 66

- *Bireyin Kendi Gibi Davranması:* Dijital deneyimlerimiz bedensel değildir. Bu, bizi kimliğin sorumluluk anlamına geldiği bir ortamda kimliksizleşmeye itebilir. Ancak, diğerleriyle anonim ilişkiler kurdukça, ne yaptığımız ve ne söylediğimize ilişkin tepkiler de azalır. Anonim olmanın açık çekiciliğinden uzak kalarak güvenilir ve gerçek kalabilir, insani yanımızı dijital gerçekliğe dahil edebiliriz.⁷²⁷
- *Arkadaşlarını Satılığa Çıkarmamak:* Dijital medya, teknolojiyle olan bağına karşın, hala sosyal eğilimler üzerine temellenir. Hatırda tutulması gereken, dijital medya, kullanıcıları birbirine bağlar, onların içerikleri daha da kötüsü paraları için aynı şeyi yapmamalıdır. Aksi halde, dijital teknolojinin sunduğu tüm olanakları riske etmiş oluruz.⁷²⁸
- *Gerçeği Söylemek:* Ağ, gerçeklik serumu gibidir. Çevrimiçi bir yalan er geç ortaya çıkar. Dijital ağlar, kurgu kimliklere değil, gerçek kimliklere, hikayelere değil gerçeklere eğilimlidir. Bu uzamlarda iletişim kuranlar için tek yol doğru söylemektir.⁷²⁹
- *Çalmamak, Paylaşmak:* Dijital ağlar, programcılık kaynaklarını paylaşma amacıyla kurulmuş yapılardır, bu nedenle de açıklık ve paylaşım prensiplerine dayanır. Böylesi bir alanda iş görmeye alışık olmayanlar tarafından, sözkonusu bu açıklık sömürülme eğilimindedir. Paylaşmak ve çalmak arasındaki ayrımı öğrenerek, bencilliğe yenik düşmeden açıklığı teşvik etmek mümkündür.⁷³⁰
- *Programlayın ya da Programlanın:* Dijital teknolojiler programlanabilirler. Bu da kod yazabilenleri elbette avantajlı hale getirir. Dijital çağda, nasıl yazılım üretilbileceğini ya da yazılımın yaratabileceği

⁷²⁷ A.e., s. 79

⁷²⁸ A.e., s. 90

⁷²⁹ A.e., s.100.

⁷³⁰ A.e., s.112.

riskleri öğrenmek büyük önem taşır. Kullandığımız şeylerin ardında yatan kodu öğrenmemenin ve bu süreçler hakkında bilgi ve okuryazarlık sahibi olmamanın, programlama yapanların, bunu yapmaları için onlara para ödeyenlerin ya da teknolojinin insafına kalmış bir yapı doğurması kaçınılmazdır.⁷³¹

Dengeli yaklaşım arayışları, 2000'lerin başında benimsenen olumlu yaklaşımı temel almakla birlikte, buna tepki olarak gelişen eleştirel yaklaşımın sorularına cevap verme sorumluluğunu benimsemiştir. Yeni medya kültürüne anlamlı katılım, değişimin çok katmanlı yapısını ve bu katmanlar arasındaki ilişkileri kavramakla mümkün olabilir.

4.2.4. YENİ MEDYA VE KATILIMCI KÜLTÜR

Yeni medya geleneksel medyadan farklı olarak, geleneksel medya içinde var olmasına karşın etki alanı sınırlı olan bazı yapıları daha geniş ölçekli ve etkili olacak şekilde öne çıkarmış ya da katılım ve ağ toplumu gibi tamamen yeni deneyim alanlarını ve bunların beraberinde getirdiği kültürel ve sosyal süreçleri de yeni medya düzeninin içine dahil etmiştir. Bu bağlamda İnternet çağında kullanıcı üretimi içerikle farklılaşan hayran kültürü, yöndeşme kültürü, bu kültürler içindeki sosyalleşme ve katılım modellerine ışık tutacak eylem toplulukları, ağ toplumu ve katılım türleri gibi kavramları ele almak bu ilişkiyi kurmayı kolaylaştıracaktır.

4.2.4.1. HAYRAN KÜLTÜRÜ

John Fiske'ye göre, popüler kültür, kültür endüstrilerinin ürünlerinden yola çıkan, kullanıcıların ürettiği bir kültürdür ve popüler kültürde hayranlar, alımlama açısından değil, üretkenlik açısından değerlendirilmelidir. Fiske, hayranların üretkenliğini üçe ayırır. Bunlardan ilki **semiyotik üretkenlik**, kültürel ürünün semiyotik kaynaklarından doğan sosyal kimlik ve sosyal deneyim üzerinden anlam

⁷³¹ A.e., s.128.

üretmeyi içerir ve içsel bir değer üretimidir. Örneğin, Madonna hayranları, patriyarkal bir cinsellik anlayışına karşı kendi cinsellik kodlarını üretirler.⁷³² İkinci üretkenlik türü, **ifadesel üretkenlik**dir. Üretilen anlamlar dile getirilir ve yüz yüze ya da sözlü kültür içinde paylaşırlar.⁷³³ Türkiye’de Kurtlar Vadisi dizisinin ünlü karakteri Polat Alemdar’ın mesafeli, az konuşan üslubu ve giyim tarzı, dizinin yayın döneminin ardından özellikle gençler arasında hızla yaygınlaşmış ve araştırmalara da konu olmuştur.⁷³⁴ Hayran üretkenliğinin-yukarıda sözü edilen kullanıcı üretimi içeriğin motivasyonlarıyla benzerlikler taşıyan- üçüncü kategorisi ise, sanatsal üretim biçimine daha yakın olan **metinsel üretkenlik**dir. Hayranlar, kendileri için “asıl kültür ürünü” kadar üretkenlik değeri içeren metinler üretirler ve dolaşıma sokarlar. Asıl ürün ile hayran üretimi arasındaki en önemli fark, üretimin kalitesinden çok, ekonomik temellidir. Hayranlar, ürettikleri metinleri para için yazmazlar ya da üretmezler, ancak para, üretilen metinlerin teknik kalitesini ve dolaşımını doğrudan etkiler. Öte yandan, bu metinler kitle üretimi için değil, dar hayran kitlesi için üretiliyor olduklarından, hayranlar üretimlerini hayran gruplarının dışında dolaşıma sokmaya çabalamazlar.⁷³⁵ Hayran üretimi, yalnızca yeni metinlerin üretimiyle sınırlı değildir, orjinal metnin inşasına da katkıda bulunur ve Fiske’ye göre bu sayede ticari bir anlatıyı ya da performansı popüler kültüre dönüştürmüş olur.⁷³⁶ Jenkins’e göre ise, “hayran” (*fan*) olmak, bir programın düzenli izleyicisi olmanın ötesinde, program içeriği hakkındaki duygu ve düşünceleri başkalarıyla paylaşmak, ortak ilgileri paylaşayan diğer hayranların oluşturduğu bir topluluğa katılmak yoluyla izleme pratiğini bir kültürel aktiviteye dönüştürmektir. Hayranlar için, tüketim, üretimi, okumak, yazmayı getirir.⁷³⁷

⁷³² John Fiske, “The Cultural Economy of Fandom”, **The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media**, Ed. Lisa A. Lewis, London, Routledge, 1992, s.37.

⁷³³ **A.e.**

⁷³⁴ “Gençlerin Rol Modeli Polat Alemdar, İlef Görünüm”, **Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Uygulama Gazetesi**, 25 Kasım 2006, (Çevrimiçi)

<http://ilef.ankara.edu.tr/gorunum/2006/11/genclerin-rol-modeli-polat-alemdar/>, 20.08.2011

⁷³⁵ Fiske, **a.g.e.**, s.39.

⁷³⁶ **A.e.**, s.40.

⁷³⁷ Henry Jenkins, “Star Trek Rerun, Reread, Rewritten”, **Fans, Bloggers and Gamers**, Ed. Henry Jenkins, New York, NYU Press, 2006, s.41.

Jenkins, 13 yaşındaki Heather Lawver'ın J.K. Rowling'in, *Harry Potter ve Felsefe Taşı* kitabını okuduktan yaklaşık bir yıl sonra, kurduğu “*The Daily Prophet*” (<http://www.dprophet.com>) adlı Harry Potter evreni içinde geçen kurgusal, web tabanlı okul gazetesi örneğini verir. Gazete, tüm dünyadan, dört yüzden fazla Harry Potter hayranı çocuğun⁷³⁸, son Quidditch maçlarından, Muggle mutfağına, Harry Potter evrenindeki hemen herşey hakkında haftalık olarak ürettikleri içeriklerden oluşur. Heather, gazetenin yönetici editörü olarak, yayına hazırladığı her bir hikaye ile tek tek ilgilenir. Çalışanlarını (içerik gönderen diğer çocukları), edite edilmiş versiyonlarla orjinal gönderileri karşılaştırmaları için teşvik eder ve üslup, dilbilgisi gibi konularda destek olmaya çalışır. Jenkins'e göre başından itibaren, açık biçimde pedagojik hedeflerle çerçevesini çizdiği projesinde Lawver, sitede yayınladığı açık bir mektupla katkı sağlayan çocukların ebeveynlerine, sitenin hedeflerini şöyle açıklamaktadır:

"The Daily Prophet dünya edebiyatını hayata geçirmeye adanmış bir organizasyondur... Makalelerle, okurları Harry Potter'ın eğlenceli dünyasının gerçek olduğuna inandıran, çevrimiçi bir gazete yaratmak, kitapları keşfetmek, karakterlerin içine dalmak ve büyük edebiyatı analiz etmek üzere zihinleri açar. Küçük bir yaşta, yazılı sözü analiz etme becerisini geliştirerek, çocuklar, başka hiçbir şeye benzemeyen okuma sevgisini bulacaklardır. Bu kurgu dünyayı yaratarak, bizler, dostane bir ütöpik dünyada öğreniyoruz, yaratıyoruz ve eğleniyoruz."⁷³⁹

Tamamen okul-dışı olan ve doğrudan yetişkin kontrolünün olmadığı, çocukların çocuklara öğrettiği bu informel öğrenme kültürlerini James Paul Gee, “**ilişki alanları**” (affinity spaces) olarak tanımlar ve bireylerin, neden bu alanlarla, ders kitaplarındakinden çok daha derinlemesine etkileşime girdiklerini ve çok daha aktif olarak katıldıklarını sorgular.⁷⁴⁰ Yaş, sınıf, ırk, cinsiyet, eğitim farkları arasında köprü kuran ortaklaşa çabaların sonucu olarak ilişki alanları, öğrenme için etkili fırsatlar sunar. Bireyler, becerileri ve bilgileri doğrultusunda çeşitli biçimlerde katılımında bulunurlar. Her bir katılımcı yeni bilgiler edinmek ve var olan bilgilerini geliştirmek için bu akran akarana öğrenme sürecine katılır ve ilişki alanları her bir

⁷³⁸ Heather Lawver, “**The Daily Prophet**”, (Çevrimiçi) <http://www.dprophet.com/>, 07.03.2008

⁷³⁹ Heather Lawver, “**To the Adults**”, (Çevrimiçi), <http://www.dprophet.com/hq/openletter.html>, 07.03.2008

⁷⁴⁰ Henry Jenkins, **Convergence Culture**, New York, NYU Press, 2006, s.177.

katılımcının başkalarının uzmanlığından yararlanırken, kendisinin de bir uzman gibi hissetmesini mümkün kılar. Shelby Anne Wolf ve Shirley Brice Heath gibi okuryazarlık uzmanları, var olan hikayelerden alıntılar yaparak, onlarla oynayarak, çeşitli kısımlarını alıp değiştirerek, çocukların, kültürel okuryazarlıklar geliştirdiklerini ve bunun değerli ve organik bir süreç olduğunu ifade etmektedirler.⁷⁴¹

Jenkins, hayran kültürü ve ilişki alanları ile ilişkili olarak eğitimcilerin değinmekten hoşlandıkları “**köprü kurma**” (*scaffolding*) kavramından da söz eder. Çocukların adım adım, yeni becerileri deneyimlemesi ve var olan becerilerin üzerine yenilerini koyup, içselleştirmeleri için onları teşvik etme sürecini ifade eden köprü kurma, sınıf içinde öğretmenin sorumluluğundadır. Katılımcı kültürde ise, bir topluluğun tüm üyeleri, yenilere kendi yollarını bulabilmeleri için yardımcı olma sorumluluğunu üstlenirler.⁷⁴²

Jenkins, bu sürece örnek olarak, hayran topluluklarında üretilen hayran kurgusu öykü ve romanları göstermektedir.⁷⁴³ Örneğin, en büyük Harry Potter hayran arşivlerinden biri olan www.fictionalley.com, 30.000’den fazla öykü ve kitap bölümü, tamamen ya da kısmen tamamlanmış yüzlerce hayran romanı içerir. Tüm yaş gruplarından yazarların yazdıkları bu hikayelerin editörlüğünü yapan iki yüzden fazla ücretsiz çalışan, ve her bir yeni katılımcıya danışmanlık eden kırka yakın mentor bulunmaktadır. Bir başka hayran sitesi *Sugar Quill*’de (www.sugarquill.net) ise, siteye gönderilen her hikaye, bir **beta okuma** sürecine sokulur. Beta okuma, adını bilgisayar programcılığındaki “*beta testing*” (beta testi) aşamasından alır. Hayranlar, siteye gönderdikleri, neredeyse tamamlanmış hikayelerinin kaba taslakları üzerine tavsiyeler alırlar, olası sorunları temizlerler. Yeni yazarların büyük bölümü, hikayeleri sitede yayınlanmadan önce bir çok taslak hazırlayarak, çok sayıda beta okuma sürecinden geçerler. Hayran editörlerine ve yazarlarına, bu süreç üzerine

⁷⁴¹ A.e.

⁷⁴² A.e., s.178.

⁷⁴³ A.e., s.178 – 180.

tavsiyelerde bulunan *Writer's University* (www.writersu.net) sitesinde, iyi bir beta okurunun nasıl olması gerektiğine ilişkin şunlar yazılıdır:

“İyi bir beta okuru: Yazara kendi güçlü yönlerini ve zayıf yanlarını itiraf etmelidir.-örneğin, “olay örgüsü konusunda iyi, ama imlâ konusunda iyi değilim” gibi. İmlâ, dilbilgisi ya da noktalamaları kontrol edebileceğini öneren kişi edebiyat dersinde en az B, ya da tercihen A düzeyinde olmalıdır.

Üslupsal sorunları analiz etme, tutarlılık, olay örgüsündeki gedikler, belirsizlikler, akış ve aksiyonun pürüzsüzlüğü, diksiyon (sözcük seçimi), gerçekçilik ve diyalogların uygunluğu vs konusunda eleştirel olmalıdır.

Düzeltenekten ziyade önerilerde bulunur. Çoğu durumda, bir beta okuru metni yeniden yazmamalı ya da yalnızca sorunları düzeltmemelidir. Yazarın dikkatini sorunlara çekmek, yazarın sorunların farkında olmasını sağlar ve onu geliştirir.

Öyküde beğendiği ve beğenmediği şeylere işaret etmelidir. Okumuş olduğu en kötü öykü olsa bile, olumlu bir şeyler söyler! Farklı olumlu şeyler söyler! Her hikayede bir potansiyel görür...

Önemli kusurlar olarak gördüğü şeyler hakkında dahi nazik ve aynı zamanda dürüsttür.

Becerilerini geliştirir. Eğer yazarlara yardımcı olmak konusunda ciddi iseniz, size iyi yazarlık hakkındaki temel ilkelere ek olarak hayran kurgusu yazarlarının sık rastlanan hataları konusunda geniş perspektifler sunacak, sayfanın sonunda linkleri verilen yazarlıkla ilgili kaynakların bir kısmını okuyabilirsiniz.”⁷⁴⁴

Beta okuma süreci, hayranların ortaklaşa biçimde katılımına imkan veren geniş bir referans ağı ve buna bağlı bir akran akrana öğrenme ortamı sunar. Eğitim araştırmacısı Rebecca Black, hayran topluluklarının geleneksel sınıf öğretmenlerine göre, dille ilgili yanlışlara çok daha hoşgörülü yaklaştıklarını, ayrıca benzer referansları paylaştıkları ve keşfedilmekte olan içeriğe dair derin duygusal bir bağ paylaştıklarından, öğrenmekte olan kişinin ne söylemek istediğini daha iyi tanımlayabildiklerine dikkat çeker.⁷⁴⁵

Yukarıda adı geçen *Sugar Quill* adlı site, hayranların Harry Potter evreni ve yazar J.K. Rowling’in metni ile farklı şekillerde etkileşime girebilecekleri tür başlıkları da sunar. Örneğin bunlardan biri olan “alternatif bakış açıları”, kitaplarda geçen olayları, kahraman Harry’nin değil, bir başka karakterin gözünden içeren metinleri bir araya toplarken, “eğer başka türlü olsaydı” (*I wonder Ifs*) türündeki öyküler, roman içinde ima edilmiş ama geliştirilmemiş olasılıkları inceler. Bir başka

⁷⁴⁴ Jenkins, **a.g.e.**, s.180.

⁷⁴⁵ **A.e.**, s.181.

tür başlığı, “kayıp anlar” (*Missing Moments*) ise hikaye akışında olaylar arasında ortaya çıkan boşlukları dolduran öykülere yer verir.⁷⁴⁶

Jenkins, çoğu yetişkinin çocuklarının özgün işler üretmek yerine var olan medya içeriğini “kopyalaması”ndan endişe duyduğunu söyler, ancak bu aktivitenin, genç sanatçıların, usta sanatçıların şablonlarını izleyip taklit etmesi ve bu yolla kendi üslup ve tekniklerini geliştirmesi sürecine benzer bir çıraklık süreci olarak görülmesi gerektiğinin altını çizer.⁷⁴⁷

Hayran yazarlığının çevrimiçi tartışmaları üzerinden, genç kullanıcılar, yazma üzerine konuşmanın gerektirdiği söz varlığını geliştirmiş ve yeniden yazma ve kendi çalışmalarını geliştirme konusundaki stratejileri öğrenmiş olurlar. Birbirleri arasında kitaplar hakkında konuşarak, diğer edebi çalışmalarla karşılaştırmalar yaparak ya da felsefi ya da teolojik geleneklerle bağlantılar kurarak, hayranlar, sözgelimi kadın karakterlerle ilişkili cinsiyetçi stereotipleri tartışır, yazarın röportajlarından ya da kitapların eleştirel analizlerinden alıntılar yaparlar ve en erken üniversite sınıflarında karşılaşılabilecekleri analitik kavramları da bu şekilde kullanmış olurlar.⁷⁴⁸ Bu öğrenme modelinin, okullardaki otonom modelden en büyük farkı, öğrenmenin bilginin paylaşıldığı, her bireyin ortak zekaya katkıda bulunduğu bir ortamda gerçekleşmesidir.

Öğrenme, yaratma ve eğlenme gibi etkinlikleri beraberinde getiren *Sugar Quill*, *fictionalley.com* gibi hayran siteleri ile Heather Lawver’ın okul gazetesi formundaki *The Daily Prophet* örneğinin olumlu sonuçlarına karşın, hayranlık literatürü, sapkınlık imajlarıyla doludur. Hayran, potansiyel bir fanatik olarak resmedilir, ve çoğunlukla aşırı, dengesiz davranışlarla özdeşleştirilir, olası sosyal bir bozukluğun psikolojik bir semptomu olarak görülür.⁷⁴⁹ Jenkins, Web 2.0’ı, bu olumsuz yargıları içermeyen hayran kültürü olarak tanımlar. YouTube, Flickr,

⁷⁴⁶ A.e., s.183.

⁷⁴⁷ A.e.

⁷⁴⁸ A.e., s.184

⁷⁴⁹ Joli Jenson, “Fandom as Pathology: The Consequences of Characterization”, **The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media**, Ed. Lisa A. Lewis, London, Routledge, 1992, s.9.

Second Life ve Wikipedia gibi siteler, katılımı arttırıp çeşitlendirerek kültürel etkilerini genişletmiş, yüzlerce yıllık geçmişi olan hayranlık kültüründen köklerini alan kültürel pratikleri daha görünür hale getirmişlerdir. Bu pratikler, Web 2.0 şirketlerinin iş modelleri içine dahil edilmiş, görünürlükleri daha da artmış, ana akım hale gelmiş, ticari üretim ve pazarlama pratikleriyle birleşmişlerdir. Bu da katılımcı kültürü doğuran sıradan, amatör pratiklerle, Web 2.0'ın ticari pratikleri arasındaki sınırların silikleşmesi sonucunu doğurmuştur.⁷⁵⁰

İçerik ve dolayısıyla değer üreten hayranlar, sağladıkları içerik üzerindeki hakları ve beklentileri, dahil oldukları sosyal ağların güvenilirliği, şirketlerin işleyişi gibi pek çok konuda, bir ortak içerik ve dolayısıyla ortak değer üreticisi olarak konumları nedeniyle önemli sorular sorarlar. Jenkins'e göre Web 2.0 ortamında, sosyal ağlar, kültürel üretim ve katılım alanında ortaya çıkan bu yeni biçimleri algılamak ve anlamak için, hayran kültürünü tanımak önemli bir yol göstericidir.⁷⁵¹

Ancak hayran kültürü (*fan culture*) ile Web 2.0 arasındaki tanımsal farkları belirginleştirmekte yarar var. Hayran kültürü, yukarıdaki örneklerde de görülebileceği gibi kitle medyasının en “tutkulu” ve “ilgili” tüketicilerinin yarattığı sosyal ve kültürel pratikleri ifade ederken, Web 2.0, daha önce de değinildiği üzere, kullanıcı üretimi ve moderasyonu, sosyal ağlar, kalabalıktan çıkan yaratıcılık (*crowdsourcing*) gibi prensiplere dayalı web tabanlı projeleri sağlayan bir iş modelidir.

Web 2.0. şirketleri, kişilerin kendi içeriklerini yayınladığı, yurttaş gazeteciliğinin yaygınlaştığı, amatör yaratıcı etkinliklerin ağırlık kazandığı, kullanıcı üretimi içeriğe imkan veren bu yeni medya ortamında, bu modelleri kendi iş planlarına entegre etmişlerdir. Kullanıcılar, üretimlerini paylaşarak, etiketleyerek, karma içerikler oluşturarak bir anlamda bu programları test etmiş olurlar. Flickr vb. fotoğraf paylaşım siteleri, MySpace, Facebook gibi sosyal ağlar, YouTube vb. video paylaşım siteleri, tüm iş planlarını kullanıcı üretimi içerik üzerine planlarlar. Eğlence

⁷⁵⁰ Henry Jenkins, “**Fandom, Pariticipatory Culture and Web 2.0**”, (çevrimiçi) http://www.convergenceculture.org/weblog/2010/01/fandom_participatory_culture_a.php#mor , 12.01.2010

⁷⁵¹ A.e.

ve özellikle film sektöründe, pazarlama departmanları, kullanıcıları dahil edebilecekleri, bulmacalar, köstebek avı (*scavenger hunt*) tarzı oyunlar, interaktif kampanyalar tasarlayarak, kullanıcıların ürünlere ilişkin içerik üretmelerini ve yaymalarını sağlamaya çalışırlar.

Genel geçer kabul gören bir “kullanıcı üretimi içerik” (KÜİ) tanımı olmasa da, OECD’nin Enformasyon Ekonomisi raporunda, KÜİ, internet üzerinden kamuya açık, belli oranda yaratıcı çaba içeren ve mesleki rutinlerin ve pratiklerin dışında hazırlanmış içerikleri ifade eder.⁷⁵² Farklı medya platformlarından dolaşıma giren bu içerikler, medya endüstrileri, medya seyircileri, medya kullanıcıları arasında karmaşık ilişki ağları oluşturmaktadır. Bu karmaşık ilişki ağlarını, medya üretim ve tüketim süreçlerinde ortaya çıkan değişimleri Henry Jenkins, “**yöndeşme**” (*convergence*) kavramı altında inceler.

4.2.4.2. YÖNDEŞME KÜLTÜRÜ

Yöndeşme, farklı medya işlevlerinin tek bir cihazda toplanmasını ifade eden yalnızca teknolojik bir süreçten çok, tüketicilerin yeni enformasyon kaynakları aramaya yönlendirildikleri ve günlük medya içerikleri arasında bağlantılar kurmaya teşvik edildikleri kültürel bir değişimi ifade eder.⁷⁵³ Yöndeşme çağında, her hikaye, her marka, her tüketici farklı medya platformları aracılığıyla dolaşıma girer. Büyük şirketlerin medya kanalları ve içerikler hakkında bir anlamda tepeden verdikleri kararlar, medya kullanıcılarının, özellikle genç kullanıcıların bu içeriklere verdikleri tabandan gelen tepkilerle sürekli bir etkileşim içindedir.

Yöndeşme kültürü, şirket topluluklarının etki alanlarını genişletmek üzere çoklu platformları kullanma talepleri ve, istedikleri yerde, istedikleri zamanda, istedikleri formatta medyaya sahip olmak isteyen tüketicilerin taleplerinin kesişimi ve etkileşimi ile şekillenir. Medya içeriklerinin bu farklı medya platformları

⁷⁵² “**Working Party on the Information Economy, Participative Web: User-Created Content**”, (Çevrimiçi), <http://www.oecd.org/dataoecd/57/14/38393115.pdf>, 20.08.2011

⁷⁵³ Jenkins, **Convergence Culture**, s.3.

üzerinden dolaşımı, ancak tüketicinin aktif katılımı ile mümkündür ve tam da bu sebeple, kültürel bir süreçtir.

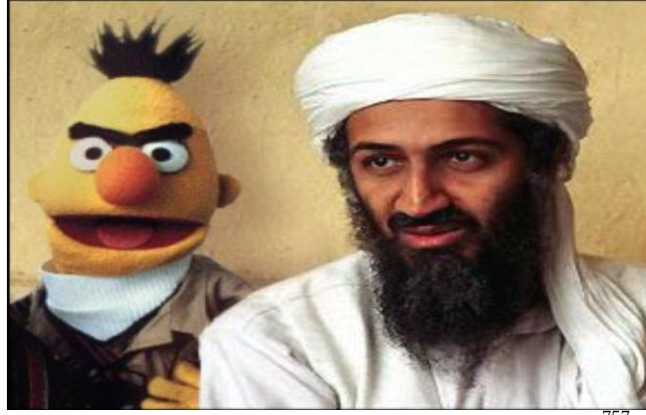
Henry Jenkins'in, yöndeşme kültürünü anlatırken kullandığı Būdū - Usame Bin Laden örneğine⁷⁵⁴ burada yer vermekte yarar var. 2001 sonbaharında Dino Ignacio adlı Filipino-Amerikan bir lise öğrencisi, Türkiye'de de gösterilmiş bir çocuk programı olan Susam Sokağı'nın ünlü karakterlerinden Būdū'nün (orjinal kullanımı ile "Bert"), Photoshop yazılımı kullanarak terörist lideri Usame Bin Laden'le bir araya getirdiği bir kolajını, "Būdū kötüdür" adıyla oluşturduğu web galerisinin bir parçası olarak, tamamiyle eğlence için internet sitesine koymasıyla başlar.

11 Eylül'ün kısa süre öncesinde, Susam Sokağı ve Būdū'ye hiç aşina olmayan Bangladeşli bir yayıncı, Bin Laden'i desteklemek üzere binlerce basılarak tüm Orta Doğu'ya dağıtılan kolaj poster içinde bu resmi de kullanır. Anti-Amerikan sloganlar atarak, üzerinde Bin Laden ve de Būdū'nün olduğu posterleri taşıyan öfkeli protestocuları CNN muhabirleri kaydederler. Görüntülerin yayınlanmasının hemen ardından Susam Sokağı programının yapımcıları, karakterlerinden birini böyle talihsiz ve uygunsuz biçimde kullananların kendilerinden utanmaları gerektiğini ve yasal yollara başvuracaklarını bildiren bir açıklama yayınlar. Kendi odasından, uluslararası ölçekli bu denli karışık bir olaya neden olan Ignacio, olayların daha fazla büyümesinden endişe duyar ve sitesini kapatır.⁷⁵⁵ Bir lise öğrencisinin odasındaki bilgisayardan, uluslararası ölçekli böyle bir olaya sebebiyet verdiği bu örnek olay, Jenkins'e göre, eski medya ve yeni medyanın çarpıştığı, sıradan insanlarla kurumsal şirketlerin kesiştiği, medya üreticisinin ve medya tüketicisinin güçlerinin öngörülemezlik biçimde etkileşime girdiği yöndeşme kültürünü ortaya koymaktadır.⁷⁵⁶

⁷⁵⁴ A.e., s.1

⁷⁵⁵ A.e., s.2.

⁷⁵⁶ A.e., s.2 - 4.



Resim 7: Ignacio'nun Bd ve Bin Laden kolajı.⁷⁵⁷



Resim 8: Bangladeş'te basılan Bin Laden destek posterı.⁷⁵⁸



Resim 9: Bin Laden destek posterinden detay: Ignacio'nun Bd ve Bin Laden kolajı.⁷⁵⁹

⁷⁵⁷ A.e., s.1

⁷⁵⁸ A.e., s.2

⁷⁵⁹ A.e.

Türkiye’de YouTube’un yasaklanışına yol açan süreç de sıradan internet kullanıcılarının internet aktiviteleri, ana akım medya ve resmi kurumları da içine alan yapısıyla, bu örnek olayla önemli benzerlikler taşır. 2007 yılında, 18 yaşındaki Yunanlı bir öğrencinin, Atatürk’e yönelik hakaret içerdiği öne sürülen videosu, önce ana akım Türk medya kanallarında yankı bulmuş ve kısa süre içinde bazı Türk kullanıcılar tarafından Kıbrıs Rum Lideri Makarios’a yönelik benzer bir video hazırlanmış, bir kaç ay sanal savaş şeklinde YouTube üzerinden süren bu karşılıklı hakaretler, YouTube’un Türkiye’de mahkeme kararı ile kapatılması gibi amacının çok ötesinde, öngörülmesi güç ve milyonlarca kullanıcıyı birden etkileyen geniş ölçekli bir yasakla sonuçlanmıştı.⁷⁶⁰

“Eski medya ve yeni medyanın karşılaştığı”, halk medyasının ve profesyonel medyanın çarpıştığı, medya üreticisinin ve medya tüketicisinin güçlerinin öngörülemezlik biçimlerde karşı karşıya geldiği **yöndeşme kültüründe** (*convergence culture*) artık, kitleler, karmaşık ağlar üzerinden iletişim kurarlar, paylaşılan kültür yeniden üretilir, yeniden dolaşıma sokulur ve tepkiler dile getirilir. İnternette multimedyanın gelişimiyle, kitleler, hem profesyonel, hem de kişisel medyayı kendi amaçları doğrultusunda kullanmaktadır.

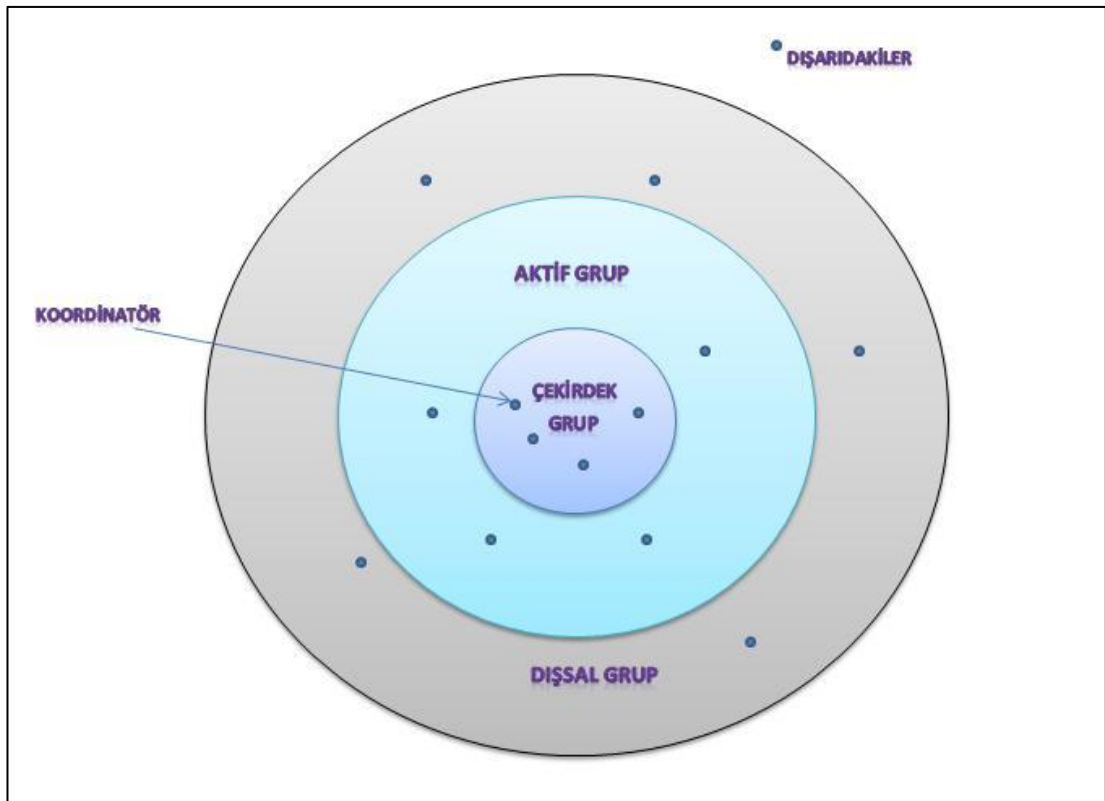
4.2.4.3. EYLEM CEMAATLERİ

İlk defa Lave ve Wenger tarafından 1990’ların başında kullanılan ve ardından literatürde yaygınlaşan “**eylem cemaatleri**” (*communities of practice*) terimi, bir sorunu ya da ortak bir tutkuyu paylaşan ve bu her ne ise onu daha iyi yapmak için düzenli olarak interaksiyona giren grupları ifade eder.⁷⁶¹ Bu gruplar, hayatta kalmaya çalışan bir kabile, yeni ifade biçimleri arayan bir sanatçı grubu, benzer sorunlar üzerine kafa yoran bir grup mühendis, okulda bir kimlik oturtmaya çalışan bir öğrenci grubu, yeni teknikler keşfeden bir cerrahlar topluluğu ya da yönetim

⁷⁶⁰ Diğdem Sezen, “**Access Denied: YouTube Banning in Turkey**”, (Çevrimiçi) http://www.univie.ac.at/seemo/deScripto_01-02_2008_low.pdf, 09.03.2009

⁷⁶¹ Etienne Wenger, “**Communities of Practice**”, (Çevrimiçi) <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>, 01.07.2010

prensipieri üzerine birbirlerine yardımcı olan genç yönetici adayları olabilir.⁷⁶² Bu insanlar, her gün birlikte çalışmazlar. Ancak düzenli olarak bir araya gelirler, çünkü karşılıklı etkileşimleri ile bir ortak değer üretirler. Birlikte zaman geçirirler, bilgi, görüş ve tavsiyelerini paylaşırlar. Birbirlerine sorunlarını çözme konusunda yardım ederler. Ortak meseleler üzerine düşünürler, yeni fikirler bulurlar. Araçlar, standartlar, tasarımlar, el kitapları oluşturabilirler ya da yalnızca paylaştıkları üzerine ortak bir anlayış geliştirirler. Bir araya getirdikleri bilgi sayesinde ve birlikte öğrenmenin yarattığı informal bağ sayesinde, birbirlerinin bakış açılarını anlayan, ortak ilgileri paylaşan bir grup haline gelirler. Kişisel ilişkiler geliştirirler ve farklı karşılıklı etkileşim yolları kurarlar. Bir eylem cemaati oluştururlar.⁷⁶³



Şekil 22: Eylem cemaatlerinin dereceleri.⁷⁶⁴

Wenger'in belirttiği üzere eylem cemaatleri yeni bir fikir değildir. Mağara döneminde, ateşin etrafında toplayıp avı kıstırmak üzere stratejileri tartışan gruplar,

⁷⁶² A.e.

⁷⁶³ Etienne Wenger, Richard McDermott, William M. Synder, **Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge**, Boston, Harvard Business School Publishing, 2002, s.4-5.

⁷⁶⁴ A.e., s.5.

ok başlıklarının biçimini, hangi köklerin yenilebilir olduğunu tartışmaya dek giden ilk bilgi tabanlı sosyal yapıların her biri birer eylem cemaatidir. Antik Roma’da, metal işçilerinin çömlekçilerinin, duvar ustalarının oluşturdukları birlikler, Orta Çağ’da zanaatkar grupları için oluşturulan lonca teşkilatları eylem cemaatlerinin örneklerini oluşturur.⁷⁶⁵ Bugün de her birey, işte, okulda, evde, hobileriyle meşgulken bu gruplara müdahil olur. Bazılarının bir adı vardır, bazılarının da yoktur. Birinin çekirdek kadrosunda olanlar, bir diğerinin geçici katılımcıları olabilir. Katılımın şekli nasıl olursa olur herkes böyle bir cemaate dahil olma deneyiminin nasıl bir şey olduğunu bilir.⁷⁶⁶

Cemaatler, planlanmış ya da spontane olsun, etkinlikleri örgütleyen, üyeleri bir araya getiren bir koordinatöre sahiptir. Ancak cemaat içindeki farklı kişiler de liderlik rolleri üstlenebilirler. Şekil 20’de yer alan diyagram, cemaate katılımın farklı düzeylerini göstermektedir. En iç halkadaki çekirdek grubun (*core group*) üyeleri, sohbet ve tartışmalara aktif biçimde katılırlar. Cemaatin projelerini üstlenirler, konu başlıklarını belirler ve kendi öğrenme gündemleri doğrultusunda yönlendirirler. Bu grup, cemaatin kalbini oluşturur ve tüm cemaatin ortalama yüzde 15’lik bir bölümünü ifade eder. Bir sonraki halka, aktif gruptur (*active group*). Aktif grubun üyeleri, toplantılara katılır ve ara sıra forumlara dahil olurlar, ancak bu katılımlar çekirdek gruplardaki kadar düzenli değildir. Aktif grup da tüm cemaatin yüzde 15-20’sini ifade eden yine daha küçük bir topluluğu ifade eder. Bir cemaatin üyelerinin en geniş bölümünü ise çekirdek grubun üyeleri ve aktif üyeler arasındaki interaksyonu izleyen ancak nadiren katılım gösteren dışsal (*peripheral*) üyeler oluşturur. Bu üyeler dışsaldırlar, çünkü gözlemlerinin grubun bütünü için uygun olmayabileceğini ya da yetkinlik içermediğini düşünürler. Gelenseksel toplantılarda böyle eksik bir katılım teşvik edilen bir durum olmamakla birlikte, eylem cemaatleri için bu dışsal etkinlik temel bir özelliktir. Çünkü bu grubun üyeleri gördükleri kadar edilgin değildirler. Bir kafede oturup sokağı izleyen insanlar gibi, yapılan tartışmalardan yola çıkarak kendi görüşlerini oluştururlar. Açık forumda tartışılan konular üzerine kendi özel alanları içinde sohbetler yürütebilirler. Bu yolla, oldukça

⁷⁶⁵ A.e.

⁷⁶⁶ A.e.

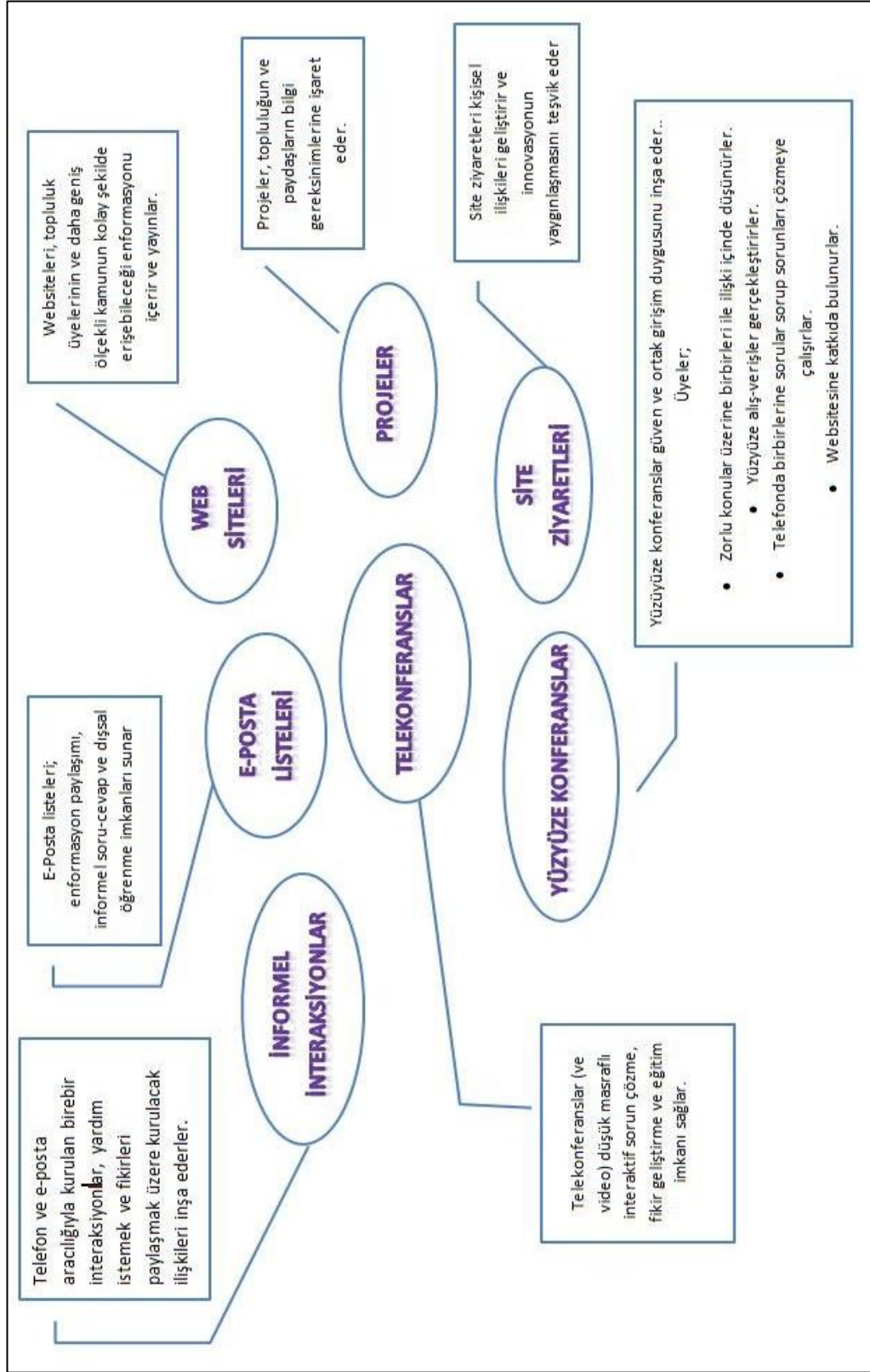
çok konuda “öğrenebilirler”. Bu üç halkanın dışında ise, cemaatin üyesi olmayan ancak, cemaate ilgi duyan, müşteriler, üreticiler ve “entelektüel komşular” bulunur. Cemaatin sınırları geçirgen olduğundan, dışında olanlar bile, cemaatin odağı kendi ilgi ve uzmanlık alanlarına girdiğinde belli bir zaman için cemaate dahil olabilirler. Katılımı zorlamak yerine, başarılı cemaatler, bu dışsal üyeler için özel sohbet ortamları, yüz yüze iletişim gibi yarı-özel interaksyonlara imkan sağlarlar ve bu da dışsal üyelerin iletişim halinde kalmasını sağlar.⁷⁶⁷ Bugün eylem cemaatlerine tekrar odaklanılmasının sebebi, Wenger’e göre, gerek yerel gerekse çok uluslu şirketlerin bilgi ekonomisi içinde geniş ölçekli öğrenme konusuyla baş etmek zorunda olmalarıdır.⁷⁶⁸

Eylem cemaatlerinin üç temel boyutu vardır: İlgi alanı (**domain**), cemaat (**community**) ve eylem (**practice**). Synder ve Wenger’e göre, bir cemaatin sosyal öğrenme sistemlerinin etkinliği, bu üç yapısal düzlemdeki gücüne bağlıdır: İlgi alanı: Bir eylem cemaati, kimliğini ve önemsedığı konuları tanımlayan spesifik bir ilgi alanına odaklanır. Bu ilgi alanına yönelik tutku çok önemlidir. Üyelerin, bir ilgi alanına yönelik tutkusu soyut ya da ilgisiz bir deneyim değil, kişisel kimliklerinin bir parçasıdır ve yaptıkları işin onlar için anlamını ortaya koyan bir ifade aracıdır. Cemaat: İkinci unsur cemaatin kendisi ve cemaatin üyelerini birbirine bağlayan ilişkilerin niteliğidir. En ideali, üyelerin ilgi alanındaki yenilik çabalarına dair perspektiflerinin ve yaklaşımlarının çeşitliliğini yansıtır olmasıdır. Cemaat ya da diğer bir deyişle cemaat olma duygusu büyük önem taşır ve üyeler arasında öğrenme ve işbirliği açısından sağlam bir bağ kurar. Eylem: Her cemaat, kendi ilgi alanındaki katılımcıların bilgisini paylaşarak ve geliştirerek kendi eylemini oluşturur. Eylemin unsurları, öğrenme ve inovasyonun yanı sıra eylemin araçlarını, çerçevesini, yöntemlerini, hikayelerini içerir.⁷⁶⁹

⁷⁶⁷ A.e., s.58.

⁷⁶⁸ William M. Synder, Etienne Wenger, “Our World as a Learning System: A Communities of Practice Approach”, **Social Learning Systems and Communities of Practice**, Ed. Chris Blackmore, London, Springer, 2010, s.109.

⁷⁶⁹ A.e., s.110.



Şekil 23: Öğrenme odaklı cemaat eylemlerinin tipik ekolojisi. ⁷⁷⁰

Eylem cemaatleri, ekipler (*teams*) ya da işletme birimleri (*business units*) gibi formel örgütlü yapıların yerine geçmez. Formel birimlerin amacı, bir ürün ya da hizmeti sunmayı, kalite, fiyat ve müşteri servisinden sorumlu olmayı içerir. Öte yandan, eylem cemaatleri, öğrenme ve inovasyon aktivitelerinden sorumludur.⁷⁷¹ Bir diğer birim, proje ekipleri ya da operasyonel ekiplerin özü, önceden belirlenmiş, paylaşılan hedeflere katkıda bulunan birbirine bağlı sorumlulukları içerir. Ekip bu hedefe yönelik bir taahhüdü taşır ve bireysel taahhütlerin de korunmasını garanti eder. Eylem cemaatlerinin özünde ise üyelerin ilgi alanına yönelik kişisel adanmışlıkları bulunur. İlgi alanı, görevsel sorumluluktan farklıdır. Üyeleri, birbirine bağlı görevler değil, birbirine bağlı bilgiler bir arada tutar. Cemaat koordinatörü, cemaate geleneksel anlamda liderlik etmez, ancak üyeleri bir araya getirir ve cemaatin kendi yönünü bulmasına yardımcı olur. Eylem cemaatleri yalnızca bir ortak ilgiler topluluğu da değildir. Bir ilgi alanında aktif olmak, yalnızca ilgi duymanın ötesine geçer. Aşağıdaki tablo, eylem cemaatleri, formel hiyerarşik birimler, operasyonel ekipler, proje ekipleri, ilgi toplulukları ve informel ağlar arasındaki bu ilişkileri ifade etmektedir.

Eylem cemaati kavramı, organizasyonel tasarım, devlet, eğitim, mesleki birlikler, geliştirme projeleri, sivil toplum projeleri gibi sayısız alanda uygulanabilir. Wenger'e göre, kavramın en çok benimsendiği alan, bilginin önemli ve stratejik olarak yönetilmesi gerekli kritik bir değer olarak görüldüğü ekonomik faaliyet alanıdır. Bilgi yönetimine ilişkin ilk dönem çabalarının başarısızlığına karşın, insanlara ve insanların birbirlerinden öğrenmesini sağlayan sosyal yapılara odaklanan eylem cemaati yaklaşımı, üyelerinin ihtiyaç duydukları bilgiyi yönetmek üzere sorumluluğu ortaklaşa üstlenmelerini mümkün kılarak, bilgi yönetimine yeni bir bakışı ifade etmektedir. Eylem cemaatleri, katılımcılarının ekiplerdeki ve işletme birimlerindeki kişiler olması dolayısıyla, öğrenme ve performans arasında doğrudan bir bağlantı ortaya koyar.⁷⁷²

⁷⁷¹ A.e., s.111.

⁷⁷² Etienne Wenger, “**Communities of Practice: A Brief Introduction - June 2006**”, (Çevrimiçi) <http://www.ewenger.com/theory/>, 01.07.2010

	<i>Amaç ne?</i>	<i>Kimler dahil?</i>	<i>Sınırlar ne kadar belirgin?</i>	<i>Üyeleri birlikte tutan nedir?</i>	<i>Ne kadar süre devam eder?</i>
Eylem Cemaatleri	Bilgi üretmek, geliştirmek ve değiş-tokuş etmek, ve bireysel yetileri geliştirmek	Bir konu üzerine uzmanlık ya da tutkuya bağlı kendi kendine seçim	Belirsiz	Grubun kendisine ya da uzmanlığına yönelik tutku, taahhüt ve özdeşleşme	Kendi kendine evrilir ve organik biçimde sona erer. (birlikte öğrenilen konu, değer ve ilgi alanları ile bağ sürdürükçe devam eder)
Formel Birimler	Bir hizmet ya da ürün sunmak	Grup yöneticisine raporlama yapan herkes	Belirgin	İş başvuru koşulları ve ortak hedefler	Kalıcı olması hedeflenir (ancak bir sonraki örgütlenmeye dek devam eder.)
Operasyonel Ekipler	Süregiden bir operasyon ya da süreç ile ilgilenmek	Yönetim tarafından üye yapılanlar	Belirgin	Operasyonun sorumluluğun u paylaşmak	Devam ettirilmesi amaçlarıdır (ancak operasyon gerektirdiği müddetçe devam eder.)
Proje Ekipleri	Spesifik bir görevi yerine getirmek	Bir görevin yerine getirilmesinde direkt bir rolü olan kişiler	Belirgin	Projenin hedefleri ve kilometre taşları	Önceden belirlenmiş bir süre (Projenin bitişi)
İlgi Toplulukları	Bilgilenmek	İlgilenen herkes	Belirsiz	Enformasyona erişim ve benzer düşünce yapısında olma	Kendi kendine evrilir ve organik biçimde sona erer.
İnformel Ağlar	Enformasyonu alma ve iletme, kimin kim olduğunu bilme	Arkadaşlar ve iş ortamından tanıdıklar, arkadaşların arkadaşları	Tanımlanmamış	Karşılıklı ihtiyaç ve ilişkiler	Asla gerçekten başlamaz ya da bitmez (insanlar birbirleriyle iletişim halinde kaldıkça ya da birbirlerini hatırladıkça sürer.)

Tablo 2: Eylem cemaatleri ve diğer topluluk türlerinin karşılaştırması.⁷⁷³

Öğrenmenin bir süreç değil bir nihai ürün olarak görüldüğü eğitim sektöründeyse, öğrenme kuramının bu değişimi daha içkin ve zaman alıcı bir dönüşüm süreci gerektirir. Okuldaki eğitsel deneyimlerin, eylem cemaatlerine

⁷⁷³ Synder, Wenger, **a.g.e.**, s.112.

katılıma imkan verecek biçimde nasıl organize edileceği, okul dışındaki daha geniş cemaatlere dışsal katılıma imkan verecek öğrenci deneyimlerinin nasıl kurulacağı, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarına eylem cemaatleri üzerinden nasıl cevap verileceği tasarlanmalıdır.⁷⁷⁴

Dijital medya ile öğrenmenin en katılımcı ve aktif formları gençler tarafından yönlendirilen, sosyal iletişim odaklı ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Julian Sefton-Green'in öne sürdüğü üzere, eğitimciler, öğrencilerin enformasyon ve iletişim teknolojileri ile öğrenmelerinin büyük oranda okul dışı ortamlarda gerçekleştiğini göz önünde bulundurmalıdırlar.⁷⁷⁵ Eylem cemaati yaklaşımı, odak noktasını “birey”den alarak sosyal ilişkiler ağına çevirmiştir. Bu anlayışa göre, insanlar bir etkinliğe müdahil oldukları tüm bağlamlarda, sözkonusu bilgiyi, kültürü ya da uzmanlığı içselleştirdikleri için değil, paylaşılan bir kültürel sistemin bir parçası oldukları için, ortak sosyal eyleme katıldıkları için, öğrenirler. Yeni medya ile ilişki kurma sözkonusu olduğunda da, dahil oldukları bağlamlar içinde kimlik ve kültürel bilgilerini oluştururlar.

4.2.4.4. AĞ TOPLUMU

Dijital ağlara eşlik eden ve onlarla birlikte gelişen ilişkilerle bağlantılı sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmeleri inceleyen, USC Annenberg School of Communication'dan araştırmacıların, konusuna uygun biçimde çevrimiçi ortaklaşa yazılım (*collaborative software*) Writerly'yi kullanarak yazdıkları *Networked Publics* (Ağ Toplumu), internetin medyanın toplumdaki rolünü tamamen değiştirmedeğini, kitle medyasının birden-çok (one to many) iletişim modelinin hala kültürel yaşamın geniş bölümünde sürdüğünü, değişenin ise insanların medya aracılığıyla birbirine bağlanması ve mobilizasyonu olduğunu öne sürer. **Ağ Toplumu** (*networked publics*) terimi, seyirci ya da tüketici gibi terimlere bir alternatif olarak önerilmektedir.⁷⁷⁶

⁷⁷⁴ A.e.

⁷⁷⁵ Julain Sefton-Green, “Introduction: Evaluating Creativity”, **Evaluating Creativity: Making and Learning by Young People**, Ed. Julian Sefton-Green, R. Sinkler, London, Routledge, 2000, s.1 – 15.

⁷⁷⁶ Kazys Varnelis, “The Meaning of Network Culture”, **Networked Publics**, Ed. Kazys Varnelis, Cambridge, The MIT Press, 2008, s.146.

Gündelik medya ile olan ilişkileri “tüketim” ve “seyirciler” gibi terimler üzerinden kurmak yerine, “ağ toplumu”, bilgi ve kültürün üretimi ve dağıtımında dağınık bir sosyal ağ içindeki aktif katılım fikrine vurgu yapmaktadır.⁷⁷⁷

Varnelis’e göre, bugünün hakim paradigması olan **ağ kültürü**, dijital enformasyon çağının devamıdır, ancak daha fazlasını ifade eder. Merkezdeki bir ana bilgisayarın etrafında şekillenen sisteme bağlı birimler fikrinden artık çok uzaktadır.⁷⁷⁸ Bu değişimi anlatan Charlie Gere, teknolojik olduğu kadar sosyo-ekonomik de bir fenomen olan dijital kültürün, temel olarak karmaşık bütünleri temel birimlere indirgeyen bir soyutlama süreci olduğunu söyler.⁷⁷⁹ Gere, dijitalizasyonu kapitalizmin temel bir süreci olarak ele alır. Ürünlerin fiziksel doğasını, temsillerinden ayırarak, dijitalizasyon, kapitalin daha özgürce ve hızla dolaşmasını sağlar. Bu şekilde, herşeyi ölçülebilir, değiş tokuş edilebilir hale getirir. Dijital kültüre karşıt olarak, ağ kültürü altında ise enformasyon, ayrı işleme birimlerinin bir ürünü olmaktan çok, onlar arasındaki ilişkilerin, insanlar arası, makineler arası ve insanlar ve makineler arası bağlantıların bir sonucudur.⁷⁸⁰

Dijital çağ, ağır, büyük bir ekranı olan, çevirmeli internet modemi ile internete bağlanan bir masaüstü bilgisayarla sembolize edilirken, portatif dizüstü bilgisayar ofiste, okulda, yatakta, otelde, kafede, trende, uçakta her yerde kullanılabilir. Çevirmeli bağlantıdan daha hızlı olan kablosuz bağlantı, bu mekanların sayısını daha da arttırmıştır. Akıllı telefonlar, çevrimiçi olma halini sokaklara, metroya ya da otomobillere taşır. Bu araçların ortak özelliği, onların yaşamlarımızın her alanına eşlik etmelerini sağlayan hareket kabiliyeti ve birleştiricilikleridir.⁷⁸¹ Dijital medya üretim araçlarının hızlı gelişimi, kitle medyası ve çevrimiçi iletişim arasında bir yöndeşme eğilimi yaratmaktadır.

⁷⁷⁷ A.e., s.146.

⁷⁷⁸ A.e., s.146-147.

⁷⁷⁹ A.e., s.147.

⁷⁸⁰ A.e., s.146.

⁷⁸¹ A.e., s.146 – 147.

Düşük maliyetli dijital yazım araçları ile, yaygın dijital ağların bilgi üretim, yayınlama ve dağıtım için eşiği düşürmesiyle, üretici ve tüketici, özel ve kamusal arasındaki sınırlar silikleşir, önceleri kişisel kültürün bir parçası sayılan, ev yapımı filmler, fotoğraflar, günlükler, albümler; gazete, ticari müzik, sinema, televizyon gibi kamusal kültür ürünlerinin arasına girerler. Sonuç olarak, kitle medyası ve tüketici arasındaki yukarıdan aşağı, birden-çok ilişkiler, çoktan-çok, akrana akrana ilişkilere dönüşür. Remiks gibi, mevcut ticari medya ürünlerinin kullanıcının uyumlandırması (*appropriate*) ile oluşturulan yeni kültürel formlar, fikri mülkiyet ve kontrol konusunda yeni sorular ortaya koyar.

Lawrence Lessig, internetin kültürün üretimi üzerinde önemli ve sınırları belirlenmemiş büyük bir değişim yarattığını söyler⁷⁸². Ticari ve ticari olmayan kültürü ayırt etmeye çalıştığımızda ve hukukun bu her iki alan üzerindeki düzenlemelerini göz önünde bulundurduğumuzda bu değişimin büyüklüğünü görmek mümkün hale gelir. Ticari kültür, üretilen ve satılan, yani satılmak için üretilen kültürdür. Bunun dışında kalanı ise “ticari olmayan kültür”dür. Sözgelimi, parkta oturup çocuklara hikayeler anlatan bir dede gibi. Ancak bu hikayeler basıldığında, basılı eser ticari kültürün bir ürünü haline gelir. Tarihin başından itibaren, ticari olmayan kültür, bir çıkarı zedeledikçe ya da hukuka konu olabilecek bir duruma bulaşmadıkça, hukuki düzenlemenin dışındadır. Hukuk, bu kültürel formların üretimi ve yayılmasıyla ilgili doğrudan bir düzenleme ile ilgilenmez, ve bu kültür “serbest”tir. Sıradan insanların, hikayeler anlatmak, TV ya da diğer temsillerden sahneleri canlandırmak, hayran klüplerine katılmak, müzik paylaşmak, kaset doldurmak vb. gibi aktiviteleri hukuki olarak müdahaleyi gerektirmez. Hukukun odağı ticari aktivitelerdir. Hukuk, bir eserin yaratıcılarını, onlara eser üzerinde sahiplik hakları tanıyarak korur ve böylelikle yaratıcılar eserlerini ticari pazarda satabilirler. Bedava kültür ürünleri ve kontrollü kültür ürünleri arasındaki bu kabaca yapılabilen ayırım, İnternet ile bugün silikleşmiştir. Tarihte ilk kez olarak, bireylerin kültür üretme ve paylaşma yöntemleri hukukun sahasına girmiş ve hukukun bu alandaki kontrolü ilk kez daha önce ulaşmadığı kadar kapsamlı boyutlara erişmiştir.

⁷⁸² Lawrence Lessig, **Free Culture**, The Penguin Press, New York, 2004, s.7.

Sonuç, bedava, serbest bir kültürün giderek, bir “izin kültürü”ne dönüşmesi olmuştur.⁷⁸³ Bir örnekle açıklamak gerekirse, eline bir teyp alıp sevgilisine bir Sezen Aksu şarkısıyla serenat yapan gencin hukukla hiç bir ilişkisi yokken, aynı gencin YouTube gibi bir çevrimiçi video paylaşım sitesi üzerinden sevgilisine bir Sezen Aksu şarkısı kaydedip göndermesi hukuki müdahaleyi gerektiren bir durum olabilmektedir. Kültürel eylemin niyeti değişmezken, kültürün üretilme ve paylaşma yöntemleri hukukun alanına girmektedir.

Yochai Benkler, merkezi biçimde örgütlenmiş ticari medyanın bilgi üretiminden pazar-dışı (*non-market*) dağıtık üretime doğru bir değişimin yaşandığını ileri sürer. Amatör remiksler, bunların internet üzerinden paylaşımı, kurgu ve sanat çalışmalarından hayranların ürettiği içerikler, pazarlama yöntemleri olarak kullanıcı içeriklerinin viral yöntemlerle endüstri tarafından kullanılması, “sınırların merkeze taşınması” (*edge becoming core*) sonucunu doğurmuştur.⁷⁸⁴ Profesyonel, kurumsal ve kapitalist sistemlere dayanan ticari kültürel üretimden farklı olarak, amatör ve pazar-dışı üretim, örgütsüz ve sosyal olarak dağıtık mekanizmaları bilgi ve kültür üretimi için kullanır.⁷⁸⁵ Benkler, bilgisayarların dolayısıyla bireylerin akıllı ağlarla birbirine bağlanması ile dikkate değer bir gücün ortaya çıktığını söyler. Benkler’e göre, dünyadışı bir zekanın varlığını araştıran bir bilimsel deney kapsamında dünya genelinde birbirine bağlı bilgisayar ağlarını kullanan SETI@home bunun iyi bir örneğini oluşturur.⁷⁸⁶ Bir diğer örnek, Aralık 2009’da Pentagon sponsorluğunda başlatılan ve Savunma İleri Araştırma Projeleri Birimi (Defence Advanced Research Projects Agency) tarafından organize edilen 40.000 dolar ödüllü, Birleşik Devletler semalarına bırakılan 10 kırmızı balonun yerini sosyal ağları kullanarak doğru biçimde keşfetmeyi amaçlayan yarışmadır. MIT Media Lab’dan küçük bir ekibin 8 saat 56 dakika ile birinci olduğu yarışmada, ekip bir web sitesi kurarak insanlara ekiplerine katılmalarını önermiş, katılanlar da siteye kendi arkadaşlarını davet

⁷⁸³ A.e., s.7-8.

⁷⁸⁴ Yochai Benkler, **The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom**, New Haven, Yale University Press, 2006, s.93 – 95.

⁷⁸⁵ A.e., s.94.

⁷⁸⁶ Yochai Benkler, “Yochai Benkler on the new open-source economics, TEDGlobal 2005”, Kayıt Tarihi Temmuz 2005, Eklenme Tarihi Nisan 2008, (Çevrimiçi), http://www.ted.com/talks/yochai_benkler_on_the_new_open_source_economics.html, 20.08.2011

etmişlerdir. Grup, aynı zamanda insanlara e-postalar ve sınırlı sayıda cep telefonu kısa mesajı göndererek etkinliğe katılmaya davet etmiştir. Doğru yanıtı gönderenlere 2000 dolar verileceği açıklanmış, birden çok kişinin doğru cevap vermesi durumunda 4000 doların doğru cevabı gönderenler arasında paylaştırılacağı duyurulmuştur. Araştırmacılar etkinlik kapsamında toplam 4665 katılımcıdan geri dönüş almıştır.⁷⁸⁷ Bir başka örnek ise, Georgia Institute of Technology'den bir grup araştırmacının tüm dünyadan kuş gözlemcilerinin, gözledikleri kuş türlerine ve sayılarına dair bulgularını yükledikleri, herkesin erişimine açık yıllık Geleneksel Noel Kuş Sayımı (Christmas Bird Count) etkinliklerini model alan, gönüllü yurttaş bilimcilerden gelen veriler girilerek ortak bir veritabanı ve viki oluşturdukları "Pathfinder" projesi olabilir. Proje, yurttaş bilimcilerin veri yükleyip tartışabilecekleri çevrimiçi bir topluluk oluşturmuş, ve gönüllü bilim meraklılarından gelen verilerin profesyonel bilimadamlarıyla buluşmasını sağlamıştır.⁷⁸⁸

Peki ağ kültürünün öznesi kimdir? Modernizm altında, özne, çoğunlukla özerktir, çağın iletişim teknolojileri sayesinde Öteki ile giderek artan ilişkilerin bir aradalığından kaynaklanan baskı ve bozulmaları yaşasa bile en azından özerk olduğu fantazisini deneyimler. *Postmodernizm*'de ise, Jameson, bu baskıların herhangi bir zeminden kopup gelen, tutarlı zamansal diziyi bozarak bir "ben" oluşturduğunu açıklar.⁷⁸⁹ Ağ kültürü ile ise, özne, özerk bireyden, diğerleri ile ilişkilerin oluşturduğu, ağ içinde inşa edilmiş bir kimliğe dönüşür. Bu gelişme, Manuel Castells'in "Ağ Toplumunun Yükselişi" (*The Rise of The Network Society*) adlı kitabında yer verdiği şekliyle çağdaş toplumun ben ve net arasındaki temel bir ayrım tarafından yönlendirildiği sonucuna varır.⁷⁹⁰

Gilles Deleuze *Postscript on Societies of Control* adlı çalışmasında, bugün "ben"in, herhangi kimlik nosyonları tarafından değil, daha çok ayrı ayrı

⁷⁸⁷ John Markoff, "With Lure of Cash, MIT Group Builds a Balloon-Finding Team to take Pentagon Prize", Aralık 2009, (Çevrimiçi),

http://www.nytimes.com/2009/12/07/technology/internet/07contest.html?_r=1&src=tptw, 20.08.2011

⁷⁸⁸ Luther v.d., "Pathfinder: An Online Collaboration Environment for Citizen Scientists", (Çevrimiçi) <http://www.kurtluther.com/pdf/paper0384-luther.pdf>, 10.06.2009

⁷⁸⁹ Fredric Jameson, "Postmodernism", (Çevrimiçi)

http://classweb.gmu.edu/sandrew3/misc/nlr142jameson_postmodernism.pdf, 20.08.2011

⁷⁹⁰ Castells, a.g.e., b.a.

bölünmüşlüklerden (*dividuals*) oluştuğunu öne sürer.⁷⁹¹ Tam bireyler yerine, çoklu mikro-cemaatlerden inşa edilmiş yapılar sözkonusudur. Ağ teorisinde, bir düğüm noktasının diğer ağlarla olan ilişkisi, kendi biricikliğinden daha değerlidir. Bu pek çok günlük aktivite ile örneklenebilir. Ergenler, örneğin, Facebook vb. gibi sosyal ağ sitelerinde yarattıkları sayfalarda, ilgilerini, beğenilerini, ifade eden bir dizi bağlantıyı, kendisini diğer kullanıcılara bağlayacak şekilde kullanır. Bir diğer örnek, bloglarda, bireysel bir sesin kamusal ifadesi olan içerik, pratikte, diğer pek çok blogdan alınan linklerle bağlı içeriklerden oluşur.

Ağın mimarisi açıktır, kamunun yaygın erişimini destekler, toplumsal eşitsizliklerin, elektronik alanda da hakimiyetine karşın, hükümet kısıtlamalarına ya da ticari sınırlamalara karşı engeller oluşturur. 1990'lı yılların sonunda, Helsinki Üniversitesi'nden Linus Torvalds'ın tasarımı yaptığı Linux yazılımı ve yazılımın internet üzerinden paylaşımı, Microsoft'un yazılım alanındaki liderliğine tehdit oluşturmuştu. Linux'un başarısı Castells'e göre, yeni kullanımlar bulan, yazılımın kusurlarını gideren, bu çabaları internet üzerinden bedava olarak paylaşan, bu paylaşımına cevaben binlerce yeni katılımcıyla sürekli gelişmesine imkan veren kullanıcılardı.⁷⁹² Eric Raymond, "*The Art of Unix Programming*" (Unix Programcılığı Sanatı) adlı çalışmasında, Unix hackerlarının felsefesini şöyle özetler:

"Unix felsefesini doğru yapmak için mükemmelliğe sadık kalmalısınız. Yazılımın tüm akıl ve tutkunuzu bir araya toplamaya değer bir zanaat olduğuna inanmalısınız. Yazılım tasarımı ve uygulaması, keyif verici bir sanat ve yüksek seviyeli bir oyun olmalıdır. Eğer bu tavır size mantık dışı ve gizliden gizliye utandırıcı geliyorsa, durun ve düşünün. Kendinize neyi unuttuğunuzu sorun. Para kazanmak veya zaman geçirmek için neden başka bir şey yapmak yerine yazılım tasarlıyorsunuz? Bir zamanlar yazılımın tutkularınıza layık olduğunu düşünmüş olmalısınız... Unix felsefesini doğru yapmak için, bu tavra sahip olmalı (ya da bu tavrı yeniden benimsemelisiniz). Önemsemelisiniz. Oynamalısınız. Keşfetmek için istekli olmalısınız."⁷⁹³

⁷⁹¹ Gilles Deleuze, "Postscript on Control Societies", **Negotiation 1972-1990**, New York, Columbia University Press, 1990, s.177-182.

⁷⁹² Castells, **a.g.e.**, s.473 – 474.

⁷⁹³ Eric S. Raymond, **The Art of UNIX Programming**, Indiana, Addison-Wesley Professional, 2003, s.27.

Raymond, hacker faaliyetinin ruhunu oluşturan üç temel öğeyi, ilginç, ilham verici ve keyif vericiliği özetlemek için “tutku” sözcüğünü kullanır.⁷⁹⁴ Bu bağlamda, ağ toplumu, aynı tutkunun, benzer eğilimlerin birleştirdiği benzer düşünen grupları ifade eder. Bu gruplar, dijital medya üretim araçlarının, çevrimiçi ağlarla birleştiği, kitle medyası ve çevrimiçi medya arasında hızlı bir trafik yaratan yöndeşmenin bir parçasıdır. Ağ toplumu fikrinin, gençlerin günlük yaşamlarında giderek belirginleşen büyümesi, gençlerin kimliklerini ve öğrenme süreçlerini yapılandıran sosyal grupları kuran değişimleri doğrudan etkiler.

Öğrenme ve eğitim üzerine üretilen varsayımların büyük bölümü öğrenmenin bireylerin yaptığı bir etkinlik olduğu üzerinedir. Dahası, öğrenmenin bir başı ve sonu olduğu, diğer aktivitelerimizden ayrılabilceği ve öğretme eyleminin bir sonucu olduğu varsayılır. Buna karşılık sosyal öğrenme kuramı ise, insanların diğer insanları gözleyerek öğrendiklerini ve bu gözlemlerin sosyal ortamlarda gerçekleştiğini öne sürmektedir.⁷⁹⁵ Psikolojide, bireylerin gözlem yoluya nasıl öğrendiklerine ilk değinen davranışçılar olmuş, ardından Albert Bandura gibi araştırmacılar interaksiyon ve bilişsel süreçler üzerinden bireylerin nasıl öğrendiklerini incelemişlerdir. Buna göre, gözlem, bireylerin diğerlerinin davranışlarının sonuçlarını görmelerini ve buna bağlı olarak şu ya da bu şekilde hareket etmenin nasıl sonuçlar doğuracağı konusunda fikir sahibi olmalarını sağlar.⁷⁹⁶ Bandura bu süreci şöyle açıklar:

“Öğrenme, eğer bireyler yalnızca kendi eylemlerinin sonuçlarına dayanarak hareket etselerdi, oldukça zahmetli ve riskli olurdu. Neyse ki, insan davranışlarının çok büyük bir bölümü model alma yoluyla, gözlem ile öğrenilir: diğerlerini izleyerek, birey nasıl yeni davranışlar ortaya koyacağını şekillendirir ve daha sonra bu kodlanmış enformasyon, eylemler için bir rehber olarak hizmet eder.”⁷⁹⁷

Bir davranışı gözlemek, onu bir model olarak hatırlamak ve farklı durumlarda nasıl işleyeceğini denemek, gözlem ile öğrenmenin temel aşamalarını oluşturur:

⁷⁹⁴ A.e.

⁷⁹⁵ Merriam, Caffarella, **Learning in Adulthood. A comprehensive guide**, San Fransisco, Jossey-Bass, 1998, b.a.

⁷⁹⁶ A. Bandura, **Social Learning Theory**, New Jersey, Englewood Cliffs, 1977, s.22.

⁷⁹⁷ A.e.

“Model alma deneyimlerinden elde edilen semboller, bireyin karşılaştırdığı eylemleri için bir örnek model sunar. Bu prova süreci boyunca bireyler, kendi davranışlarını gözlerler ve model aldıkları deneyimin bilişsel temsili ile karşılaştırırlar.”⁷⁹⁸

Bu modelde, davranış, bireyin çevresi ile interaksyonundan doğar. 1980’lerin sonunda ve 1990’ların başında, Jean Lave ve Etienne Wenger’in sundukları “**yerleşik öğrenme**” (*situated learning*) modeli ise, radikal biçimde, öğrenmeyi belli bilgi formlarının kazanılması olarak gören fikri benimsemek yerine, sosyal ilişkiler ağı içine yerleştirir. Buna göre, öğrenciler (*learners*) kaçınılmaz biçimde eylem cemaatlerinin bir parçasıdırlar. Öğrenme, bir eylem cemaatine yeni girenlerin, o cemaatin sosyo-kültürel pratiklerine katılma süreci içinde gerçekleşir. Yeni katılımcılar ve eski üyeler arasındaki ilişkiler, aktiviteler, paylaşılan süreçte tartışılan kimlikler ve oluşturulan artifaktların yarattığı sosyal sürecin kendisi öğrenmeyi oluşturur.⁷⁹⁹

4.2.4.5. KATILIM TÜRLERİ

2006 yılında The MacArthur Foundation’ın, dijital medyanın gençlerin öğrenme, eğlenme, sosyalleşme ve sivil hayata katılım süreçlerinde yarattığı değişimleri araştırmak üzere ayırdığı 50 milyon dolarlık fondan yararlanarak, kapsamlı bir araştırma yürüten Mimi Ito ve ekibi, dijital ve interaktif teknolojilerle ilişkiye girerken benimsenen farklı katılım biçimlerini “**katılım türleri**” (*genres of participation*) başlığı altında incelerler.

Tür (*genre*) fikri, bu katılım şekillerinin yorumsal boyutlarını ortaya koymaktadır. Gençlerin yeni medya ile ilişkilerini, ilgilerini şekillendiren sosyal ve kültürel katılımın nasıl işlediğini araştırdıkları etnografik çalışmalarında, “katılım türleri” ile, bugüne kadar daha çok medya platformu seçimi, medya kullanım sıklığı ya da cinsiyet, yaş ya da sosyo-ekonomik durum üzerinden yürütülen araştırmalara

⁷⁹⁸ Merriam, Caffarella, **a.g.e.**, s.135.

⁷⁹⁹ Lave J., Wenger E., **Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation**, Cambridge, Cambridge University Press., 1991, s.29.

alternatif bir yaklaşım olarak etnografik yaklaşımı benimsemişlerdir.⁸⁰⁰ Kategorik bir yaklaşım yerine, katılım üzerine “tür” temelli bir yaklaşım benimsenmesinin gerekçelerinden biri, etnografik bir yaklaşımın, araştırmacıları, bireyleri bağlam ve koşullardan bağımsız sabit medya kimlikleri olarak ele almaktan alıkoymasındır. Çünkü gençler, bağlama bağlı olarak farklı medya kimlikleri oluştururlar. İkinci olarak, tür fikri medya platformuna (TV, bilgisayar, müzik vs.) odaklanmaz ve medya içeriği, teknoloji tasarımı ve günlük iletişimde kullanılan kültürel referansları temel alır. Son olarak, tür analizi, sosyal ve kültürel kalıpların analizinde en uygun yorumlayıcı modeldir. Günlük pratikler arasında sınırlar çizen bir kategorileştirme yerine, türler stil ve formun tüm bir paket olarak yorumlanmasını temel alırlar. Katılım türleri, iletişim ve kültürün yeni biçimleriyle insanların deneyiminin yarattığı sürekli ilişkilere göre şekil değiştirir, dinamik ve karşılıklı ilişkilerden oluşan medya ekolojisinin yaklaşım ve yöntemlerine uygun bir tanımdır. Bu anlamda da kategorik değil, ekolojiktir.⁸⁰¹

2008’de MacArthur Foundation tarafından desteklenen, University of California, Berkeley ve University of Southern California’dan akademisyenlerin dahil olduğu araştırma kapsamında Ito ve ekibi, MySpace, Facebook, YouTube vb. sosyal ağları kullanan 800’den fazla genç ve onların ebeveynleri ile birebir görüşmeler gerçekleştirmiş, toplam 5000 saatlik bir inceleme ile gençlerin dijital medya ile ilişkilerini anlamaya çalışmıştır. Yaş, cinsiyet, seçilen medyanın türü gibi görece katı kategoriler yerine, etnografik temelli bir yaklaşımla araştırmacılar, incelemeler sonunda gençlerin, dijital medya ile ilişkilerinde iki temel “katılım türü” tespit etmişlerdir: arkadaş-güdümlü (*friendship-driven*) katılım ve ilgi-güdümlü (*interest-driven*) katılım. **Arkadaş-güdümlü katılım**, gençlerin gerçek yaşamdaki arkadaşları ile çevrimiçi beraberliklerini ifade eder. Bu tür katılım, gençlerin okuldaki aynı yaş grubundan akranlarının yanısıra, dahil oldukları okul spor takımından, yerel etkinlik gruplarından akranlarını içerir. Gençlerin büyük bölümü için, bu lokal arkadaş-güdümlü ağlar, yakın arkadaşlarının ve hatta romantik ilişki

⁸⁰⁰ Mizuko Ito v.d., **Hanging Out, Messing Around and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media**, Cambridge, The MIT Press, 2010, s.36.

⁸⁰¹ A.e., s.37.

kurdukları arkadaşlarını içeren ilişkilerinin çevrimiçi bir yanısımasıdır. **İlgi-güdümlü katılım** ise yerel akran grubunda var olmayabilecek çevrimiçi enformasyona ve gruplara erişimi ifade eder. Bu katılım türü, gençlerin okul çevresinde yürüttüğü sosyal ilişkilerden farklı olarak, ilgileri temelinde kurduğu bağları içerir. İlgi temelli bağların bir bölümü, örneğin spor, müzik vb. gibi okul aracılığıyla desteklenebilecek etkinlikler olmasına karşın, daha niş ilgiler, daha niş bağlantılar gerektirebilir.⁸⁰² Bunlara ek olarak, araştırmacılar medya katılımının derecelerine bağlı üç katılım türü belirlemişlerdir. Bu üç katılım türü, sosyal ve kültürel bağlamla ilişkili olarak, medya katılımının yoğunluk ve çok yönlülüğünü belirleyen dereceleri ifade eder:

- **Birliktelik Merkezli Katılım (*hanging out*):** Araştırmanın bulgularına göre, diğer katılım türlerinden farklı olarak, ebeveynler ve eğitimciler, arkadaşlarla birlikte olmayı öğrenmeyi destekleyici bir pratik olarak görmek yerine “zaman kaybı” olarak görme ve dolayısıyla engelleme eğilimindedirler. Arkadaşlarla birlikte olma sırasında, gençler ise, sözgelimi, MySpace üzerinden dinledikleri müzikleri arkadaşları ile paylaşırlar, birlikte takip ettikleri dizileri izlerler, video paylaşım sitelerinde kısa videolar izlerler, birbirlerinin çevrimiçi durumlarını takip ederler, yeni medyayı arkadaşları ile birlikte olma pratiğinin bir parçası haline getirirler. Ito’nun “**hipersosyal**” (*hypersocial*) terimi, gençlerin profillerinde yer verdikleri, beğeniler, videolar, yorumlar vb. aracılığıyla, medyayı, akranlarıyla fikirlerini, stil ve beğenilerini karşılaştırdıkları, kimliklerini oluşturdukları bir süreç olarak ifade eder.⁸⁰³
- **Medya Merkezli Katılım (*messing around*):** “Arkadaşlarla birlikte olma” durumundan farklı olarak, medya merkezli katılım, teknoloji ve medya içeriği ile ilişkili bir katılımı ifade eder. Medya merkezli katılım, çevrimiçi

⁸⁰² Mizuko Ito v.d., “**Living and Learning with New Media**”, Kasım 2008 s.9-10, (Çevrimiçi) http://www.macfound.org/atf/cf/{B0386CE3-8B29-4162-8098-E466FB856794}/DML_ETHNOG_WHITEPAPER.PDF, 20.09.2010

⁸⁰³ Ito v.d., **Hanging Out, Messing Around and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media**, s.34.

enformasyon arama, oyun oynama, dijital medya üretimi gibi etkinlikleri içerir ve arkadaşlarla birlikte olma ve ilgi-güdümlü katılım arasındaki bir geçiş durumunu ifade eder. Medya merkezli katılım, ilgi-güdümlü bir etkinliktir ve çevrimiçi kaynaklar, medya üretim kaynakları, medya bilgi ve ilgilerinin paylaşılacağı bir sosyal bağlama erişim ile sağlanır; yeni medya ve teknoloji merkezli sosyal alışverişleri içerir. Bu sosyal bağlamlar, aile, arkadaş grupları, bilgisayar klüpleri gibi ilgi-güdümlü ağlar ya da gençlik medya merkezleri gibi eğitsel programlar olabilirler. Bu katılım türü için en önemli faktörler, teknik kaynakların varlığı ve belli oranda özgürlük ve özerklik sağlayan bir kendi kendine öğrenme ve keşif ortamının varlığıdır. Medya merkezli katılım alanında yaşanan ilk deneyimler, çoğunlukla kişisel fotoğraf ve video görüntülerin aktarılması, düzenlenmesi ve paylaşımını içerir. Araştırma kapsamında görüşülen gençlerin büyük bölümü, aile ve arkadaş gruplarında çekilen fotoğraf ve videoları PhotoBucket ya da MySpace üzerinden paylaşabilmek için dijital medya üretim sürecine ilk girişlerini yapmışlardır. Benzer şekilde, arkadaş-güdümlü bir etkinlik olarak bir MySpace profilinin kurulumu, bir web sayfası oluşturmak için giriş niteliğindedir.⁸⁰⁴

- İlgi Merkezli Katılım (*geeking out*): Medya ve teknoloji ile yoğun, özerk ve ilgi-güdümlü biçimde etkileşime girme becerisi bugünün medya ortamına özgü bir özelliktir. Özellikle evinde teknoloji ve yüksek hızlı interneti olan çocuklar için, İnternet özel ilgilerine yönelik çok fazla enformasyona erişim sağlar ve farklı formlarda ilgi merkezli katılıma imkan verir. Bu katılım türü, belli bir kesime hitap eden bilgi ve pratikler arasında gezinmeyi ve bu uzmanlık formlarına ait topluluklara katılmayı öğrenmeyi içerir. Akran temelli bu öğrenme, belli bir ilgi alanına yönelik derin bilgi ve uzmanlık kazanmaya odaklanmıştır.⁸⁰⁵

⁸⁰⁴ A.e., s.37.

⁸⁰⁵ A.e., s.38.

Dijital medyaya düzenli erişim, ilgi merkezli katılım için bir zorunluluktur. Çevrimiçi ve çevrimdışı alanlardaki aile, arkadaşlar, ve diğer akranlar, teknoloji, bilgi ve sosyal bağlantılara erişim sağlamadaki diğer gereklilikleri oluştururlar. Medya merkezli katılımda olduğu gibi, ilgi merkezli katılım da, kişinin kendi çizdiği yöntemlerle ilgilerini takip etmesi için zaman, mekan ve kaynaklar gerektirir. Ayrıca, ilgi merkezli katılım, konunun uzmanlarının oluşturdukları topluluklara erişimi de gerektirir. Sosyal olarak izole bir kullanıcı (*geek*) resminin aksine, araştırmacıların gözlediği neredeyse tüm ilgi temelli katılım aktiviteleri hayli sosyal ve katılımcıdır. Bu sosyal dünyalar uzmanlaşmış bilgi ağları ve toplulukları ile çalışma ve görüşleri paylaşmak üzere bir dizi sosyal pratiği merkeze alır. Çevrimiçi dünya bu uzmanlaşmaya dayalı hobileri ve bilgi ağlarını gençler için daha erişilebilir bir hale getirmiştir.⁸⁰⁶ Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şunları içermektedir:

- Gençlerin ve yetişkinlerin çevrimiçi etkinliklere yönelik bakışları arasında kuşak farkından kaynaklanan bir uçurum bulunmaktadır.
- Yetişkinler, gençlerin çevrimiçi olarak gerçekleştirdikleri etkinliklere yönelik karamsar olma ve çevrimiçi etkinlikleri ağırlıklı olarak riskli ve verimsiz görme eğilimindedirler.
- Gençler ise çevrimiçi etkinliklerin sosyal olarak değerli olduğunu düşünmektedirler ve genel olarak katılım konusunda hayli heveslidirler.
- Gençler çevrimiçi katılım yoluyla karmaşık sosyal ve teknik dünyalar arasında dolaşırlar.
- Çağdaş topluma tam katılım için gereksinim duyacakları temel sosyal ve teknik becerileri öğrenirler.
- Gençlerin dahil oldukları sosyal dünyaların yeni dinamikleri vardır. Çevrimiçi sosyalleşme kalıcıdır, kamusaldır, ayrıca arkadaş ve tanıdıklardan oluşan ağların ayrıntılı yönetimini içerir,
- Gençler çevrimiçi akranlarından öğrenme konusunda heveslidirler.
- İnternet gençlerin birbirleriyle etkileşime girmesi, birbirlerinden öğrenmesi için yeni kamusal alanlar sağlar.

⁸⁰⁶ A.e., s.53.

- Gençler, birbirlerinin çevrimiçi otoritesine saygı gösterirler ve yetişkinler yerine birbirlerinden öğrenmek konusunda daha heveslidirler.
- Öte yandan gençlerin çoğu, internetin öğrenme fırsatlarının tüm avantajından yararlanmamaktadır.
- Büyük bölümü, İnterneti sosyal amaçlarla kullanmaktadır ancak, bunun yanı sıra internet pek çok öğrenme imkanı da sunmaktadır.
- Gençler, farklı mekanlardaki insanlarla ve kendi yerel akran gruplarında bulunmayan, benzer ilgileri paylaştıkları insanlarla ilişki kurabilirler.
- İnternette, astronomi, yaratıcı yazarlık ve yabancı diller vs. gibi konularda sayısız öğrenme imkanı bulunmaktadır.⁸⁰⁷

Ito ve ekibi dijital çağda katılımın çevrimiçi enformasyon ve kültüre ulaşmaktan fazlasını ifade ettiğini söylemektedirler.⁸⁰⁸ Gençler, yeni medyayı kullanarak akranlarından öğrenmekte ve bu da uzmanlık ve otorite nosyonlarının yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Çocuklar internette kendilerinin yönlendirdiği bir süreç içinde öğrenirler ve bu, onlara okullarda öğretilen, öğretmenin bir uzman olduğu ve öğrenilmesi gerekli sabit bir müfredatın olduğu öğrenme sisteminden önemli farklar içerir. Öte yandan, araştırma, bir çok gencin geniş ölçekli ve sofistike, yeni okuryazarlık becerileri ve teknik beceriler geliştirmelerine karşın, çevrimiçi görünürlüklerini ve sosyal ilişkilerini yönetmek konusunda zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.⁸⁰⁹ Sözgelimi, gençlerin internete koydukları çevrimiçi içerik, mesajlar ve profil bilgileri, umulan hedef kitlenin dışına çıkabilmekte ve bu beklenmeyen durumun yarattığı etkiyi silmek çok güç olabilmektedir.

Ayrıca, araştırma ebeveynlerin büyük bölümünün, çocuklarının çevrimiçi olduklarında neyle meşgul oldukları konusunda çok az şey bildiklerini ve bu konuda

⁸⁰⁷ “**Digital Media & Learning Press Releases**”, (Çevrimiçi)
http://www.macfound.org/site/c.1kLXJ8MQKrH/b.4773437/k.3CE6/New_Study_Shows_Time_Spent_Online_Important_for_Teen_Development.htm, 12.06.2010

⁸⁰⁸ A.e.

⁸⁰⁹ A.e.

onlara rehberlik etmek konusunda yetersiz kaldıklarını göstermektedir.⁸¹⁰ Sözgelimi ev telefonundan cep telefonuna geçmek gibi basit gözüken bir değişiklik bile, ebeveynlerin çocuklarının arkadaşları ile olan ortam gereği sosyal iletişimi kaybetmeleri sonucunu getirir.⁸¹¹ Çevrimiçi hayli aktif bir çocuk ve yeni medya ile ilişkisi neredeyse hiç olmayan ailesi arasındaki durumu Ito, riskler içeren nesiller arası bir uçurum olarak değerlendirir.⁸¹² Basit yasaklamalar, teknik engeller ya da zaman kısıtlamaları gibi uygulamalar gençler açısından yanlış bilgiler sonucu gerçekleşen güç gösterileri olarak algılanma eğilimindedir. Buradaki sorun yalnızca bir erişim sorunu değil, katılım ve öğrenmenin niteliğine ve normatif sorularına dair çocukların ve yetişkinlerin ortak bir paydada buluşması gerekliliğidir. Aileler, gençlerin akranlarıyla sosyal interaksyonlarının önemini takdir etmeli ve bu akran pratiklerinde onların da bilgili uzmanlar olduğunu kabul etmelidirler. Burada en önemli nokta, bunu uygulamak için ebeveynlerin de teknoloji ve medya hakkında bazı temel konulara hakim olmasının gerekliliğidir.⁸¹³

Çevrimiçi iletişime katılım ve oyun oynama pratiği gençlerin sosyalleşmesinde merkezi önem taşımaktadır. Evde internet erişimi engellenen, kütüphanelerde ya da okullarda sosyal ağlara ve oyun sitelerine girmeyi engelleyen bilgisayarları kullanmak durumunda kalan gençler, ortak kültür ve sosyalleşme ortamına katılım açısından da engelli anlamına gelmektedir. Ito ve ekibine göre, aileler, eğitimciler ve politikacılar dijital çağda katılımın, yalnızca çevrimiçi “ciddi” enformasyona ulaşmayı değil, çevrimiçi sosyal etkinliklere ve eğlence etkinliklerine de katılımı içerdiğini göz önünde bulundurmalıdırlar.⁸¹⁴

4.3. YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ

Yeni medya okuryazarlıkları yazılı kültürü ifade eden geleneksel okuryazarlıkları reddetmez, aksine kitle medyası ve dijital medyanın yeni formlarını

⁸¹⁰ A.e.

⁸¹¹ A.e.

⁸¹² A.e.

⁸¹³ Ito v.d., a.g.e., s.343.

⁸¹⁴ A.e., s.347.

ifade eden okuryazarlıkları da içerecek şekilde mevcut okuryazarlık kavramını genişletme eğilimindedirler. Jenkins ve Black, yeni dijital kültüre özgü ifade süreçlerinin ortaya çıkışının, geleneksel okuma yazma becerilerini desteklediğini savunurlar. Bloglar ve web günlüklerinin, gençlerin yazma becerilerini değerlendirebilecekleri bir ortam olduğunu, eskiden yalnızca gazetecilik öğrencileri ile sınırlı olan bir deneyimin tüm gençler için kamusal alana içerik sundukları ve geri besleme aldıkları bir fırsata dönüştüğünün altını çizerler. Geleneksel okuryazarlıklar medyadaki bu değişime uyum sağlamalı ve gençler geleneksel okuryazarlık becerilerini bir tarafa itmeden bu yeni okuryazarlıklara yer açmalıdırlar.⁸¹⁵

4.3.1. PROSEDÜREL YAPILAR OLARAK DİJİTAL OYUNLAR

Oyunun kültürden de önce geldiğini savunan ve onu kültürün temel ögesi olarak gören Johan Huizinga, oyun kavramını, “...özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekan sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile “alışılmış hayat”tan “başka türlü olmak” bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem ya da faaliyet...”⁸¹⁶ olarak tanımlar. Filozof Bernard Suits’e göre ise, “oyun oynamak, sonuca götürmede daha yeterli olanı yasaklayıp daha az yeterli olanı serbest bırakan ve yalnızca bu tür bir etkinliği olanaklı kıldığı için kabul edilen kuralların izin verdiği araç ve yöntemleri kullanarak belli bir duruma ulaşmaya yönelik bir etkinliğe girmek” demektir.⁸¹⁷

Oyunları tanımlarken, oyunların yakın akrabası olabilecek diğer farklı oyun oynama biçimlerini de göz önünde bulunduran Roger Caillois ise oyunlar üzerine sosyolojik kuramı, *Le jeux et les hommes*’da ipte yürümekten takım sporlarına farklı oyun ve oynama türlerini tanımlamaya ve sınıflandırmaya çalışır. Caillois da yukarıdaki tanımlara benzer olarak. oyun oynamayı “oyuncuya keyif ve zevk veren

⁸¹⁵ Jenkins v.d., **a.g.e.**, s.19

⁸¹⁶ Johan Huizinga, **Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme**, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1995, s.48.

⁸¹⁷ Bernard Suits, **Çekirge: Oyun, Yaşam ve Ütopya**, Çev. Süha Sertabiboğlu, İstanbul, Ayrıntı Yay., 1995, s.45.

serbest ve gönüllü bir etkinlik” olarak tanımlar. Bu etkinlik, belirli zaman ve mekan sınırları içinde, belli bir işaretle başlar ve biter. İdeal olarak, oyun alanının dışındaki olaylar oynama sürecini etkilemezler. Caillois, dilimizde aynı sözcükle ifade edilen *game* (oyun) ve *play* (oynama) kavramları arasındaki ayrımın altını çizer. Buna göre, oyundaki eylemler ve olaylar oyunun kurallarına bağlıdır ve bu kurallar tarafından çerçevelenmişlerdir: Oyun (*game*), kurallar tarafından çizilmiş sınırlar içindeki serbestçe verilen tepkilerle devam etme sürecini içerir. Oynama sürecinde ise (*play*) kurallar ve sınırlar daha serbesttir ya da hiç yoktur, ya da oynama sırasında spontane biçimde değiştirilebilir.⁸¹⁸ İngilizce’deki bu iki farklı sözcüğü ayrı başlıklar altında tanımlamaya çalışan Salen ve Zimmerman ise ayrımı şöyle açıklarlar:

- **Oyun oynama (*play*) sürecinin kapsadığı oyunlar (*games*):** Oyun oynama, birbirini kovalayan iki köpekten, anaokulunda şarkı söyleyen çocuğa ve çevrimiçi rol yapma oyuncularına bir dizi eğlenceli etkinliği temsil eder. Bu anlamda, belli kural dizilerine göre işleyen oyunlara (*games*) göre, oyun oynama (*play*) etkinliği daha serbest ve daha az organize bir süreci ifade eder. Bu etkinliklerin bir kısmı oyunlardır, bir kısmı ise değildir. Bu anlamda oyunlar (*games*), oynama (*play*) sürecinin içindeki unsurlardır.⁸¹⁹
- **Oyunların (*games*) kapsadığı oynama süreci (*play*):** Bir diğer anlamda ise, oyunların (*games*), oyun oynama (*play*) sürecini içerdiği düşünülebilir. Özellikle oyun tasarımı alanında oynama (*play*) süreci oyunların kavramının içindeki bir süreç olarak ifade edilir. Bu anlamda, kurallar, oyun oynama (*play*) ve kültür oyun fenomeninin üç farklı veçhesini oluşturur. Bu perspektiften oynama (*play*) süreci, oyun (*game*) sürecinin altında kapsanabilecek bir unsur olur.⁸²⁰

İngilizcedeki bu karışıklık, kural tabanlı, sınırları belirgin bir etkinlik olan oyunları, oynama sürecinden ayıran noktalara dikkat çekmesi açısından önem taşır.

⁸¹⁸ Roger Caillois, **Man, Play, Games**, New York, The Free Press of Glencoe, 1961, s.14 – 26.

⁸¹⁹ Katie Salen, Eric Zimmerman, **Rules of Play**, Cambridge, The MIT Press, 2004, s.83.

⁸²⁰ A.e., s.83

Jesper Juul, oyun kavramını tanımlarken, oyunlara ilişkin 6 temel özelliğin üzerinde durur: 1. Kurallar: Oyunlar (*games*) kurallar üzerine kuruludur. 2. Değişken, ölçülebilir sonuçlar: Oyunların değişken ölçülebilir sonuçları olmalıdır. 3. Olası sonuçlara atfedilen değer: Oyunun farklı potansiyel sonuçlarına farklı değerler atfedilmiştir, bunların bir kısmı olumlu, bir kısmı olumsuz olabilir. 4. Oyuncunun çabası: Oyuncu sonucu etkileyebilmek için çabasını ortaya koyar. 5. Oyuncunun sonuca olan bağı: Oyuncular oyunun sonuçlarına bağlıdırlar. Oyuncu, eğer olumlu sonuca ulaşır ve kazanırsa mutlu olur, eğer olumsuz sonuca ulaşır ise de kaybeder ve mutsuz olur. 6. Aktarılabilir çıktılar: Aynı oyun (aynı kural dizisi) gerçek yaşamda etki doğuracak yada doğurmayacak şekilde oynanabilir. Özetle, Juul’a göre oyun, farklı sonuçlara farklı değerler atfedilen, oyuncunun sonucu etkileme için çaba gösterdiği, sonuca önem verdiği ve etkinliğinin sonuçlarının opsiyonel ve tartışmalı olduğu, değişkenleri ve ölçülebilir bir çıktısı olan kural tabanlı bir sistemdir.⁸²¹

Oyun oynama (*play*) sürecini ise Salen ve Zimmerman üç kategori altında incelerler. Bu kategoriler oynayış (*game play*), oyunsal etkinlikler (*ludic activities*) ve eğlencedir (*being playful*). Buna göre, oynayış, oyuncuların oyunda kuralları izlemesiyle ortaya çıkan formel, odaklanmış interaksyonu ifade eder. Oyunsal etkinlikler ise katılımcıların oyun oynama süreci içindeki oyunsal kural süreçleri dışındaki (*non-game*) etkinliklerdir. Bir daire oluşturan çocukların birbirlerine top atması gibi. Eğlence ise oyun oynama sırasındaki zihinsel yapıyı ifade eder ve hem oynayış (*game play*) hem de oyunsal etkinlikleri (*ludic activities*) içerir. Özetle, Salen ve Zimmerman oyun oynama (*play*) sürecini, görece katı bir kural sistemi içindeki özgür hareketler olarak tanımlarlar. Oynama süreci hem bu katı yapıların bir sonucudur ve bu yapıya karşıt olarak ortaya çıkar.⁸²²

Yukarıda yapılan oyun tanımları, genel olarak oyun ve dijital oyun arasında bir ayrım içermez. Çünkü oyun kavramının tanımı, medyadan medyaya değişiklik göstermez. Öte yandan, bugün, dijital oyun endüstrisinin büyüklüğü ve dijital

⁸²¹ Jesper Juul, “**The Game, The Player, The World: Looking for a Heart of Gameness**”, 4-6 Kasım 2003 Level Up, Utrecht Konferansında Sunulan Davetli Konuşmacı Sunumu, (Çevrimiçi) <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>, 12.05.2011

⁸²² Salen ve Zimmerman, **a.g.e.**, s.311.

oyunların yaygınlığı, oyun tasarımı ve kavranışına ilişkin, sözkonusu oyunların medyumsal özelliklerine odaklanmayı gerekli hale getirmektedir. Bu bağlamda, dijital ortamdaki oyunlara ilişkin karakteristikler ise şöyle sıralanabilir:

- Dolaysız ancak kısıtlı interaktivite: Dijital teknolojinin en önemli özelliği, dolaysız interaktif geri besleme imkanı sunmasıdır. Bu sayede, oyuncunun kararlarına göre dinamik olarak tepki veren gerçek zamanlı bir oyun oynama sürecini mümkün kılar.⁸²³
- Enformasyon Manipülasyonu: Dijital medyanın bir diğer önemli özelliği ise enformasyon saklama ve manipüle etme makineleri olarak iş görmesidir. Bir dijital oyunun sadece grafikleri ve sesleri değil, her kısmı manipüle edilebilir enformasyondur ve bu enformasyon dijital olmayan oyunların yapamayacağı biçimlerde değiştirilebilir, manipüle edilebilir.⁸²⁴
- Otomatik Karmaşık Sistemler: Dijital oyunlar, karmaşık prosedürleri, kendi kendine işler hale getirerek, dijital olmayan oyunların bağlamında çok karmaşık ve neredeyse imkansız prosedürleri, kural sistemlerini; interaksyona girilebilir, ilerletilebilir, manipüle edilebilir hale getirirler. Dijital bir oyunda, oyun yazılımı bu prosedürleri otomatikleştirir ve oyuncunun doğrudan girdileri olmaksızın oyunu ilerlemesini mümkün kılar.⁸²⁵
- Ağ iletişimi: Hepsi olmasa da dijital oyunların büyük bölümü, oyuncular arasında uzun mesafeler arası iletişimi mümkün kılar. İnternet, e-posta, metin mesajları, eş zamanlı videolar ya da işitsel iletişim gibi dijital olarak dolayımlanmış iletişimin farklı formları, bu özelliği destekler. World of Warcraft, Ultima Online vb. pek çok oyunun karmaşık sosyal uzamı

⁸²³ A.e., s.87.

⁸²⁴ A.e., s.88.

⁸²⁵ A.e.

içerisinde binlerce oyuncu bir araya gelebilir ve oyun deneyimini paylaşabilirler.⁸²⁶

Dijital oyun endüstrisinin hızlı ve yaygın büyümesi, özellikle gençler ve oyunlar arasındaki ilişkinin eğitim perspektifinden değerlendirilmesi sürecini de beraberinde getirmiştir. Bu alandaki eğilimlerin araştırma konusu olarak iki ana veçheyi izlediğini söylemek yanlış olmaz. Bunlardan birincisi, bir endüstri olarak dünya müzik endüstrisini ve Hollywood’u da gölgede bırakan oyun endüstrisinin⁸²⁷ gençleri, onların algı pratiklerini nasıl değiştirdiği; ikincisi ise oyunların motive edici, interaktif problem çözme araçları olarak eğitim alanında nasıl kullanılacağıdır.⁸²⁸ Özetle, dijital oyunların eğitsel potansiyelleri onların hem araç hem de amaç olarak kullanımlarının incelenmesi yoluyla kavranabilir.

Dijital oyunların eğitsel potansiyelleri tartışması, Bogost’a göre, eğitim felsefeleri arasındaki tartışmalarla doğrudan ilişkilidir ve davranışçı (*behaviorist*) yaklaşım ile inşaacı (*constructivist*) yaklaşım arasındaki perspektif farklılığının yeni bir yansıması olarak görülebilir.⁸²⁹

4.3.1.1. DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM VE DİJİTAL OYUNLAR İLE ÖĞRENME

Edward Thorndike ve B. F. Skinner gibi erken dönem davranışçılara (*behaviorists*) göre öğrenme, pekiştirme (*reinforcement*) ile ilgilidir. Davranışçılar genel olarak insanları hayvan gruplarının içinde ele alırlar. Buna göre, organizmalar, benzer koşullar altında, benzer dürtülere benzer tepkiler verirler. Öğrenmenin transferi ise tekrar ve pekiştirme yoluyla olur. Pekiştirme kuramı, öğrencinin adım

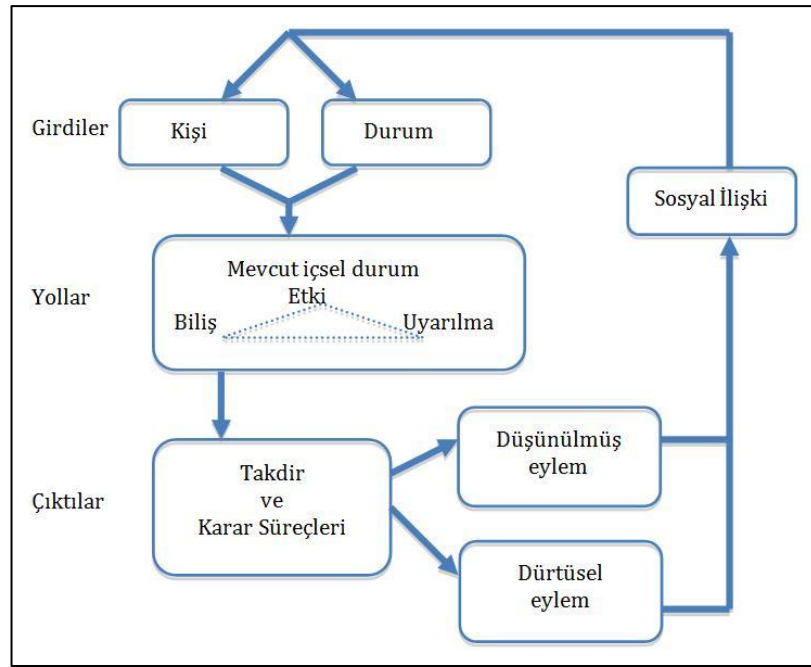
⁸²⁶ A.e., s.89.

⁸²⁷ Tom Chatfield, “**Videogames now outperform Hollywood movies**”, (Çevrimiçi) <http://www.guardian.co.uk/technology/gamesblog/2009/sep/27/videogames-hollywood>, 20.08.2011

⁸²⁸ Mark Wagner, Michael Guereña, “**Games in Education, Educational Technology Group**”, (Çevrimiçi) <http://video.google.com/videoplay?docid=6117726917684965691#>, 20.08.2011

⁸²⁹ Bogost, a.g.e., s.236.

adım geliştireceği şekilde tasarlanan uyaran-tepki öğrenme sürecini benimser.⁸³⁰ 1950’li yıllarda genç suçlu artışının sorumluluğunu medyaya yükleyen – ve daha sonra elde ettikleri sonuçlar suçbilim çalışmalarınca çürütülen⁸³¹ - medya etkileri yaklaşımı da temellerini davranışçı psikolojiden alır. Bireylerin görüşlerini kendilerine karşı biçimlendirip yönlendirdiği söylenen, hipnozcu medya görüşüne dayanan davranışçı varsayımlar medyanın kimi davranış biçimlerini üretmek için, akıllara aşılama yöntemini kullandığını öne sürerler.⁸³² Etki kuramları için de temel oluşturan bu yaklaşım, koşullandırılmış, edilgen halkın, farklı uyartılara, reflekslerle ve otomatik yanıtlarla karşılık verdiğini varsayar.⁸³³ Dijital oyunlara yönelik bu yaklaşımın bir örneği, aşağıdaki şekilde formüle edilen Anderson ve Bushman’ın yürüttüğü Genel Agresyon Modeli’nin de temel yapısında da görülebilir:



Şekil 24: Genel agresyon modeli.⁸³⁴

⁸³⁰ Edward Thorndike, **Educational Psychology: The Psychology of Learning**, New York, Teachers College Press, 1913, b.a.

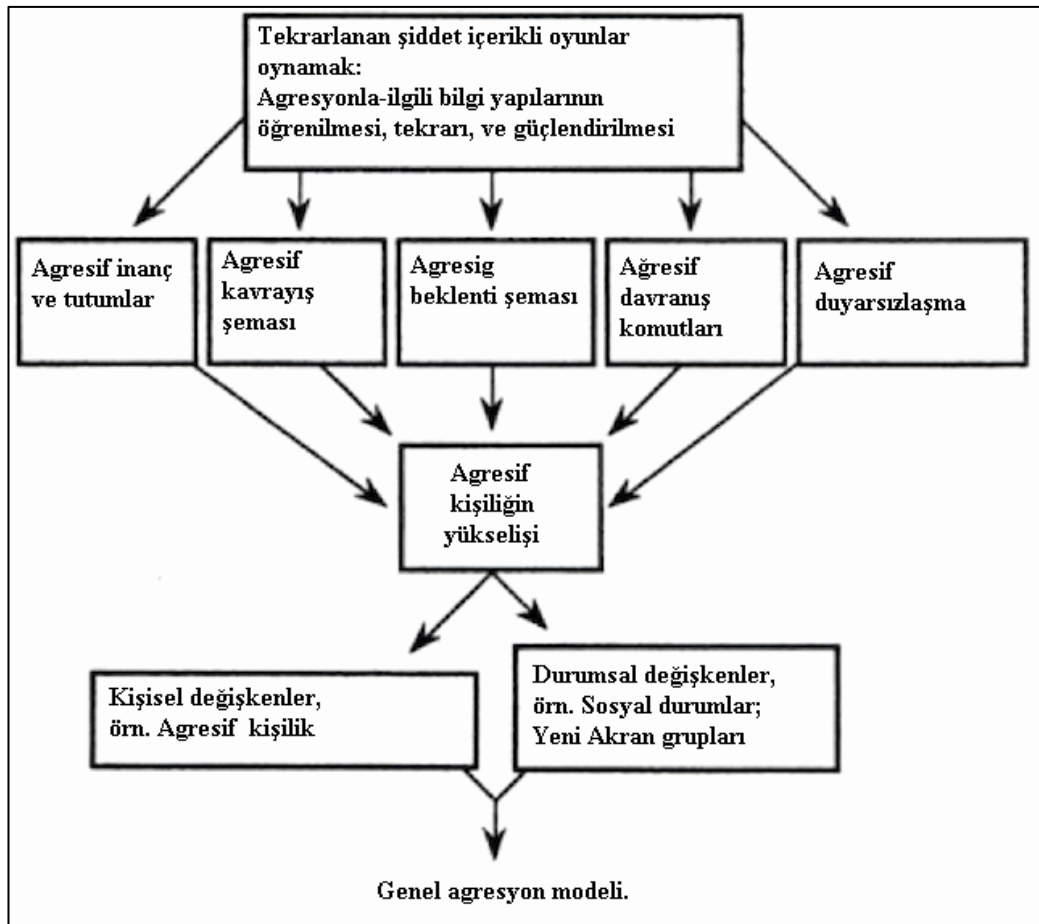
⁸³¹ Éric Maigret, **Medya ve İletişim Sosyolojisi**, Çev. Halime Yücel, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011, s.75.

⁸³² **A.e.**, s.70.

⁸³³ **A.e.**, s.77.

⁸³⁴ Dorothy G. Singer, Jerome L. Singer, **Imagination and Play in Electronic Age**, Cambridge, Harvard University Press, 2005, s.103.

Yukarıdaki şekil, bir engel ya da fırsatla karşılaşan bireyin tepkilerine yol açan koşulları açıklamaktadır. Buna göre, tehditkar ya da umut verici genel koşullarla karşılaştığında, birey, kendi beklentilerini ve önceden edinilmiş eylem rutinlerini de gözönünde bulundurarak tepki verir. Bu ortamsal ve bağlamsal etki ve geçmişteki deneyimlerle edinilmiş bilişsel şemalar, bireyde uyarılma ve enformasyon işlemeden oluşan karışık bir duygusal durum meydana getirir. Bu karışık durum, ya dürtüsel bir tepki ya da -biraz gecikme ile- düşünülmüş bir eylem yaratır. Bu tepkiler bir başkasına saldırma ya da hakaret etme gibi reaksiyonlar olabileceği gibi biraz daha fazla düşünme ile ilerletici tartışma, uzlaşma ve sorun çözmeyi içeren bir sosyal ilişkiye de dönüşebilirler.⁸³⁵



Şekil 25: Çoklu-bölümlü genel agresyon modeli.⁸³⁶

⁸³⁵ A.e.

⁸³⁶ A.e., s.104.

Anderson ve Bushman'ın genel agresyon modelini modifiye ettikleri Çoklu-Bölümlü Genel Agresyon modelinde Singer ve Singer ise video oyunları ile sürekli tekrarlanan şiddet içeriklerinin, zihinsel öğrenme şemaları üzerindeki uzun süreli etkisini ortaya koymaya çalışırlar. Buna göre, şiddet içerikli oyunlar oynayan oyuncuların dünyaları şiddet içerir ve tehdit edicidir, olası tepkileri kavga vb. agresif tepkilerle sınırlıdır, agresif eylemlerin sonuçlarına karşı duyarsızdırlar. Singer ve Singer'a göre, bu zihinsel şemaların kombinasyonları Anderson ve Bushman'ın "agresif kişilik" dedikleri, sınırlı hayal gücü olan bir birey algısına götürür. Bu kişilik yapısı bireyi, bu algıyı paylaşan kişileri arama eğilimine sevk eder, dolayısıyla Singer ve Singer'a göre bireyin sonunda, şiddet içeren bir ortama ve duygu durumuna itilmesi, bir çete üyesi ya da bir suç örgütünün üyesi olması kaçınılmazdır.⁸³⁷ Singer ve Singer'ın bulgularında ve vurgularında iki noktaya değinmek yararlı olacaktır. Şiddet içerikli oyunların çocuklar ve gençler üzerinde zararlı etkiler doğuracağına dair vardıkları bulgulara karşın Singer ve Singer bilgisayar oyunlarının ve İnternetin olası farklı interaksyon repertuarlarıyla, yine çocuklara ve gençlere sayısız olanaklar ve fırsatlar sunabileceğinin de altını çizerekler.⁸³⁸ *Myst* ve *Dungeons and Dragons* gibi oyunların çocukların ve gençlerin hayal güçlerini geliştirebileceğinden, fantazinin bu oyunlarda yapıcı ve rafine bir estetikle olumlu etkiler yaratacak şekilde kullanılmasının mümkün olabileceğinden söz ederler. Ancak asıl dikkat çektikleri nokta, oyunların bu olumlu etkilerine dair araştırmaların –en azından kendi referans literatürlerinde- yürütülmediğidir. Dolayısıyla araştırma teorilerinin konusunu yukarıda söz edildiği üzere saldırı reaksiyonları gibi dar bir odakla sınırlamış olduklarını kabul ederler.⁸³⁹

4.3.1.2. DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMIN ELEŞTİRİSİ

Eric Maigret, davranışçı yaklaşımın çalışma yönteminin, toplumsal evrenden yapay olarak seçilen birkaç gönüllüyü toplamaya ve onları anket protokolleriyle çerçevelemeye dayandığını belirtir. Maigret'ye göre, bu anket protokolleri öylesine

⁸³⁷ A.e., s.104 - 105.

⁸³⁸ A.e., s.105.

⁸³⁹ A.e., s.102.

talimat niteliğindedir ki araştırmacılar, deneklerin ister istemez hipoteze uygun yanıt verdiklerini görüp şaşırırlar.⁸⁴⁰ Özetle, insan evrenini, algıların yansız nesneler olmakla kalmadığı, düşünce ve edimlerin sınırsız sayıda değişim geçirdiği karmaşık bir göstergeler, iletişimler yapısı olarak ele almaktan uzak, sadece bir veriyi özetlemekle yetinen etkiler paradigması, Maigret'ye göre zayıf bir paradigmadır. Çünkü toplumsal etkileşim gerçeğine çok sınırlı bir bilgi getirir.⁸⁴¹ Davranışçı paradigmanın zayıflığına ilişkin bu yargıya, oyun ve eğitim ilişkisi üzerine çalışan Kurt Squire'in, agresyon, şiddet, sosyal uyumsuzluk ve video oyunları arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmaları derlediği çalışması⁸⁴² üzerinden de varmak mümkündür.

Ağırlıkla 1990'ların başında yürütülmüş olan bu etki çalışmalarının bazılarında, video oyunlarının şiddet içerikli düşünce ve duyguları arttırdığı bulgulanmıştır.^{843, 844, 845} Çocukların şiddet içerikli oyunları oynadıktan sonraki serbest zaman aktivitelerine odaklanan, Schutte, Malouff, Post-Gorden ve Rodasta tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise, şiddet içerikli oyunları oynayan ve şiddet içerikli olmayan oyunları oynayan iki grup çocuk arasındaki karşılaştırmadan yola çıkılarak, şiddet içerikli oyunların, çocukların daha sonraki serbest zaman oyun aktivitelerinde şiddet içeriğini arttırdığı ortaya konmuştur.⁸⁴⁶ Cooper ve Mackie ise örneğin, yürüttükleri araştırmalarda agresif oynama eğiliminin kızlarda arttığını

⁸⁴⁰ Maigret, **a.g.e.**, s.78.

⁸⁴¹ **A.e.**, s.81.

⁸⁴² Kurt Squire, “**Video Games in Education, International Journal of Intelligent Simulations and Gaming**”, (Çevrimiçi) <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/39-squire-IJIS.pdf>, 12.02.2011

⁸⁴³ C. A. Anderson, C. M. Ford, “Affect of the game player: Short-term effects of highly and mildly aggressive video game”, **Personality and Social Psychology Bulletin**, No:12 (4), Sage Publications, 1986, s.290-402.

⁸⁴⁴ S. L. Calvert, S. Tan, “Impact of Virtual Reality on Young Adults' Psychological Arousal and Aggressive Thoughts: Interaction vs. Observation.”, **Journal of Applied Developmental Psychology Special Issue: Effects of Interactive Entertainment Technologies on Development**, No: 15 (1), Elsevier, 1994, s.125-139.

⁸⁴⁵ D. Graybill, J. R. Kirsch, E. D. Esselman, “Effects of Playing Violent versus Nonviolent Video Games on the Aggressive Ideation of Aggressive and Nonaggressive Children”, **Child Study Journal**, No: 15 (3), New York, 1985, s.299-205.

⁸⁴⁶ N. S. Schutte v.d., “Effects of Playing Video Games on Children's Aggressive and Other Behaviors”, **Journal of Applied Social Psychology**, No: 18 (5), Elsevier, 1988, s.454-460.

ancak erkeklerde bir değişim yaratmadığını tespit ederler.⁸⁴⁷ Silvern ve Williamson ise, Space Invaders oyununu oynayan çocuklarda, oynamayanlara göre, agresif oynama davranışlarının arttığını, ancak televizyonda çizgi film izleyen çocuklarla yaptıkları karşılaştırmada herhangi bir etkisi görülmediğini tespit etmişlerdir. Diğer yandan, Graybill, Strawniak, Hunter ve O’Leary’nin yürüttüğü çalışma şiddet içerikli video oyunlarının çocuklarda şiddet içerikli düşünceleri arttırmadığını ortaya koymaktadır.⁸⁴⁸

Düzenli video oyunu oynama ile şiddet içeren davranış ya da okul başarısı arasındaki korrelasyonu ölçmeye çalışan araştırmacı J. R. Dominick, şiddet içerikli oyunlar ve şiddet içerikli davranış arasında anlamlı bir korelasyona ulaşamamış⁸⁴⁹, Lin ve Lepper da (-.30) dolayında oldukça küçük bir negatif korelasyon değeri elde ettiklerini belirtmişlerdir.⁸⁵⁰

Robyn M. Holmes ve Anthony D. Pellegrini de, video oyunu oynayan çocukların sosyal davranışlarını inceledikleri araştırmalarının literatür taraması bölümünde, video oyunlar ve agresif davranışlar arasındaki bağı inceleyen etki araştırmalarının büyük çoğunluğunun, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi kurmaktaki başarısızlığına ve elde edilen bulguların belirsizliğine dikkat çekerler. Bu ilgiyi kuran çalışmaların ortak bulgusu ise, şiddet içeren oyunlara maruz kalmanın, yaşı küçük olan çocuklarda kısa vadeli etkiler doğurabileceğidir. Öte yandan, sözkonusu araştırmalar, bu belirsiz sonuca alternatif içerebilecek farklı açıklamalara yönelme eğilimi taşımazlar. Holmes ve Pellegrini’nin çalışmaları ise, çocukların bir dizi farklı oyun oynarken girdikleri sosyal interaksyonun pozitif ya da nötral etkilerine dikkat çekerler. Araştırmanın öncelikli sonuçları, şiddet içerikli video oyunlarının çocukları mutlaka olumsuz davranışlara yönlendireceği gibi koşulun olmadığı bulgusudur.

⁸⁴⁷ J. Cooper, D. Macki, “Video Games and Aggression in Children”, **Journal of Applied Social Psychology**, No: 16 (8), Elsevier, 1986, s.726-744.

⁸⁴⁸ D. Graybill, vd., “Effects of Playing versus Observing Violent versus Nonviolent Video Games on Children’s Aggression”, **Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior**, No: 24 (3), 1987, s.1-8.

⁸⁴⁹ J. R., Dominick, **Videogames, Television Violence, and Aggression**, New York, Rok Pub., 2003, s.14.

⁸⁵⁰ S. Lin, M. R. Lepper, “Correlates of Children’s Usage of Videogames and Computers”, **Journal of Applied Psychology** No: 17, Elsevier, 1987, s.72-93.

Holmes ve Pellegrini, gelecek araştırmaların çeşitlilik, sosyo-ekonomik statü vb. gibi farklı değişkenlere eğilen gözlem kategorileri ile daha farklı bulgulara ulaşabileceğini savunurlar.⁸⁵¹ Squire da Holmes ve Pellegrini'nin vardığı sonuçlara paralel çıkarımlarda bulunur. Yukarıda sayılan çalışmaların hiçbirinin düzenli oyun oynama ve şiddet, agresyon, anti-sosyal davranış ya da zayıf okul başarısı gibi bir sonuç ile ilişkilendirilemeyeceğini savunur.⁸⁵²

Emekli askeri psikolog ve West Point Birleşik Devletler Askeri Akademisi'nde eğitimci olan David Grossman'ın, şiddet içeren video oyunlarının, çocuklara öldürmeyi öğrettiği ve bunu az çok, askerlerin eğitimine benzer yollarla yaptığı iddiası da davranışçı yaklaşımın bir örneği olarak ele alınabilir. Grossman, askerleri cepheye hazırlama taktikleri olan “acımasızlaştırma”, “klasik koşullandırma”, “edimsel koşullandırma” ve “rol model oluşturma” süreçlerinin bilgisayar oyunları ile interaksiyona giren oyuncularda da aynı şekilde işlediğini savunur. Grossman'a göre gerçek ve kurguyu ayırt etme becerisini henüz geliştirmedikleri yaşlarda çocuklar şiddetin aşırı oranda temsili ile karşılaşırlar, “acımasızlaşırlar”, oyun içinde gerçekleştirdikleri her şiddet eylemi için “koşullandırılırlar”. Nişan al-vur türü interaktif oyunları oynayan çocukların her biri, askerlerin eğitim süreci hedefleri ile neredeyse aynı refleks becerileri ve motor öğrenme becerilerini kazanır. Dolayısıyla Grossman'a göre, böylesi bir sürecin sonunda, çocuklar gerçek dünyada, okullardaki silahlı şiddet olaylarını gerçekleştirebilecek özneler hale gelirler. Sonuç, refleksleriyle hareket eden, acımasız katil sosyopatlardır. Grossman'ın kurduğu diğer bir bağ da askerlerin rol model oluşturma sürecine ilişkindir. Askerler güçlü rol modelleri taklit ederek öğrenirler, bu sürecin bir benzerini öğrenciler ekranda model olarak temsil edilen davranışları taklit ederek deneyimlerler.⁸⁵³

⁸⁵¹ Robyn M. Holmes, Anthony D. Pellegrini, “Children's Social Behavior during Video Game Play”, **Handbook of Computer Game Studies**, Ed. Joost Raessens, Jeffrey Goldstein, Cambridge, The MIT Press, 2005, s.133-144.

⁸⁵² Squire, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

⁸⁵³ David Grossman, “**Teaching Kids to Kill**”, Phi Kappa Phi National Forum (2000), (Çevrimiçi) http://www.killology.org/article_teachkid.htm, 11.01.2010

Jenkins, Grossman'ın oyuncular açısından bilinçli bilişsel aktivitenin varlığını görmezden geldiğinin altını çizer. Grossman'a göre tüm oyuncular, bilinci koşullanmış, Pavlov'un köpeklerinden farksızdır. Jenkins'in belirttiği üzere eğitimci uzmanlar arasında uzun süre önce güvenilirliğini yitirmiş olan davranışçı eğitim modelini temel alır ve oyunların, bu oyunları oynayanların önceki deneyim ve bilgileri göz önünde bulundurulmaksızın, dürtülerini, duygularını, reflekslerini şekillendirdiğini savunur.⁸⁵⁴ Söz konusu bu davranışçı öğrenme modelinin, gerçek dünyada tamamiyle farklı işlediğini Jenkins şöyle açıklar:

“Bir öğretmen olarak öğrencilerimin neyi bilmesi gerektiğine karar verebileceğime, bu enformasyonu onlara gerekli becerilerle ve kesinlikle ileteceğime, sınıftaki her öğrencinin tam olarak ne istiyorsa onu anlayacağına karar verebileceğime dair fantazi kurabilirim. Ancak gerçek dünyada eğitim bu şekilde işlemez. Her öğrenci dersin bazı kısımlarına ilgi gösterir ve diğerlerini görmezden gelir ya da unuttur. Her birinin öğrenmek için kendi motivasyonları vardır. Önceki bilgileri ve deneyimleri benim sözlerimi nasıl yorumlayacaklarını değiştirir. Eğitim ve indoktrinasyon arasında büyük bir fark vardır.”⁸⁵⁵

Grossman'ın sözünü ettiği, oyunların askeri amaçlarla kullanımı sürecine geri dönersek, Jenkins, bu sürece ilişkin spesifik bir müfredatın bulunduğu, bu bağlamda öğrenen öznelere bu müfredatın içerdiği enformasyon ve becerilere yönelik aktif öğrenme arzusu ve ihtiyacı taşıdıklarının, sınırları net çizilmiş hedeflerinin bulunduğu; ülke savunması için hayatlarını profesyonel olarak ortaya koyan askerlerin, söz konusu becerileri edinmemelerinin ciddi sonuçlar doğuracağını altını çizer.⁸⁵⁶ Bu durumda Grossman'ın modeli ya da benzer bir yaklaşımı temel alan modeller, yalnızca, eğer oyuncuları rasyonel düşüneyen kimseler olarak ele alır, insanların nasıl ve neden oyun oynadıklarına ilişkin önemli farkları ve bağlamsal eğitim ve öğrenmeyi göz ardı edersek işler.

4.3.1.3. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Empirik gözleme dayalı bir doğa bilimi olma inancı ile hareket eden davranışçılar, yukarıda Jenkins'in eleştirisinde de özetlendiği üzere bireylere özgü,

⁸⁵⁴ Jenkins, “Star Trek Rerun, Reread, Rewritten”, **Fans, Bloggers and Gamers**, s.211.

⁸⁵⁵ A.e., s.212.

⁸⁵⁶ A.e.

kişisel, öznel, zihinsel süreçleri görmezden gelmekle suçlanırlar. Davranışın katı bilimciliğinden ayrılarak, öğrenmeyi zihnin yapılanışı ile ilişkilendiren Jean Piaget ise her bir yaş döneminin farklı adaptasyon süreçleri, dolayısıyla farklı öğrenme biçimleri gerektirdiği gelişim evreleri fikrini ortaya atar. Biyoloji ile temellendirilmiş Piaget'nin kuramı, öğrenmeye ilişkin evrenselci bir yaklaşımı benimser. Belirli bir gelişme evresi içindeki bireyin bilişsel yapısı; deneyimleri ve geçmişte sahip olduğu bilgiler üzerine temellenen yeni fikirleri aktif olarak kurgulayan bir öğrenci özne fikrini destekler. Genellikle, John Dewey'in epistemolojisine dayandırılan ve bilginin doğada sabit halde bulunduğu fikrini reddeden inşacı öğrenme, öğrencinin bilgiyi bireysel olarak inşa ettiği ve onun içinde bulunduğu ortam ile iletişiminden ayıramayacağını savunur.⁸⁵⁷ Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sonuçları iki katmanlıdır: 1. Öğrencinin –öğretilmesi gereken konu ya da dersin içeriğine değil- öğrenme sürecindeki düşünme sürecine odaklanır. 2. Öğrenci ya da öğrencilerin yapılandırılmış deneyimlerinden bağımsız bir bilginin olamayacağını varsayar.⁸⁵⁸

Elbette, yapılandırmacı yaklaşımın da eleştirilen yönleri bulunmaktadır. Sosyal psikolog James K. Doyle, yapılandırmacı öğrenme süreci içindeki düşünmenin gelecekte davranışlarla bağının ikna edici olmadığını söyler. Doyle'a göre, “düşünce, davranış ve örgütlenme performanslarındaki” değişimler anekdotlarla ve önyargılarla sınırlıdır ve kanıtlanabilir değildir. Öte yandan öğrenci öznelere özelliklerine odaklanan yapılandırmacı yaklaşımın da prensip olarak genelleştirilebilir sonuçlara karşı olduğunu hatırlamak gerekir. Seymour Papert'in Piaget'nin yapılandırmacı yaklaşımını yorumladığı yapıcılık (*constructionism*) yaklaşımı ise materyal dünyada öğrenmenin aktif yaratımı sürecine dayanır.⁸⁵⁹

Bogost, formel eğitime dair çağdaş anlayışların, temelde bu iki yaklaşıma, yani davranışçı ya da yapılandırmacı yaklaşımlardan birine vurgu yaptığını belirtir.

⁸⁵⁷ Bogost, **a.g.e.**, s.234.

⁸⁵⁸ George E. Hein, “**Constructivist Learning Theory**”, (Çevrimiçi)

<http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>, 20.08.2011

⁸⁵⁹ Bogost, **a.g.e.**, s.235.

Geleneksel sınıf içi eğitim, davranışçı öğrenme stratejilerini benimser. Soru-cevap pratiği içindeki öğrenci pratikleri, bir konunun bilgisini oluşturmaya çalışır. Öğrenci sözlü ya da yazılı olarak geri bildirimde bulunur, olumlu ya da olumsuz pekiştirme yoluyla hızlı geri besleme alır. Davranışçı sınıf, pekiştirilen davranışın tekrar ortaya çıkacağı fikrine dayanır ve empirik varsayımlar nedeniyle, böyle bir öğrenme ortamı olumlu olarak pekiştirilen tek bir davranış tipinin yeterli olduğu fikrini benimser. Öğretmen tarafından yönlendirilen ezberci öğrenme davranışçı eğitim pratikleri için bir normdur.⁸⁶⁰

Çağdaş eğitimin davranışçı kurama yönelik eğilimine karşın, yapılandırmacı öğrenmenin en yaygın formu anaokullarında (*kindergarten*) gözlenebilir. 19. yy Alman eğitimci Friedrich Fröbel, birey olarak öğrenci ve onun özel ihtiyaçlarına saygı göstermek üzerine bir yaklaşım belirler. 1826 tarihli *On the Education of Man* başlıklı tezinde Fröbel, “eğitimin amacı bilinçli, düşünen ve kavrayan bir varlık olarak bireyi teşvik etmek ve yol göstermek, bu yolla onun kendi kişisel seçimleri aracılığıyla kutsal vicdani yasaların saf ve mükemmel temsili olmasıdır”⁸⁶¹ der. Fröbel’in anaokulu (*kindergarten*) yaratıcılığı, başarmayı teşvik eden araçlar olarak oyun, malzemeler ve aktivitelere dayanır.⁸⁶² Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme prensiplerini Hein şöyle sıralar:

- Öğrenme, öğrencinin algısal girdileri kullanarak anlam oluşturduğu aktif bir süreçtir.
- İnsanlar, öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler. Bu bağlamda öğrenme hem anlamın yapılandırılması hem de anlam sistemlerinin yapılandırılmasını içerir.
- Anlamın yapılandırılması sürecinden en önemli eylem zihinsel eylemdir.
- Öğrenme dil ile birlikte örülmüş bir süreçtir.

⁸⁶⁰ A.e., s.235

⁸⁶¹ Hein, a.g.e. (Çevrimiçi)

⁸⁶² Bogost, a.g.e., s.235.

- Öğrenme sosyal bir etkinliktir ve öğrenmemiz diğer insanlarla, öğretmenlerle, akranlarla, aile içindeki ve dışındaki diğer kişilerle sosyal etkileşim sırasında gerçekleşir.
- Öğrenme bağlamsaldır. Öğrenme yaşadığımız gerçeklikten izole gerçeklikler ve soyut zihinsel ayrıştırmalar yoluyla gerçekleşmez. Öğrenme süreci, bildiklerimiz, inandıklarımız, önyargılarımız ve korkularımız arasındaki ilişkinin bir sonucudur.
- Kişi öğrenmek üzere bilgiye ihtiyaç duyar. Geçmişte var olan bilgilerimiz üzerine inşa etmeksizin yeni bir bilgi oluşturmak mümkün değildir.
- Öğrenmek zaman alır. Anlamli öğrenme için, varolan düşünceleri tekrar gözden geçirmeli, ölçüp tartmalı, onlarla oynamalı ve onları kullanmalıyız.
- Güdülenme öğrenmenin anahtar bileşenlerinden biridir. Sadece öğrenmeyi kolaylaştırmakla kalmaz, öğrenme süreci için temel teşkil eder.⁸⁶³

Bogost'a göre, eğitsel açıdan video oyunlarına yönelik kuramlar da sınıf içi eğitime yönelik bu yaklaşımları çok benzer olarak yansıtır.⁸⁶⁴ Dolayısıyla, video oyunlarının iletişim ortamları olarak yeni bir fenomen olduklarını gözden kaçırmadan video oyunlarına yönelik öğrenme yaklaşımlarının da temelde davranışçı ve yapılandırmacı olarak sınıflandırılabileceğini savunur.

4.3.1.4. DAVRANIŞÇI VE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMLARIN KARŞILAŞTIRILMASI

Yukarıda sözü edilen empirik, bilimsel bir dünya görüşü üzerine temellenen davranışçı yaklaşımla paralel olarak oyunlar ve eğitim arasındaki ilişkiyi kurgulayan davranışçı model, materyal evreni oyun dünyasına aktarmayı hedefleyen mikro kozmoslar olarak ele alınabilir. Bu anlamda, video oyunları, materyal dünyanın gerçek dinamiklerini simüle ederler ve bu tür oyunları oynamak da gerçek dünyadaki öğrenme ile aynı şekilde iş görür. Bir diğer deyişle, oyun oynama yoluyla pekiştirme

⁸⁶³ Hein, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

⁸⁶⁴ Bogost, **a.g.e.**, s.236.

oyuncunun tekrar eden davranışını pekiştirir. Buna göre, eğer sözkonusu davranış, eğitimcinin materyal dünyada pekiştirmek istediği içerikle örtüşüyorsa, video oyunu hem işlev hem de değer açısından amaca uygun hizmette bulunuyor demektir. Ancak, eğer davranış, eğitimcinin pekiştirmek istemeyeceği olumsuz bir davranış ise, o zaman video oyunu tehlikeli ve sakıncalıdır.⁸⁶⁵

Bir hava aracını uçurmak üzerine en uzun soluklu video oyunu serilerinden biri olan Microsoft Uçuş Simülatörü (Microsoft Flight Simulator) adlı oyun bu açıdan değerlendirilebilir. Oyun, bir hava aracını havalandırma sürecini temsil eden ve bir dizi ekipman, atmosfer ve hava koşullarını göz önünde bulunduran bir oyun mekaniği üzerine kuruludur. Davranışçı perspektiften, oyun konuyu oyuncuya aktarmayı içerir. MS Uçuş Simülatörü'nü gerçekte uçakların nasıl uçtuğunu oyuncuların anlamasını sağlamak üzere havacılık hakkında birşeyler öğretmeyi planlayan bir oyun olarak ele almak mümkündür.⁸⁶⁶

Bir başka örnek de popüler bir kent yönetimi oyunu olan Sim City olabilir. Oyunda, oyuncular coğrafi alanları, enerji kaynaklarını seçerek, otoyollar, demiryolları, kamusal hizmetler gibi altyapı unsurlarına yatırım yaparak şehirler kurarlar. İçerik açısından, oyun oyuncuların gerçek şehirler planlamak üzere de kullanabilecekleri kentsel planlama mantığını öğretir.⁸⁶⁷ Özetle, davranışçı bir video oyunu eğitimcisi için Sim City kentsel planlamanın temellerini öğretmektedir.⁸⁶⁸

Açık ve kolay kurgulanan bu sınıflandırmaya karşılık Bogost, eleştirel anlamda takdir toplayan popüler arcade savaş oyunu Ninja Gaiden'in nasıl sınıflandırılacağını sorar. Nintendo, Xbox gibi farklı platformlara uyarlanan oyunda, oyuncu zorlu ve sayısız düşmanla mücadele eden bir ninjayı yönetir ve ninjaların adeti olduğu üzere, oyuncular, ninjanın öcünü almak adına suikastler düzenlerler kavgalara girerler ve çeşitli nesneler fırlatarak saldırılar gerçekleştirirler. Böyle bir

⁸⁶⁵ A.e., s.236.

⁸⁶⁶ “**Microsoft Flight Simulator Product Information**”, (Çevrimiçi)

<http://www.microsoft.com/Products/Games/FSInsider/product/Pages/default.aspx>, 20.08.2011

⁸⁶⁷ “**Sim City Societies Official Web Site**”, (Çevrimiçi) <http://simcitysocieties.ea.com/index.php>, 20.08.2011

⁸⁶⁸ Bogost, a.g.e., s.237.

oyun sözkonusu olduğunda Bogost, davranışçıların söylecek pek az şeyi olduğunun altını çiziyor.⁸⁶⁹ Uçuş Simülatörü ve Sim City için uyguladığımız mantığı Ninja Gaiden oyununa uygularsak, Ninja Gaiden'in Japon feodal gizli suikastçiliğini öğrettiği, ve oyuncunun bunları muhbirlik ve missilleme yapmak üzere kullanabileceği gibi bir sonuç ortaya çıkar. Medya çalışmalarına özgü etki kuramı (*media effects theory*) bu tür temsilleri gençlerin saldırı ve şiddet eğilimleri ile bağlantılandırma eğilimindedir. Bu yaklaşım, temel olarak davranışçıdır ve video oyunlarının “kötü temsilleri” (bu bağlamda ninja şiddetini) pekiştirdiğini ve oyuncunun da bu türden davranışları olumlu davranışlar olarak algıladığı sonucunu doğurur.⁸⁷⁰

Bogost'a göre davranışçı yaklaşım birçok açıdan sorunludur. Bir video oyunundaki rolü oynamak, oyunun modellediği davranışın otomatikman onaylanacağı anlamına gelmez. Öte yandan video oyunları oyunculara normalde karşılaşma imkanı bulamayacakları kişiler ve koşullarla empati kurma imkanı verirler.⁸⁷¹ *Darfur is Dying* ya da *Disaffected* oyunlarında olduğu gibi. *Darfur is Dying* örneğin, Sudan'ın Darfur bölgesindeki 2.5 milyon mültecinin deneyimini anlatmak üzere bir pencere sunan bir video oyunudur. Oyunda amaç, Janjaweed milislerinin olası saldırılarına karşı mültecilerin yaşadıkları kampı işler tutmaktır. Oyuncular, oyun deneyimi sırasında 400.000 insanın yaşamını yitirdiği Darfur'daki soykırım hakkında ve bu insan hakları krizine nasıl dur deneceğine dair yöntemler hakkında da bilgi edinirler.⁸⁷² Bir başka oyun *Disaffected* ise oyuncuyu bir kargo servis dükkanı çalışanının yerine koyar. Arcade tarzı oyunda, oyuncu tezgahın arkasında duran bir ya da daha fazla çalışanı yönetir. Her bir aşamada, müşteriler önkapıdan dükkana girip tezgahın önünde sıraya girerler. Oyuncunun görevi her bir müşterinin siparişini bulup teslim etmektir. Engeller ise kafası karışan, çalışmayı reddeden ya da siparişleri birbirine karıştıran ve oyuncunun gönderileri teslim etmesini güçleştiren çalışanlardır.⁸⁷³

⁸⁶⁹ A.e., s.237.

⁸⁷⁰ David Grossman, a.g.e., (Çevrimiçi)

⁸⁷¹ Bogost, a.g.e., s.238.

⁸⁷² “**Darfur is Dying Game Official Web Site**”, (Çevrimiçi)

<http://www.darfurisdying.com/aboutgame.html>, 20.08.2011

⁸⁷³ “**Disaffected Game About**”, (Çevrimiçi)

<http://www.persuasivegames.com/games/game.aspx?game=disaffected>, 20.08.2011

Bir oyuncu, oyunda bir suçlunun, bir hayırseverin ya da bir ninjanın eylemlerini yerine getirebilir, ancak bu sözkonusu davranışları oyunun dışında da benimseyebileceği ya da reddedeceği anlamına gelmez. Oyunlara yönelik davranışçı yaklaşım, Bogost'un simülasyon farkı (*simulation gap*) dediği ve oyunların bir konuyu prosedürel temsili ile oyuncunun onu yorumlayışı arasındaki ayrılığı ifade eden süreci görmezden gelir. Gerçekten de, davranışçılığın öğrenme için bireysel bağlamı görmezden gelme eğilimi hem oyuncunun içinde bulunduğu bağlamı hem de her türden yaratıcı artefaktlara özgü anlamın belirsizliği sürecini hesaba katma konusunda yetersizdir. Katı bilimsel mantığa böylesi kesin bir bağlılık, video oyunlarının analizine özgü kültürel nüansları ve temsilin öznelliği süreçlerinin de önünü keser.⁸⁷⁴

Video oyunlarına eğitim açısından ele alırken davranışçı yaklaşımlar kadar yapılandırmacı yaklaşımları da eleştiren Bogost, Seymour Papert'in Mindstorms adlı çalışmasından esinlenerek Lego'nun geliştirdiği bilgisayar destekli Mindstorms lego robot-oluşturma sistemini örnek verir. Mindstorms'un amacı, temel olarak yaratıcı ve ifadesel süreçlere dayalı bilgisayar programcılığını öğretmektir. Robotik, sürece dahil olmakla beraber temel olarak çocukların ilgisini cezbetmek üzere burunlarının ucundaki havuç olarak iş görür. Oyuncakların eğitsel değeri programcılık ve yaratıcı ifadeye yönelik genel becerilerini geliştirmek olarak anlaşılabilir.⁸⁷⁵ Bu perspektiften, video oyunları genel problem çözme becerilerine ve öğrenme değerlerine hizmet eden soyut prensipleri öğretir. Önceki örneklere geri dönersek, bir yapılandırmacı Microsoft Uçuş Simülatörü'nü bir pedagojik çiraklık konsepti olarak, "yeterlik öncesi performans" yoluyla mesleki bilgi öğreten bir oyun olarak alır. Böylesi bir yaklaşım, havacılığa yönelik ilgiyi beslemenin de ötesinde, öğrencinin bu bilgi alanı içinde özgürce, başaramama korkusu olmaksızın deney yapmasına imkan verir.⁸⁷⁶

⁸⁷⁴ Bogost, **a.g.e.**, s.239.

⁸⁷⁵ **A.e.**

⁸⁷⁶ **A.e.**

Sim City de benzer şekilde genel bir deneyim kazanma sürecine hizmet edebileceği gibi, genel yapılandırmacı öğrenme prensipleri bakımından bir başka örnek daha sunar; parlak grafiklerinin ardında Jay Forrester'ın kent dinamikleri konsepti üzerine temellenen bir kentsel gelişim soyut simülasyonu olarak iş görür. Bu soyut düzlemin altında ise, oyun hücresel bir sistem içinde üniteler arasında gelişebilecek interaksyonları yönetir. Bu yaklaşım perspektifinden Sim City ile oynayan oyuncular materyal dünyadaki sistemlerin doğal ya da yapay tasarımları üzerine düşünmeyi öğrenirler⁸⁷⁷ Buradaki “üzerine düşünme süreci” aktif, sorgulayıcı, tasarlayıcı, bir yandan da semiyotik bir alan içinde imajları, sözcükleri, eylemleri, sembolleri kavramak üzerinden geliştirilen kompleks bir yapının altını çizer.

Buna paralel olarak James Paul Gee, “iyi oyun” tasarımının aktif ve eleştirel düşünceyi ve öğrenmeyi teşvik ettiğini ve bu oyunları oynamanın verimli bir öğrenme süreci modelini ifade ettiğini savunur. Gee'ye göre, “(Oyunlar,) problemleri çözmek, kurgusal dünya tasarımlarının karmaşıklığı üzerine düşünmek ve modern dünyadaki hem gerçek hem de kurgusal sosyal ilişkiler ve kimlikler tasarlamak üzere, çoklu-biçimli (*multimodal*) bir uzam içinde somutlaşan deneyimler aracılığıyla anlam üretirler.”⁸⁷⁸ Özetle, Gee, video oyunları, materyal dünyadaki ideal öğrenme deneyimlerini simüle eden ve bu deneyimleri yönlendiren genel ilişkilerin bağlamsallaştığı bir ortam olarak ele alır.

4.3.1.5. PROSEDÜREL BİR YAKLAŞIMA DOĞRU

Bogost, yukarıda da yer verilen davranışçı yaklaşım eleştirisinin yanısıra, video oyunların yalnızca gerçek ya da kurgusal dünyalara ve ilişkilere dair bir bağlamsal anlam ya da somutlaşmış deneyim olarak ele alındığı yapılandırmacı yaklaşımı, sözkonusu oyunların *spesifik* dünyalara, *spesifik* ilişkilere dair anlam ve deneyimler ürettiğinin göz ardı edilmesi nedeniyle karşı çıkar. Bir video oyununun temelini oluşturan model, sözkonusu oyunun konusunun gerektirdiği kendine özgü

⁸⁷⁷ A.e., s.240.

⁸⁷⁸ Gee, a.g.e., s.48.

bir prosedürel retoriği içerir. Oyunun prosedürel retoriği oyuncunun başarısını ya da başarısızlığını belirleyen stratejiler ile oyuncunun ilişkisini etkiler.⁸⁷⁹

Jesper Juul, oyunun kuralları ve hikayesinin birbirinden ayıramayacak şekilde ilişkili olduğunu savunur. Aynı oyun mekaniklerini, ancak farklı grafikleri kullanan iki oyun arasındaki karşılaştırmadan yola çıkarak, oyunların taşıdıkları benzer özelliklere karşın oyun mekanikleri ve hikaye arasındaki ilişkinin nedensiz olmadığını savunur.⁸⁸⁰

Raph Koster da Juul'a çok paralel bir biçimde, bir oyunun ana teması ve giydirilmesi arasındaki uyumsuzluğun kullanıcı deneyimi açısından önemli sorunlar doğurabileceğinin altını çizer.⁸⁸¹ Bu aynı zamanda doğru tema ve grafik giydirmeye seçiminin oyuncunun deneyiminin bütününde ve doğrudan oyuncunun öğrenme deneyiminde güçlü bir pekiştirici olduğunu vurgular. Oyunların bir iletişim ortamı (*medium*) olarak geliştirilebilmesi için sadece giydirmenin değil, oyun mekaniklerinin de geliştirilmesi gereklidir.

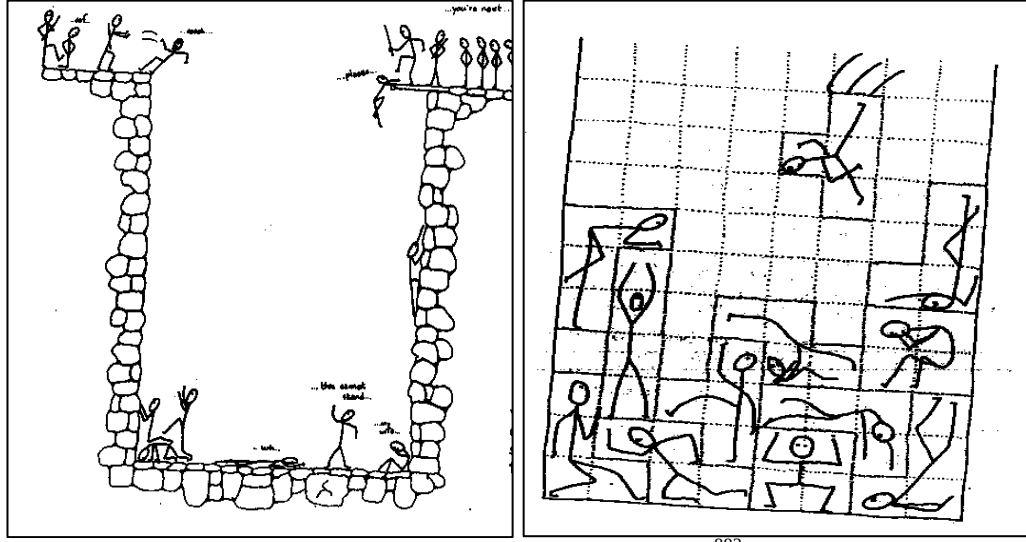
Koster, yalnızca oyun mekaniğinin, oyunun semantik anlamını belirleyemeyeceğini şu örnek üzerinden açıklamaya çalışır. Oyunculardan, kuyu şeklindeki bir gaz odasında geçen bir kitle imha oyunu tasavvur etmelerini ister. Oyunda oyuncu, odaya atılan farklı şekillerde ve büyüklüklerdeki masum kurbanları gaz odasına sığdırmak zorundadır. Yaşlılar, gençler, şişman olanlar ve zayıf olanlar sırayla kuyuya atılırlar. Onlara yere düştükçe, oyuncular onları alıp uygun şekilde yerleştirerek bir insan piramidi gerçekleştirmeye çabalarlar. Eğer oyuncu atılan bu kurbanları uygun biçimde yerleştiremezse, üst üste kuyunun tepesine doğru yığılan kurbanlar kuyunun ağzına ulaşır kaçabilirler ve oyuncu başarısız olur. Ama kurbanları sıkı ve nizami biçimde yerleştirmeyi becerebilirse, kurbanlar gaza karşı koyamayıp ölecekler ve oyuncu da başarılı olacaktır. Koster, kendisi de dahil, kimsenin böyle bir oyunu oynamak istemeyeceğinin altını çizer. Ancak bu mekanik

⁸⁷⁹ Bogost, **a.g.e.**, s.241 – 242.

⁸⁸⁰ Jesper Juul, **Half-Real**, Cambridge, The MIT Press, 2005, s.13 – 15.

⁸⁸¹ Raph Koster, **A Theory of Fun for Game Design**, Arizona, Paraglyph Press, 2005, s.168.

aslında popüler oyun Tetris'in mekaniği ile neredeyse birebir örtüşür. Koster'ın buradaki amacı bir sanat yapıtı olarak oyunu ele alırken yalnızca oyun mekaniklerine odaklanana karşı oyunun kurgusuna ve diğer hikayesel özelliklerine, bir sanat formu olarak oyunun bütünselliğine dikkat çekmektir.⁸⁸²



Resim 10: Koster'in Tetris yorumu.⁸⁸³

Hamlet on the Holodeck adlı çalışmasında Janet Murray, geleneksel romanların ve tiyatro oyunlarının daha çok oyunlar gibi gözüktüğü, siberozanların (*cyberbards*) var olduğu yeni bir çağın varlığına işaret eder. Dijital oyun medyumunun mevcut durumunu ve gelecek potansiyellerini araştırmak için Shakespeare'i bir limit olay olarak koyar ve bir oyunun Hamlet gibi karmaşık ve zorlu bir karakteri yaratıp yaratamayacağını sorar.⁸⁸⁴ Murray'nin düşünceleri, oyunlar ve geleneksel öykü anlatım araçları arasında belirgin farklar olduğuna inanan oyun teorisyenleri için çatışmalı bir konu olmuştur. Onlara göre, Shakespeare'i video oyunları üzerinden tekrar anlatmak, daha açık uçlu yapılar isteyen ve sonuçların kendi seçim ve eylemlerinin bir sonucu olmasını bekleyen oyuncular için medyumun özelliklerini kısımtadır.⁸⁸⁵ Squire ve Jenkins ise böyle bir itiraza karşılık olarak, bu yeni medyumun Shakespeare'in hikayelerini tekrar anlatmayı değil, hikayelerin

⁸⁸² A.e.

⁸⁸³ A.e., s.167-169.

⁸⁸⁴ Murray, a.g.e., s.208 – 213.

⁸⁸⁵ Kurt Squire, Henry Jenkins, "Harnessing the Power of Games in Education", (Çevrimiçi) <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/manuscripts/insight.pdf>, 20.08.2011

geçtiği, zengin detaylarla dolu bu dünyayı oyuncuların kendi deneyimleri aracılığıyla keşfetmeleri olarak özetlerler.⁸⁸⁶

Giderek büyüyen oyun endüstrisi gelişmekte olan bir medyum olarak ortaya çıkmaktadır. Hollywood’u aşan oyun endüstrisi, eğitim, reklam, iş dünyası, devlet, askeriye, K-12 eğitim kurumları ve Ciddi Oyunlar endüstrisi içinde yoğun olarak kullanılmaktadır. Squire, Gee’nin fikirlerinden yola çıkarak, oyun okuryazarlığı sürecinin ancak oyunlar ve oyuncu kültürü arasında bir diyalog ortamı yaratılarak başlatılabileceğini savunur.⁸⁸⁷

4.3.2. GERÇEK DÜNYADAKİ SÜREÇLERİN SİMÜLASYON MODELLERİ İLE YORUMLANMASI VE YENİDEN İNŞASI

Cotton ve Oliver, simülasyonu, bir etkinlik, ortam ya da sistemin bilgisayarda yaratılan modelle temsil edilmesi olarak ifade ederler.⁸⁸⁸ Bu tanım ışığında, Will Wright’ın tasarladığı, bir şehir planlama simülasyon oyunu olan SimCity örneğin, başarılması gereken spesifik hedefler olmaksızın, bir kent inşa etme ve tasarlama hedefi üzerine temellenir. Oyundaki durum satırı, oyuncuya bir sonra neyin gerekli olduğuna dair rehberlik eder. İkamet alanı, enerji santrali, demiryolları, polis istasyonları, stadyumlar vb. inşa etme süreci sonunda, şehrin sanal sakinleri bu yapıları tekrar ve tekrar inşa etmeye devam ederler, vergilerini öderler ve böylelikle şehir gelişimini sürdürür. Ancak, şehir geliştikçe, farklı bölgeler, farklı şekillerde tepki vermeye başlarlar. Bazı bölgeler kalabalıklaşırken, bazıları boşalır, ya da baştan itibaren hiç bir grubun ilgisini çekmezler. Oyun, bu daha az başarılı olan alanlarla ilgili olarak farklı bakışlar ortaya atar. Bunun sebebi kirlilik, artan suç oranları, trafik vb. gibi sorunlar olabilir. Oyuncular, sözelimi yeni yollar vb. inşa ederek bu alanları değiştirebilir ya da farklı özellikleri olan tamamen yeni alanlar yaratabilirler. Gözlem ve karşılaştırmalar yeni perspektifler sunar. Bir ticari bölge gelişirken, diğeri neden

⁸⁸⁶ A.e.

⁸⁸⁷ Kurt Squire, “**Toward a Media Literacy for Games**”, (Çevrimiçi)
<http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/24-telemedium.pdf>, 20.08.2011

⁸⁸⁸ Bob Cotton, Richard Oliver, **Siberuzay Sözlüğü**, Çev. Özden Arıkan, Ömer Çendeoğlu, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 1997, s.183.

geride kalır sorusunun cevabı ise örneğin, farklı yöntemler deneyerek, yahut sonuçlara bakarak bulunabilir. Bu bağlamda, SimCity, gerçek bir kent planlama sistemini, temsil eden bir yapı olarak görülebilir. SimCity’yi oynamak kent planlamanın işlevlerini anlamak için bir yol olarak ortaya çıkar. Diğer yandan, böylesi simülasyon oyunlarının karşılaştığı en büyük sorun, sistem özelliklerini genel izleyici için algılanabilir kılmak üzere yüzeysel düzeyde bir deneyim tasarlama zorunluluğudur.⁸⁸⁹ Oyunun tasarımcısı Will Wright bu durumu şöyle açıklar:

“...Oyuncu olarak yapmaya çalıştığınız şey simülasyonu tersine işletmektir... Simülasyonu zihninizde daha doğru modelledikçe, stratejileriniz daha iyi ilerleyecektir. Dolayısıyla, bizim tasarımcılar olarak yapmaya çalıştığımız şey de, oyuncunun zihnindeki bu işleyiş üzerine inşa etmektir.”⁸⁹⁰

Oyunu oynayanlar, sonunda bir kent planlamacısı olmazlar belki, ama, kent planlamasının altında yatan işlevlere dair kapsamlı bir kavrayış geliştirebilirler. Wardrip-Fruin, her simülasyonun basitleştirilmiş varsayımlar üzerine kurulu olduğunu savunur. Seymour Papert’in deyimiyle, bu mikrodünyalar (*microworlds*) keşfedilmek üzere tasarlanan küçük evrenlerdir. Fiziksel bedenlerimizle var olduğumuz gerçek evrende olduğu gibi, interaktif bu evren, biz her eylemde bulunduğumuzda bize yanıt verir, biz de bu tepkiye yeni bir tepki ile yanıt veriririz, evren bu tepkimize de bir yanıt verir ve bu süreç böyle devam eder.⁸⁹¹

Simüle edilmek istenen şeylerin –örneğin insan davranışı - gerçekte nasıl işleyeceğini bilmek mümkün değildir. Dolayısıyla her bir simülasyon, aslında, biri dizi kodlanmış seçimi ifade eder. Bu seçimler, bilişsel bilimdeki çağdaş kabullere göre, ya da kullanıcı deneyimini ve authoryal olanakları şekillendirmek üzere authoryal seçimlere dayalı olabilir. Ancak, bu seçimlerin ardındaki motivasyon ne olursa olsun, simüle edilen dünyanın bir politik duruşu olduğu fikri kaçınılmazdır.⁸⁹² Simülasyondaki her bir eylem, açık ya da gizli bir hipotez içerir. Her eylem,

⁸⁸⁹ “**SimCity EA Resmi Sitesi**”, (Çevrimiçi) <http://simcity.ea.com/>, 12.02.2010

⁸⁹⁰ Celia Pearce, “Sims, battlebots, cellular automata, God and go: A Conversation with Will Wright”, **Game Studies**, No: 2 (1), (Çevrimiçi) <http://www.gamestudies.org/0102/pearce/>, 12.10.2011

⁸⁹¹ David Williamson Shaffer, **How Computer Games Help Children Learn**, Palgrave Macmillan, New York, 2006, s.67.

⁸⁹² Noah Wardrip-Fruin, **a.g.e.**, s.303-304.

dünyanın nasıl işlediği hakkındaki varsayımlar üzerine temellenir. Bir simülasyonla çalışırken, kullanıcılar simüle edilmiş alanı eylem ve tepki döngüleri aracılığıyla keşfederler - ve o dünyaya yönelik algılarını da bu yolla inşa ederler.⁸⁹³

Cotton ve Oliver'ın yukarıda yer verilen simülasyon tanımı, simülasyon ile simülasyonun temsil ettiği kaynak model arasındaki ilişkinin kısmi doğasına ilişkin hiç bir vurguya yer vermezken, Gonzalo Frasca, simülasyonu, bir kaynak sistemin, kullanıcının o sisteme yönelik algısını subjektif biçimde şekillendiren daha az karmaşık bir sistem ile temsili olarak tanımlar.⁸⁹⁴ Bu tanım, temsil edilen materyal dünya ile bu gerçek sistem hakkında bir fikir vermeyi hedefleyen simülasyon arasındaki farkı ortaya koyar.

Ian Bogost'a göre Frasca'nın simülasyon tanımı; simülasyonları, eğilimler (*bias*), öznellik ve ideolojinin etkisinde nesnel olmayan ifade biçimleri olarak ele alır.⁸⁹⁵ Ancak, çoğu kişi için, spesifik amaçlara yönelik tasarlanan simülasyonlar, güvensizlik ve endişe yaratırlar. Bu bağlamda, Sherry Turkle, simülasyonlara yönelik iki tür anlayıştan söz eder. Birincisi, simülasyonları olduğu gibi kabul etmeye dayalıdır. Modeller yanlış olsa bile, işlerin yürümesi için bu simülasyonların kurallarına uyulmalıdır. Turkle bu yaklaşımı, simülasyon teslimiyeti (*simulation resignation*) olarak adlandırır. İkinci yaklaşım ise, simülasyondaki sınırlılıkları reddetmeye dayalıdır ve Turkle buna simülasyon reddi (*simulation denial*) der.⁸⁹⁶

Simülasyon teslimiyeti, kaynak sistemin kısmi bir modeli olan simülasyonun sınırlı temsiliyetinin gözükapalı kabulüne dayanır. Simülasyon reddi ise tam da aynı gerekçelerle, yani simülasyonların kaynak sistemin yalnızca basitleştirilmiş bir temsili olduğu gerekçesiyle simülasyonları reddeder.⁸⁹⁷ Hem simülasyon temsiliyeti, hem de simülasyon reddi belli ortak ilkeleri paylaşırlar. Bunların en önemli olanı,

⁸⁹³ Shaffer, **a.g.e.**, s.67.

⁸⁹⁴ Gonzalo Frasca, "Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology", **Game Theory Reader**, Ed. Mark J. P. Wolf & Bernard Perron, New York, Routledge, 2003, s.223.

⁸⁹⁵ Ian Bogost, **Unit Operations: An Approach to Videogame Criticism**, Cambridge, The MIT Press, 2008, s.98.

⁸⁹⁶ Sherry Turkle, "**Seeing Through Computers**", (Çevrimiçi)

http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfsforstwebpage/ST_Seeing%20thru%20computers.pdf, 02.08.2011

⁸⁹⁷ **A.e.**

simülasyonların sınırlılıkları fikridir. simülasyonun neyi kapsayıp neyi dışarıda bırakacağını belirleyen kısmi doğası bu iki yaklaşımın temelini oluşturur.⁸⁹⁸ Simülasyon teslimiyeti, simülasyonların öznel olduklarını kabul eder ve bu özneliği sorgulamaz. Öte yandan, simülasyon reddi, simülasyonların öznel olduklarını kabul etmekle birlikte, bu durumun yararsız, güvenilmez ve hatta tehlikeli bir durum olduğu sonucuna varır.⁸⁹⁹ Turkle'in bu ayrımıyla tutarlı olarak Bogost, Frasca'nın simülasyonun tanımını şöyle değiştirir: Simülasyon, bir kaynak sistemin kural-tabanlı temsili ile kullanıcının özneliği arasındaki ayrılığı ifade eder.⁹⁰⁰ SimCity örneğine geri dönersek, oyunda başarı, sözkonusu modeli kavramak ve buna uygun eylemlerde bulunmak anlamına gelir. Wardrip-Fruin'e göre ise bu durumda genel eğilim, modeli sorgulamak değil, modelin kurallarını ve sonuçlarını kabul etmektir.⁹⁰¹ Wardrip-Fruin, bununla bağlantılı olarak, Princeton Üniversitesi sosyoloji ve kamu yönetimi profesörü Paul Starr'dan aktardığı şu örneğe yer verir.

“11 yaşındaki kızım SimCity oynarken, programın ön-kabullerinden biri olduğunu düşündüğüm bir kullanımla karşılaştım ve söylenmeye başladım. Kızım, biraz da sabırsızlıkla, “oyunun ancak bu şekilde işlediğini” söyledi. Kızımın sözleri tuhaf şekilde tanıdık geldi. Bir kaç ay önce, birileri neredeyse aynısını bana söylemişti, ama nerede? Birden bire hatırladım: bu, Beyaz Saray'da Clinton sağlık planı üzerinde çalışırken olmuştum. Kongre Bütçe Ofisi'nin sağlık reformu için önerileri değerlendirmek üzere kullandığı simülasyon modelini tartışıyorduk. Politikacılar mevcut seçenekleri değerlendirirken, yetkiyi öngörülerini hesaplayan modelleri tanımlayanlara devrediyorlardı. Kongre Bütçe Ofisi'nin ulusal politikada bir güç merkezi olarak ortaya çıkması ile bugün Amerika'da yaşanan budur. Washington, bir anlamda, çoktan SimCity olmuştur.”⁹⁰²

Wardrip-Fruin, program modeli ile interaksiyon sınırlı iken (Kongre Bütçe Ofisi'nin simülasyon modellerinde olduğu gibi), altta yatan sistemin anlaşılamayacağını ve etkili biçimde sorgulanamayacağını söyler. Öte yandan, bu yapı, yani altta yatan sistem SimCity gibi bir yapıda oyunu oynarken kavranabilir hale gelir.⁹⁰³ Turkle, simülasyon endişesi (*simulation anxiety*) dediği bu süreç ilişkin, simülasyonların kültürel yaygınlığının yeni bir sosyal eleştiri getirmek için

⁸⁹⁸ Bogost, **a.g.e.**, s.107.

⁸⁹⁹ Turkle, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

⁹⁰⁰ Bogost, **a.g.e.**, s.107.

⁹⁰¹ Wardrip-Fruin, **a.g.e.**, s.300.

⁹⁰² **A.e.**, s.306.

⁹⁰³ **A.e.**, s.307.

önemli bir sorunsal ortaya koyduğunu savunur. Bu yeni eleştiri, simülasyonlar arasında bir ayırım ortaya koyacaktır. Amaç, kullanıcıların, modeldeki varsayımları anlamalarını sağlamak ve aynı zamanda onlara meydana okuyan simülasyonlar geliştirmek olacaktır.⁹⁰⁴ Bu kapsamda, bir simülasyon oyunu olan SimCity hakkında görüştüğü 10. Sınıf öğrencisi Marcia'nın hikayesini anlatır. Marcia, SimCity'yi oynarken kendi belirlediği bir dizi talimat oluşturur, bunlardan biri de şudur: “Vergileri arttırmak, daima kargaşa ve isyanlara neden olur”. Turkle, Marcia'nın, bir simülasyondaki kuralların değişebileceğini anlamadaki eksikliğin kaygı verici olduğunu yazar. Örneğin, yüksek vergiler, üretkenliği, dolayısıyla sosyal uyumu da arttırabilir. Bu aynı sorunu çözmenin alternatif bir yoludur. Turkle, Marcia ve akranlarının, bir simülasyonu okuma becerisini geliştirebilecekleri yeni bir okuryazarlığa ihtiyaç olduğunu belirtir.⁹⁰⁵

Bunun bir devamı olarak, Turkle'in simülasyonun nasıl ilkeler işlediğini görmek üzere sembolik anlamda “kutuyu açmak” dediği sürece karşı Bogost da bir eleştiride bulunur. Buna göre, “kutuyu açarak” oyuncu simülasyonun nasıl işlediğini görebilir ve oyunun ne demek istediğini anlayabilir. Öte yandan, Turkle'in yakındığı asıl nokta, oyunu oynayan oyuncuların oyunu eleştirel biçimde nasıl oynayacaklarını bilmemeleridir.⁹⁰⁶

Bogost, simülasyonu kod ve arayüz arasında aracı bir sistem olarak anlamanın dahi, prosedürlerle argüman oluşturma ve interaksyona girme sürecini kavramayı garanti edemeyeceğini savunur. Bu sorunu kod okuryazarlığı ile çözmek yerine, prosedürel okuryazarlığa dayalı bir yaklaşımın benimsemesi üzerinde durur. Prosedürel okuryazarlık, prosedürleri eleştirel bir gözle okuma sürecini ifade eder. Bu, bir bilgisayar oyununu oynarken ya da prosedürel bir sistemi kullanırken, sistemi işleten prosedürlere ilişkin tanımlayıcı ve yorumlayıcı bir gözle yaklaşmayı içerir. Böylesi bir etkinlik, bir film ya da romanı yorumlayan bir eleştirmenin yürüttüğü etkinlikle oldukça benzerdir. Öte yandan, bir bilgisayar programının koduna erişme

⁹⁰⁴ Turkle, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

⁹⁰⁵ **A.e.**

⁹⁰⁶ Ian Bogost, **Persuasive Games**, s.63.

talebi, bir yazarın ya da yönetmenin ifadesel niyetlerine erişmeye çalışmaya benzer.⁹⁰⁷

Frasca'ya göre, simülasyonlarda, tasarımcılar, tekil özel olayları değil, bir dizi potansiyel olayı yazarlar. Bu nedenle modellerini sistem olarak tasarlarlar ve modellerin davranışlarını yönlendiren yasalar planlarlar. Benzer olarak, simülasyonları yorumlayan kullanıcılar da sistemi yöneten bu kuralların ne olduğuna dair zihinsel modeller oluştururlar. Böylesi simülasyonlarda, oyuncunun amacı, kendi kişisel fikir ve inançlarına göre, modelin kurallarını analiz etmek, bu kurallara gerekirse itiraz etmek ve onları revize etmek olmalıdır.⁹⁰⁸

Henry Jenkins, gerçek dünyaya ait süreçleri yorumlama ve bu süreçleri dinamik modeller olarak inşa etme becerisi olarak tanımladığı simülasyon kavramını yeni medya okuryazarlığı becerileri arasında sayar.⁹⁰⁹ Yeni medya, enformasyon temsil ve manipüle etme süreçleri açısından güçlü yöntemler sunar. Bu yeni simülasyon formları, geniş enformasyon kapasitesiyle başa çıkma, karmaşık data konfigürasyonlarını deneyimleme, hızlı hipotezler biçimlendirme ve gerçek zamanlı olarak farklı değişkenleri test etme imkanı sağlayarak bilişsel kapasitemizi genişletme eğilimindedirler. Dijital simülasyonların gelişimi ile paralel olarak gelişme gösteren sistematik tabanlı-düşünme, mevcut bilgilerin temsili ve ortaya konan yeni teorilerin test edilmesinde etkin olarak kullanılırlar.⁹¹⁰ Jenkins ve ekibi, Bogost'un prosedürel okuryazarlık yaklaşımını, simülasyonlar aracılığıyla aktarılan prosedürel yapıların anlamlandırılması ve yorumlanmasına yönelik eleştirel bir kavramsal sözlük olarak önerirler.

New York'ta 2007 yılında *Institute of Play* adlı oluşuma bağlı, bir grup oyun tasarımcısının inisiyatifi ve MacArthur Vakfı'nın desteğiyle, oyun ve simülasyon tasarım ilkelerini, ticari oyun sektörünün dışındaki alanlara uygulamak üzere kurulan

⁹⁰⁷ A.e., s.64.

⁹⁰⁸ Gonzalo Frasca, **Videogames of the Oppressed**, Master Tezi, The Georgia Institute of Technology, Atlanta, 2001, b.a.

⁹⁰⁹ Jenkins v.d., a.g.e., s.25.

⁹¹⁰ A.e.

ve bir devlet okulu statüsünde olan *Quest to Learn*, bu yaklaşıma odaklanan bir eğitim kurumu örneği olarak ortaya çıkar.⁹¹¹ Öğretmenler ve oyun tasarımcılarının ortaklığında, öğrenme üzerine çağdaş araştırmalar üzerine temellenen *Quest to Learn*, okul kavramını, öğrenme ekolojisi denilen süreç içinde yeniden tasarlama ve öğrenmenin kendisini dört duvarın ötesine taşıyarak çocukların kültürel olarak ilişki kurabileceği, ilginç ve merak uyandırıcı, yetkelendirici bir okul kavramı yaratmayı hedefler. Bu hedeflerle entegre edilen okulun müfredatı, oyunların eylem ve tasarım prensiplerini taklit ederek, sınıf içinde öğrenilmesi gerekli olan konulara ilişkin özel standartlar oluşturmayı dener. Üç aylık periyotlar halinde, öğrenciler, giderek karmaşılaşan, anlatısal engeller, oyunlar ve maceralarla karşılaşır ve öğrenme, bilgi paylaşımı, geri besleme, düşünme ve tartışma gibi işlevler ise oyun sürecinin doğal akışı içinde ortaya çıkar.

Örneğin, fen ve matematik dersleri verilen entegre sınıflardan birindeki ders kapsamında, 6. Sınıf öğrencileri, küçülüp insan vücuduna girmiş çılgın bir bilimadamının insan vücudu içinde yolunu bulmasına yardım eder ve bilimadamının kendi laboratuvarına gönderdiği raporları takip ederler. *Quest to Learn* projesine özgü yapılar, müfredat temelli çevrimiçi bir sosyal ağ olan *Being Me*, bir karma-gerçeklik öğrenme ortamı olan *SMALLab*, bir okul sonrası program olan *Short Circuit*, öğretmenlere yönelik bir okul içi profesyonel gelişim programı olan *Studio Q* ve bir oyun tasarım yaz kampı olan *Mobile Quest*'i içerir.

2009'da kapılarını ilk olarak 6. Sınıf öğrencilerine açan *Quest to Learn* okuluna, 2010 yılında 7. Sınıflar eklenmiştir. 2015 itibarıyla, okul tümünden ortaokul ve lise eğitimine geçecektir. Amaç, sistem düşüncesi, yaratıcı sorun çözme, ortak çalışma, zaman yönetimi ve kimlik oluşturma gibi yirmibirinci yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmaktır. Kısa sürede elde edilen sonuçlar umut vericidir. Okulun

⁹¹¹ “**Quest to Learn: A pioneering public school in New York City that offers a promising new model for student engagement**”, (Çevrimiçi) <http://www.instituteofplay.org/work/projects/quest-to-learn>, 20.08.2011

öğrencileri New York şehri devlet okulları standart testleri sırasında ortalamanın üstünde, 2010 yılı okula devam oranları açısından üst sıralardadır.⁹¹²

4.3.3. ALTERNATİF KİMLİKLERİ KULLANMA VE YÖNETME

Bir medya okuryazarlığı becerisi olarak, doğaçlama ve keşif amaçlı alternatif kimlikler benimseme becerisini Jenkins ve ekibi, performans kavramı ile tanımlarlar.⁹¹³ Dünyanın prosedürel süreçlerle modellendiği ve bu modeller üzerinde eylemde bulunarak sorun çözme süreçlerinin deneyimlendiği ortamlar olarak oyun ve simülasyonlar, çağdaş gençlik kültürüne ait kurgu kimliklerin ve sosyal rollerin deneyimlenebileceği ortamlar olarak ortaya çıkarlar.

Günlük yaşantımızda kimliklerimiz sürekli olarak ve belli yasalarla değişir. Sözelimi, algoritmalar geliştiren bir kimse bir programcıdır, güvendiğimiz bir kişi ile konuşmak onu bizim için bir arkadaş yaparken, işyerinde görüştüğümüz biri iş arkadaşımız olur. Kimlikler sosyal yapı tarafından biçimlendirilir. Bir internet uygulamasında Türk kimliğini, kadın kimliğini ya da Müslüman, Hristiyan, demokrat, muhafazakar vb. gibi kimlikleri seçebiliriz. Kimi zaman Amazon, Google gibi siteler aradığımız ürün ve enformasyona yönelik olarak bizimle ilgili enformasyon profilleri oluştururlar. Video oyunlarında ve sosyal ağ sistemlerinde ise avatar adı verilen ve kendi oluşturduğumuz profillerle temsil edilir ve bu inşa edilmiş kimlikler üzerinden iletişime gireriz. Gündelik olarak iletişime girdiğimiz dijital uygulamalar, yazılımsal kimlikler inşa etmemizi gerektirir. Bu kimlikler yalnızca bizim sosyal interaksyonumuz üzerinden değil, bu kimlikleri oluşturduğumuz uygulamalara bağlı olarak da şekillenirler. Bu, kimlik oluşturma teknolojilerinin, dijital kimliklerimiz üzerinde büyük ve kimi zaman kaygı verici bir payı olduğu anlamına gelir. Bu teknolojilerin tasarımında, kimlik oluşumuna ilişkin sınırlılıkları ve duyarlılıkları önemsemeyen bir yaklaşımın, ön yargılara, stereotipik, katı sınıflandırmalara dayalı ve dolayısıyla eşitsizlikleri körükleyici bir yapı doğurması kaçınılmazdır.

⁹¹² A.e.

⁹¹³ Jenkins v.d., a.g.e., b.a.

Fox Harrell, dijital medya uygulamalarında sosyal kimlik temsiline ilişkin çalışmasında⁹¹⁴, Geoffrey Bowker ve Susan Leigh Star'dan bir alıntıya yer verir. Bowker ve Star, programcılık disiplinin dışında, kimlik inşası stratejilerine ve sosyal kimlik sorunlarına ilişkin kapsamlı bir literatürün bulunduğu dikkat çekerler. Öte yandan programcılar, bu nüanslar içeren teorileri göz önünde bulundurmaksızın, kendi kimlik algılarına göre yarattıkları prosedürel yapıların, sosyal ayrımcılık ve kimlik hak ihlallerine neden olabileceğini vurgularlar.⁹¹⁵

Harrell da benzer olarak, bu sorunun yalnızca teknik bir sorun olmadığını altını çizer. Yazılımsal kimlik temsili meselesini göz önünde bulunduran eleştirel bir programcılık yaklaşımının geliştirilmesinin gerekli olduğunu savunur.⁹¹⁶ Harrell'a göre, bu bağlamda, eleştirel programcılık, prosedürel dilde gerçek dünya hakkında birşeyler söylemeyi ve hakim yetkesizleştirici normlar ve sosyo-teknik koşullar üzerinde bir etki yaratmayı, sosyal kimlik, iktidar ilişkileri ve politik yapılar hakkında yorumda bulunmayı içerir. Özetle, eleştirel programlama, medyum-spesifik sosyal eleştiri ve analiz süreçlerini tanımlamayı içeren programlama pratikleridir.⁹¹⁷ Böylesi analizlere yönelik sistemli bir yaklaşım geliştirmek üzere Harrell, *Imagination, Computation and Expression Lab* (ICE-Hayalgücü, Programcılık, İfade Laboratuvarı) adlı projesinde, programcılık söyleminde sosyal kimlik sorununa eğilir. *Advanced Identity Representation* (AIR-Gelişmiş Kimlik Temsilleri) projesinin bir alt başlığı olan çalışma, avatarlar, karakterler, kullanıcı profilleri gibi unsurları, fantazi medya unsurları olarak ele alır. Bu kapsamda geliştirilen *Chameleon: Shadow Play* adlı benlik inşasına dayalı bilgisayar oyunu projesi örneğin, değişen kimlik ve sosyal rollerin etkisine odaklanır. Oyunda, sürekli olarak yürüyen bir karakteri kontrol eden oyuncunun avatarı, bağlam (iş hayatından, banliyö yaşantısına

⁹¹⁴ Fox Harrell, "Toward a Theory of Critical Computing: The Case of Social Identity Representation in Digital Media Applications", (Çevrimiçi) <http://www.ctheory.net/printer.aspx?id=641>, 20.08.2011

⁹¹⁵ Geoffrey C. Bowker, Susan Leigh Star, *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*, Cambridge, MIT Press, 1999, s.23.

⁹¹⁶ Harrell, a.g.e., (Çevrimiçi)

⁹¹⁷ Fox Harrell, "Toward a Theory of Phantasmal Media: An Imaginative Cognition- and Computation-Based Approach to Digital Media", (Çevrimiçi) <http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=610>, 20.08.2011

farklı ortamlar) ve kendisine yönelik jestlere göre dinamik olarak sürekli değişir, karakterle birlikte gölgesinde de bir değişim gözlenir. Oyuncu karakterin, kendi gözünden kimliği değişirken, sosyal olarak inşa edilen başkalarının gözündeki kimliğini temsil eden gölgesi de sürekli olarak değişir. Bu iki kimlik arasındaki farklılık, Bowker ve Star'ın söz ettiği, kişisel benlik algısının, toplumun algıladığı kimlikten farklarını içeren, dönel kimlik kavramını ifade eder. Sürekli yürüyen karakter, oyuncu tarafından seçilen eylemleri yerine getirir. Bu eylemlere ve nerede gerçekleştiklerine bağlı olarak, bir dizi sonuç meydana gelir. Eylemin sözgelimi, bir banliyöde mi, iş yerinde mi gerçekleştiği bağlamsal bilgisine göre, kamera açısı değişir. Aynı anda, gölge de jestle bağlantılı olarak bağlama göre değişim gösterir. Dolayısıyla karakter, bazuka taşıyan, kolasını yudumlayan bir kovboydan, köstekli altın bir saat taşıyan bir gözü borsa hisselerinde bir iş adamına dönüşebilir. Oyun, insanların topluluklarda ve sosyal bağlamlarda nasıl doğallaştığı ya da marjinalleştiğini anlatmaya çalışır. İnsanların topluluk içinde doğallaşmasını sağlayan önemli yöntemlerden biri de bağlamsal olarak uygun jestlerde bulunmaktır. Özetle, Harrell ve öğrencilerinin çalışması kimlik temsil sistemlerinin, bilişsel, yapılandırmacı ve performasyona dayalı analizler perspektifinden, çoğu zaman yanlış, yetkesizleştirici ve kısıtlı kimlik nosyonları ile hareket ettiğini, hayali kimlik formasyonlarının bu modellere etkili eleştiriler yöneltmek için kullanabileceğini gösterir.⁹¹⁸

Video oyunu oyuncularını ve oyunlardaki avatarları arasındaki kimlik performansına dair ilişkilere değinen bir başka araştırmacı Gee, “projektif kimlik” (*projective identity*) kavramını ortaya atar. Gee, projektif sözcüğünün ikili anlamına vurgu yapar ve terimi, hem izdüşüm anlamıyla kişinin kendi değerlerini ve arzularını yansıttığı sanal bir karakter olarak, hem de oyuncunun bir kimlik yaratma projesi olarak tanımlar. Bu projektif kimlik, oyuncunun karakterle güçlü biçimde özdeşleşmesi, dolayısıyla oyun içinde tam anlamıyla kuşatıcı bir deneyim (*immersive experience*) yaşamasını, aynı zamanda da karakteri kendi değer ve seçimlerini yansıttığı bir ayna olarak kullanmasını mümkün kılar.⁹¹⁹

⁹¹⁸ A.e.

⁹¹⁹ Gee, **What Video Games Have To Teach Us About Learning and Literacy**, s.55.

Shaffer, bilgisayarların innovasyon ve yaratıcı düşünce için ideal bir ortam olduğunu ve bilgisayar oyunlarının gençleri yaşama hazırlamak üzere önemli bir potansiyel barındırdığını söyler. Bu potansiyeli harekete geçirmenin yolu ise ona göre, epistemik oyunlardır (*epistemic games*). Epistemik oyunlarda, oyun dünyası bir mesleğin sosyal bağlamını simüle etmek üzere planlanır ve gerçekçi ancak birer simülasyon olan sorunlarla uğraşarak oyuncular, o mesleğin ortam ve koşulları içinde eyleme geçmek, interaksiyona girmek ve bu koşulları yorumlamak imkanı elde ederler.⁹²⁰ Özetle, birtakım bilgileri ve formülleri ezberlemek yerine, söz gelimi, bir kent planlamacı, bir doktor, bir avukat, bir mühendis, tarihçi öğretmen, fizikçi vs olmaya ilişkin simülasyonu deneyimleyerek oyuncular, bu mesleklere ilişkin temel bir fikir edinirler.

4.3.4. YARATICI YENİDEN ÜRETİM

Kültürün büyük bölümü tüketilen metallerden oluşur. Müzik dinleriz, film izleriz, kitap okuruz, ve bunların her biri için bizden daha fazlasını yapmamız beklenmez. Kimi zaman dinlediğimiz bir şarkıyı kendi kendimize mırıldanabileceğimiz gibi, bir filmde gördüğümüz dans figürlerini de kendi kendimize tekrarlayabilir, bir kitaptaki hoşlandığımız bir pasajı bir arkadaşımıza gönderebiliriz. Ama, temel olarak, deneyimlediğimiz bu yapı tüketime odaklanır. Tükettiğimiz ürünlerin bir başı, ortası ve sonu vardır. Bitirdiğimiz zaman onu kaldırır ve bir kenara koyarız. Lessig bu durumu, salt-okunur kültürlerin (*read only*) temel özelliği olarak ortaya koyar.⁹²¹ Bu geleneksel yapıyı başlatansa birinci bölümde ayrıntılı olarak değinildiği üzere Gutenberg olmuştur.

20. yüzyıl'ın büyük bölümü için tüketilen kültürel ürünler analog idiler ve belli sınırlılıkları paylaşıyorlardı: öncelikle, her bir kopya orijinaline göre daha kalitesizdi ve ikinci olarak tüketiciler salt-okunur ürünleri kopyalayabilecekleri teknolojiye sahip değillerdi. Analog teknolojinin bu “doğal” sınırlılıkları, tüketiciler

⁹²⁰ Shaffer, **a.g.e.**, s.10.

⁹²¹ Lawrence Lessig, **Remix**, London, The Penguin Press, 2008, s.36.

açısından bir sınırlılık iken, endüstri perspektifinden yalnızca teknolojinin ve dolayısıyla endüstrinin özelliklerini ifade ediyorlardı. Diğer bir deyişle, bu özellikler sözkonusu içerik endüstrisini mevcut kılıyordu. Dolayısıyla tüketicilerin, üreticilerin paylaşım gücü ile rekabet etmesi olasılık dahilinde değildi. Bu nedenle gelen her yeni teknoloji, söz gelimi, plakların, arkasından kasetler, ardından CD'lerin gelmesi gibi, kayıt şirketleri her yeni gelen format ile yeni bir talep dalgası yaratmış oluyorlardı. Salt-okunur kültürün ardında yatan iş modeli, kültürel ürünlerin kopyalarının dağıtımının kontrolü işine dayanıyordu. Dolayısıyla mevcut kanunlar da bu iş modelini destekler vaziyetteydiler. Örneğin, yasa, tüketicilerin arkadaşlarıyla paylaşmak üzere aynı plağın on bin kopyasını basmasını yasaklıyordu. Ancak, burada asıl faktör, bunu yasanın engellemesi değil, analog teknoloji dünyasında böylesi bir çabayı gerçekleştirmenin güçlüğü idi.⁹²²

Dijital teknolojiler bu doğayı değiştirdiler. Salt-okunur kültüre ait ürünlerin dijital versiyonlarının ve daha da önemlisi salt-okunur kültürün ürünlerinin dijital versiyonlarının manipülasyonunu sağlayan teknolojilerin hızla gelişmesi ile dijital teknoloji, analog salt-okunur kültür ürünlerine olan bağı ortadan kaldırmış oldu. Analog dünyanın “doğal” sınırlılıkları, dijital teknoloji ile ortadan kalkmış, eskiden imkansız ve yasa-dışı olan süreç, bugün yalnızca yasa-dışı olmuştu.⁹²³

Yeni medyanın manipüle edilebilir doğası ile mevcut medyanın (müzik, film, imajlar vb.) yeniden biçimlendirilmiş, remikslenmiş örneklerinin sayısı da hızla artmış, daha da ötesi bu süreç yaratıcı kültürel ifade açısından dijital gençlik kültürünün bir ögesi haline gelmişti. ABD’de yapılan 2005 tarihli Pew araştırması, genç nüfusun dörtte birinin mevcut medya içeriği remikslemek vb. yöntemlerle yeniden yaratım sürecine soktuğunu ortaya koymaktadır. Bu oranın bugün çok daha yüksek bir düzeye ulaştığı tahmin edilmektedir.⁹²⁴

⁹²² A.e., s.37

⁹²³ A.e.

⁹²⁴ A. Lenhardt, M. Madden, “**Teen Content Creators and Consumers**”, Washington, DC, Pew Internet & American Life Project, Kasım 2., (Çevrimiçi)
http://www.pewinternet.org/PPF/r/166/report_display.asp, 20.08.2011

Jenkins, bu yeniden yaratım sürecini, öğrencilerin mevcut kültürü alıp, değiştirerek yeniden bir araya getirdiği bir yapı olarak tanımlar ve sanatsal yaratım süreci ile bu yapı arasındaki benzerlikleri ortaya koymaya çalışır.⁹²⁵ Sanatsal üretimin kendisi de yalnızca bireysel hayalgücünün bir sonucu değildir. Aksine, sanatçının onu önceleyen kültürel materyallerle etkileşiminin bir sonucudur. Sanatçılar, başka sanatçıların çalışmalarından etkilenir, geçmiş kültürel geleneklerin üzerine inşa eder ve belli türlerin konvansiyonlarına göre kendi yapıtlarını oluştururlar. Genç sanatçılar, bu süreçte diğerlerinin üslup ve tekniklerini değerlendirdikleri bir çıraklık dönemi geçirirler. Hatta, olgunluk dönemindeki sanatçılar dahi, kültür içindeki imaj ve temaları kullandıkları çalışmalar gerçekleştirirler. Ancak, bu durum, yaratıcılığı söz edilen tüm bu etkileşimleri göz ardı ederek bireysel bir duruş olarak gören genel geçer yaratıcılık nosyonundan farklılıklar gösterir. Yaratıcılığı otonom bir süreç olarak algılamak, anlamın ve dolayısıyla yeni sanat çalışmalarının üretildiği asıl süreci görmeyi engeller. Jenkins, okullarda okutulan klasik eserlerin dahi büyük bölümünün bugün “remiks” ya da “aparma” (*appropriation*) dediği süreçlerin bir ürünü olduğunu hatırlatır. Homeros’un Ilyada ve Odyssey destanlarının Yunan mitlerini yeniden inşa ederek oluşturduğunu, Shakespeare’in oyunlarının (birinci bölümde de ayrıntılı olarak değinildiği üzere) karakterlerinin ve hikayelerinin başka yazarların oyunlarından çalıntı olduğunu, Lewis Carroll’un göndermelerinin büyük bölümünün formel eğitimde yer verilen örnek deyişler olduğunu vurgular ve bugünün gençlik kültürüne hakim olan ifade biçimlerinin büyük bölümünün, dijital medyanın medya içeriklerinin manipülasyonunu eskisine göre çok daha kolaylaştırması ile bu remiksleme ve aparma süreçlerinin bir sonucu olduğunu söyler. Özellikle ve özgün bir eserin karakterleri ve hikayenin evrenini kullanarak asıl yazar tarafından değil hayranları tarafından hayran kurgusu (*fan fiction*) denilen yazın formlarını buna örnek olarak verir. Öte yandan, bu durum yukarıda da belirtildiği üzere bugün kimi durumlarda fikri mülkiyet haklarının ihlali olarak değerlendirilerek yasadışı bir etkinliğe dönüşmüş gözükmektedir. 20. yy boyunca sanatsal pratiğin en önemli yapılarından biri olan kolaj, gençlerin sözkonusu yaratıcı ifade deneyimlerini

⁹²⁵ Jenkins v.d., a.g.e. (Çevrimiçi)

açıklamakta kullanılabilir. Photoshop vb. yazılımlarla içerikleri manipüle ederek gençler yaratıcı süreç olarak değerlendirilebilecek bir deneyimin içine girmektedirler. Jenkins, içeriğin yaratıcı yeniden kullanımı sürecini, bireysel, otonom sanatçı nosyonuyla değersizleştirme eğiliminin; gençlerin, mevcut medya içeriklerini yeniden yaratım sürecine sokarken dahil olacakları etik ve hukuki boyutlar üzerine daha derinlemesine düşünme fırsatını feda etmek olacağını söyler. Ona göre, uyumlandırma (*appropriation*) hem analiz hem de yorum fırsatları sunan bir süreç olarak algılanmalıdır. Mevcut kültürel birikimden yola çıkarak oluşturulan yaratıcı yeniden üretimlerin, mevcut yapılara ve bu yapıların işlevlerine yönelik yakın bir analiz gerektirdiğini, remikslemeninse, bu yapıların yeni potansiyel anlamlarına dair bir projeksiyon ortaya koyduğu fikrini ortaya atar. Remiksleme, farklı kültürel nişlere ait materyallerin yaratıcı bir ifade ile bir araya getirilmesidir. Mevcut kültürel ürünler, hikayeler, üzerine kendi hayal güçleri ile yeni hikayeler inşa eden gençler, bu sayede özgün ürünün kendisine yönelik de kapsamlı bir ilgi göstermiş olurlar.⁹²⁶

Rhode Island, Pawtucket'ta kurduğu *Mixed Magic Theater* adlı tiyatrosunda Ricardo Pitts-Wiley'nin, lise öğrencileri ile yürüttüğü *Moby Dick Project* (Moby Dick Projesi) adlı proje, yukarıda tanımlanan bu yaratıcı yeniden üretim sürecinin başarılı bir örneğini oluşturur. Projede öğrenciler yerel toplumdan sanatçılar, hukukçular, iş adamları ile ortaklaşa çalışarak, Herman Melville'in klasik eseri Moby Dick'i keşfederler. Okuma, tartışma, doğaçlama ve ortak yazım sürecinin sonunda, klasik balina hikayesinin çağdaş kentli Amerikan gerçekliğini yansıtan modern bir versiyonunu yazar ve sahnelerler. Bu versiyonda, "Büyük Beyaz" (Great White – Moby Dick), bir balina değil, uluslararası uyuşturucu kartelini temsil eder. Ish ve Quay, karısının ölümüne ve bacağını kaybetmesine neden olan karanlık güçlerin peşinden giden Ahab'ın ekibine dahil olurlar. Melville'in hikayesini yeniden yaratarak ve üzerinde çalışarak, karakterler arasındaki ilişkiler, hikayenin ana temaları ve kitap boyunca devam edegelen eril saplantılar yeni bir bağlam içinde tekrar ele alınır.⁹²⁷

⁹²⁶ A.e.

⁹²⁷ Ricardo Pitts-Wiley, "**Learning Through Remixing**", (kayıt tarihi 28 Nisan 2007), (Çevrimiçi) <http://mitworld.mit.edu/speaker/view/744>, 20.08.2011

Yaratıcı yeniden üretim sürecini temel alan bir diğer proje ise, Renee Hobbs ve Sherry Hope Culver'ın orta okul ve lise öğrencilerini yoğun olarak tükettikleri pop müzik, reality şovlar, ünlülere dair magazin programları gibi medya içeriklerine yönelik düşünmeye teşvik etmeyi amaçlayan *My Pop Studio* projesi olabilir. Bir web sitesi olarak kullanıcılara sunulan proje, bir pop star yaratma ve tasarlamadan, bir reality şov içeriğini yeniden kurgulamaya, bir gençlik magazini için mizanpaj yapmaya bir dizi etkinlik içerir. Bu sırada, kullanıcıların, medyada tükettiği imajlara yönelik sorulara da cevap vermeleri ve dikkat çekilen bazı konularda yorumda bulunarak remikslemeler yapmaları istenir. Örneğin Amerika'da bir genç kız olmak ne demektir, kültürü şekillendiren ekonomik faktörler medya aracılığıyla sürdürülen arkadaşlar arası gündelik sosyal ilişkileri nasıl etkiler, pop müzik ırk, erkek ve kadın stereotipleri gibi yapıları nasıl yeniden üretir, reklamlar medya tüketim davranışını nasıl etkiler gibi sorular, sözkonusu yeniden yaratım sürecini şekillendiren unsurlar olarak iş görürler.⁹²⁸

4.3.5. ÇOKLU ETKİNLİK BECERİSİ

Yeni medya kültürünün getirdiği yeni karakteristiklerden biri olarak “birden çok etkinliği paralel olarak yerine getirme becerisi” olarak çoklu-etkinliğin (*multitasking*), gerçekten bir beceri mi yoksa, bir mit ya da bir yanılgı mı olduğu tartışmaları halen sürmektedir. Yeni medya kültürüne ilişkin olumlayıcı yaklaşımıyla, Don Tapscott, 1998 tarihli çalışmasında, geleneksel görüşün, birden çok işi aynı anda yürütme çabasında olan dijital kuşağa mensup çocukları dikkat sürelerinin çok düşük olduğunu söyleyerek eleştirdiğini, öte yandan bu görüşü destekleyen hiç bir araştırma bulunmadığı belirtir. Buna karşın, son yıllarda yürütülen çalışmalar, aynı anda birkaç işi birden yürütmeye çalışan insanların, aynı anda bir kaç iş birden yaptıklarını değil, dikkatlerini çok hızlı olarak bir noktadan diğerine değiştirdiklerini ortaya koymaktadır. MIT'den Nörolog Earl Miller, birden çok işi aynı anda yürütebildiğini uman insanların, yanılgı içinde olduklarını, beynin

⁹²⁸ Sherri Hope Culver, Renee Hobbs, “**What are the Learning Opportunities of My Pop Studio**”, (Çevrimiçi), <http://mypopstudio.com/>, 20.08.2011

aynı anda birden fazla işe odaklanamayacağını ifade eder. Dolayısıyla, Miller’a göre, yapılan, odaklanma değil, yalnızca dikkati bir noktadan diğerine muazzam bir hızla aktarmaktır. E-posta yazarken telefonda konuşma sürecini örnek veren Miller, bu iki ayrı işi aynı anda yapmanın mümkün olmadığını söyler. Çünkü, konuşma ve yazma gibi iki ayrı iletişim sürecinin birbirini engellediği açıktır.⁹²⁹

Stanford Üniversitesi’nden profesör Clifford Nass ve ekibinin yürüttüğü daha yeni tarihli olan bir diğer araştırma da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Hatta beklenenden daha da kötü olarak, Nass ve ekibinin araştırması, aynı anda birden fazla şeyi yapabilir gözüken deneklerin, yaptıkları hiç bir şeyde başarılı olamadıklarını, enformasyonu saklama, örgütleme, bir görevden diğerine geçme gibi süreçlerde son derece başarısız olduklarını, özellikle analitik düşünme süreçlerinde çok zayıf olduklarını göstermektedir.⁹³⁰ Nass ve ekibinin çoklu-etkinlikten anladığı, internette birden fazla kişiyle aynı anda mesajlaşma, TV izlerken ödevlerini yapma, aynı anda birden fazla metni okuma vb. gibi dikkat dağınıklığına neden olan etkinlikleri ifade eder.⁹³¹

Jenkins ise, çoklu-etkinlik ve dikkatin birbirine zıt güçler olarak değil, birbirini tamamlayan beceriler olarak görülmesi gerektiğini savunur ve bunu açıklamak için Hartmann’ın çiftçi ve avcı ayrımını kullanır. Hartmann’a göre, bizler tarihsel olarak çiftçilik ve avcılık için gerekli becerileri birbirinden ayırma eğilimindeyizdir. Çiftçi, bir dizi ardışık görevi yerine getirerek sınırlı bir alana dikkat sarfetmek durumundayken, avcı, avını elde edebilmek için işaretler ve belirtilerden oluşan karmaşık bir manzarayı taramak zorundadır. Dolayısıyla, buradan da anlaşıldığı üzere, çoklu-etkinlik bir dikkat dağınıklığı değil, enformasyon denizini gözlemek ve ihtiyaç duyulan yararlı enformasyona ulaşmak çabasını ve becerisini ifade eder.⁹³² Burada önemli bir noktayı vurgulamak gereklidir. Jenkins’in avcı benzetmesinden yola çıkan çoklu-etkinlik kavramı, belli bir hedefe yönelik olarak

⁹²⁹ Jon Hamilton, “**Think you are multitasking? Think again**”, (Çevrimiçi) <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=95256794>, 20.08.2011

⁹³⁰ Douglas Rushkoff, “**Interview with Clifford Nass**”, (Çevrimiçi) <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/digitalnation/interviews/nass.html>, 20.08.2011

⁹³¹ **A.e.**

⁹³² Jenkins v.d., **a.g.e.**, s.36.

ortaya çıkar. Avcının yaptığı, hedefi elde etmeye yönelik, tam bir konsantrasyon halidir. Birden çok hedef yoktur. Dolayısıyla bu perspektiften bakıldığında çoklu-etkinlik, bir hedefi gerçekleştirmeye yönelik olarak farklı yönlerden gelen, dağınık enformasyonu ve bu enformasyonlar arasındaki ilişkileri değerlendirme becerisi olarak önemli bir etkinlik alanını ifade eder. Sözelimi, bir ödev hazırlarken, internette o konuyla ilgili videoları izleyen, elektronik kaynakları araştıran, birbirine bağlı linklerle konuyla bağlantılı yeni verilere erişen öğrencinin durumu ile, sözelimi, ödevlerini yaparken Facebook'ta zaman geçiren, arkadaşlarıyla mesajlaşan öğrencinin durumu farklıdır. Birincisinde, hedefe yönelik çaba belirgin, ikincisinde amaç değişmiştir.

4.3.6. KOLEKTİF AKLI BİLGİ ÜRETMEYE VE HEDEFE YÖNELİK KULLANMA

Ağ toplumunda, enformasyonun nasıl dolaşıma girdiğini, nasıl dönüştürüldüğünü ve sorun çözmek üzere nasıl kullanılabileceğini anlama becerisi, yeni medya düzenine anlamlı şekilde katılımında bulunmak üzere edinilmesi gerekli temel bir sosyal beceri ve yeterlilik, bir diğer deyişle yeni bir okuryazarlık biçimi olarak ortaya çıkar. Benzer konularda fikir sahibi bireylerin bir araya gelerek enformasyona hızlı ve kolay erişimi, söz konusu enformasyonun aynı hızla işlenmesini de beraberinde getirir. Ağın açık mimarisi kamunun yaygın erişimini destekler. Oluşturulan enformasyon havuzunda, bireyler var olan bilgilerini karşılaştırma ve geliştirme imkânı elde ederler. Bu yeni medya düzeninde, Pierre Lévy'nin dediği gibi “kimse her şeyi bilmez, herkes bir şeyler bilir”.⁹³³ Grubun üyelerinden herhangi birinin sahip olduğu bilgi tüm gruba aittir. Bu yeni paradigma, yeni bir enformasyon etiğini de beraberinde getirir. Grubun üyeleri; bildiklerini grupla paylaşma, grubun içindeki farklılıkları ve genel olarak çeşitliliği kucaklama eğiliminde ve zorunluluğundadırlar. Böylelikle, farklı bakış açılarının bir araya geldiği gruplar, tekil bireylerin karşılaştıkları sorunlardan çok daha karmaşık

⁹³³ Pierre Lévy, **Collective Intelligence**, Çev. Robert Bononno, Massachusetts, Perseus Books, 1997, s.13.

sorunları birlikte çözebilirler. Bu anlamda kolektif akıl süreci bir soyutlama değil, hedefe yönelik spesifik bir süreci ifade eder.

4.3.6.1. KOLEKTİF AKIL KAVRAMI

MIT Center for Collective Intelligence (Kolektif Akıl Merkezi) direktörü Thomas Malone, “kolektif akıl” (*collective intelligence*) kavramını, basitçe, bireylerden oluşan grupların, “zeki” gözüken eylemler yerine getirmesi olarak tanımlamaktadır.⁹³⁴ Bu tanım çerçevesinde, kolektif akıl kavramının çok eskiden beri var olduğu söylenebilir. Kabileler, aileler, şirketler, ülkeler gibi yapıların her biri zeki gözüken eylemler ortaya koyan, grup halindeki bireylerden oluşurlar.

Malone’un bu kapsayıcı tanımına karşılık, terimi 1994’te ilk kez kullanan Fransız filozof Pierre Lévy, “kolektif akıl” (*collective intelligence*) kavramını, dünya çapında farklı kaynaklardan gelen, sürekli zenginleşen bilgi ve becerilerin koordinasyonu ve etkili şekilde harekete geçirilmesi olarak ifade eder. *Kolektif aklın* temeli ve hedefi, bireylerin karşılıklı olarak birbirlerinin varlıklarının farkına varmalarını ve bu etkileşimle zenginleşmelerini sağlamaktır.⁹³⁵

1960’lı yıllarda Marshall McLuhan tarafından ortaya atılan “küresel köy” (*global village*) kavramına ya da Douglas Engelbart’ın “insan aklını büyütme” (*augmenting human intellect*) üzerine oluşturduğu kavramsal çerçeveye aşina olanlar için Lévy’nin *kolektif akıl* kavramı çok da yeni görünmeyebilir. Engelbart’ın, bilgisayar dili ve bilgisayarların organizasyonel yetenekleri ile insan zihnini birleştirerek, önsezi, deneme-yanılma, soyut kavramlar ve insani sezgilerin, güçlü elektronik aygıtlarla entegre edilebileceğini savunduğu görüşleri, Lévy’nin kolektif akıl kavramı ile benzerlikler taşır. Ancak Eugene F. Provenzo’ya göre, mühendislik ve işletme geleneğinden gelen Engelbart, teknolojik sorunları, donanım ve yazılıma bağlı süreçler üzerinden ele alırken, Lévy bu süreçlerin yanısıra, çalışmalarını sosyal,

⁹³⁴ Thomas Malone, “What is collective intelligence and what will we do about it?”, **Collective Intelligence: Creating a Prosperous World at Peace**, Ed. Mark Towey, Virginia, Earth Intelligence Network, 2008, s.1.

⁹³⁵ Lévy, **a.g.e.**, s.13.

ekonomik ve siyasi bir zemin üzerine temellendirir.⁹³⁶ Lévy'nin kolektif akıl kavramının temeli, evrensel olarak dağınık halde bulunan bilginin koordinasyonu üzerine kuruludur. Kimse herşeyi bilmez, herkes birşeyler bilir, bilginin tümü ise insanlığa aittir.⁹³⁷ *Kolektif aklın* temel ilkelerini Lévy şöyle sıralamaktadır:

- **Bilginin sürekli zenginleştirilmesi:** Bilgi evrensel olarak dağınık haldedir. Ancak, görmezden gelinen, küçümsenen, kullanılmayan bilgi, zenginleşemez. Bilinmeyen, geliştirilmeyen ya da kullanılmayan bilgiler boşa harcanmış kayıp değerler haline gelirler.⁹³⁸
- **Bilginin eş zamanlı koordinasyonu:** Bu ilke, dijital enformasyon teknolojilerine dayalı iletişim yöntemlerinin olanaklarını ifade eder. Yeni iletişim teknolojileri, bir topluluğun üyelerine, aynı sanal bilgi uzamı içinde, olayları, karar ve eylemleri paylaşma imkanı sağlar. Bireyler paylaşım halinde bulundukları bu bağlam içinde sürekli hareket halindedirler ve sanal uzamı devamlı olarak dönüştürürler.⁹³⁹
- **Becerilerin etkili biçimde nakledilmesi:** Bilgi ve becerileri nakletmeden evvel onları var olan çeşitlilikleri içinde “tanımlamamız” gerekir. Bugün kurumsal anlamda geçerli sayabileceğimiz bilgi ve beceriler, aktif biçimde kullanılan bilgilerin yalnızca küçük bir bölümünü ifade ederler. Dolayısıyla, tanımlama sorunsalı büyük önem taşır. Bilgi çağında, ötekini “zeki bir varlık” olarak tanımlayamama, ötekinin sosyal kimliğini reddetmek anlamına gelir.⁹⁴⁰

Lévy, 1994 tarihli kitabında, İnternet'in; verilerin, fikirlerin, açık, hızlı ve küresel ölçekte değiş-tokuşuna imkân sağladığını söylüyor ve insanlığın bilgi, beceri

⁹³⁶ Eugene F. Provenzo, “Forward”, *Collective Intelligence*, Pierre Lévy, Massacusetts, Perseus Books, 1997, s.ix.

⁹³⁷ Lévy, *a.g.e.*, s.14.

⁹³⁸ *A.e.*

⁹³⁹ *A.e.*, s.14 – 15.

⁹⁴⁰ *A.e.*, s.15.

ve deneyimlerini daha önce hayal bile edilmemiş yöntemlerle yeniden düzenlemesi gerektiğini savunuyordu. Kolektif bilgi kültürüne dair Lévy'nin öngörüsü şöyleydi: “Bizler Kartezyen cogito - düşünüyorum, o halde varım - durumundan, cogitamus - düşünüyoruz o halde varız -, durumuna geçtik.”⁹⁴¹ Bu yeni “biz”in sonucu, daha karmaşık, daha esnek ve daha dinamik bilgi yönetimini ifade eder. Kolektif akıl kültüründe, bilgi kurulu bir gerçekliğin nesnesi değil, kendi başına bir projedir. Önceden var olan enformasyonu bir araya getirme, yönetme ve sınıflandırmanın ötesinde, bilgisayar destekli düşünme, strateji kurma ve düzenleme yöntemlerini kullanarak farklı olgular ve bakış açıları ile çalışmayı ifade eder. Kolektif aklın özü, gruplar içindeki tekil bireylerin katkıda bulunmaları, karşılıklı değerlendirme, tartışma ve uzlaşma yoluyla anlamlı sonuçlar üretmeleri sürecine dayanır. Bu süreçte, farklı bireyler ve gruplar, sorunları çözmek üzere birlikte hareket ederler. Özetle, bireyin paylaştığı bilginin yanı sıra, diğer bireylerle ilişkisi ve uzlaşma süreci de önem kazanır.

MIT, Carnegie-Mellon ve Union College'dan araştırmacıların kolektif akıl üzerine yürüttükleri, grup performansında kolektif akıl faktörünün rolünü inceleyen çalışma, grup zekâsının, grubu oluşturan bireylerin zekâsından çok, grup üyelerinin sosyal duyarlılıkları, karşılıklı iletişimi nasıl sağladıkları ve hatta gruptaki kadın oranı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.⁹⁴² Özetle, grubun zekâsını belirleyen tek tek üyelerin zekâ katsayısı değil, birbirleri ile ilişkilerinin niteliğidir. Bu bulgu, zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılan “kolektif akıl”, “kitlelerin bilgeliği” (*wisdom of crowds*) ve “kitle-kaynak” (*crowdsourcing*) kavramları arasındaki ayrıma dikkat çekmeyi gerektirir.

⁹⁴¹ Jane McGonigal, “**Why I Love Bees: A Case Study in Collective Intelligence Gaming**”, (Çevrimiçi) http://www.avantgame.com/McGonigal_WhyILoveBees_Feb2007.pdf, 10.12.2010

⁹⁴² Anita Williams Woolley v.d., “Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups”, **Science**, Ekim, Cilt 330 no. 6004, 2010, s.686-688.

4.3.6.2. KİTLELERİN BİLGELİĞİ, KOLEKTİF AKIL VE KİTLE-KAYNAK

Lévy'nin “kolektif akıl” (*collective intelligence*) kavramı gibi James Surowiecki'nin “kitlelerin bilgeliği” (*wisdom of crowds*) ve Jeff Howe'un “kitle-kaynak” (*crowdsourcing*) kavramları da kitlelerin zekâsını anlamlı sonuçlar elde etmek üzere kullanma hedefiyle yola çıkarlar. Hedeflerinin benzerliği nedeniyle söz konusu kavramlar zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak aralarındaki tanımsal farkları ortaya koymak kolektif zekâ sistemleri tasarlarken doğru hedefe yönelmek açısından önem taşır.

Kitlelerin bilgeliği (*wisdom of crowds*) kavramı, örneğin, bir soruyu cevaplarken, tekil bir uzman kişinin vereceği cevap yerine, bir gruba dâhil bireylerin görüşlerinin ortalamasının cevap olarak göz önüne alınması sürecini ifade eder.⁹⁴³ 1906 yılında İngiliz bilim adamı Francis Galton'un Plymouth'taki çiftçi panayırı sırasında bir öküzün ağırlığını bulmak üzere yaptığı istatistik deneyi buna bir örnek oluşturabilir. Galton, panayıra gelen ve hayvancılık konusunda hiçbir uzmanlıkları olmayan ve hayli çeşitlilik gösteren yaklaşık 800 katılımcının, kendilerine gösterilen bir öküzün ağırlığına ilişkin tahminlerini toplar ve bu toplamın ortalamasını alır. Tahminlerin hiç biri, öküzün ölçülen ağırlığı olan 1,198 libreye denk gelmezken, 800 tahminin ortalaması 1,197 libredir.⁹⁴⁴

Özetle, kitlenin üyelerinden gelen cevapların ortalaması alınarak elde edilen sonuç şaşırtıcı biçimde doğruya yakındır. Bu örnekte olduğuna benzer biçimde, kitlelerin bilgeliğinin oluşabilmesi için, Surowiecki'ye göre dört koşulun oluşması gereklidir. Öncelikle, kitlenin üyeleri *çeşitlilik* içermelidir. Bu sayede, farklı enformasyon parçalarının bir araya gelmesi sağlanır. İkinci olarak, kitleler *merkezsiz* olmalı, grubun tepesinde kitlenin cevaplarına etki edecek, dikte edici bir güç bulunmamalıdır. Bir diğer koşul, kitlenin üyelerinin görüşlerinin bir araya getirilip *ortak bir hüküm* olarak özetlenmesidir. Son olarak ise kitlenin üyeleri birbirlerinden

⁹⁴³ James Surowiecki, **The Wisdom of Crowds**, New York, Anchor E-Books, 2005, s.2.

⁹⁴⁴ **A.e.**, s.3.

bağımsız olmalıdır. Bu sayede üyeler yalnızca kendi ellerindeki enformasyona odaklanarak ve diğerlerinin ne düşündüğüyle ilgilenmeden bağımsız katkılarda bulunabilirler.⁹⁴⁵

Kitlelerin bilgeliği kavramına ilişkin dijital dünyadan bir örnek, ABD Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi NASA'nın Clickworkers projesi olabilir. Clickworkers, her kullanıcının İnternet üzerinden Mars yüzeyinin fotoğraflarına bakmasına ve krater olduğunu düşündüğü yerleri işaretlemesine izin verir. Kraterlerin yerleri iki boyutlu uzam içindeki koordinat dizileriyle belirlenir. Amatör kullanıcıların gönderdikleri koordinat dizilerinin ortalaması alındığında, bu sonucun uzman bilim adamlarınca yapılan sınıflandırmalar kadar doğru sonuçlar verdiği görülmüştür.⁹⁴⁶

Tüm bu sonuçların parlaklığına karşın, Raph Koster'e göre, Surowiecki'nin *kitlelerin bilgeliği* kavramı, yalnızca sayılabilir, nesnel veriler üzerine uygulanabilir kısıtlı bir yöntemi ifade eder. Herhangi bir ortaklaşa tartışma ya da fikir oluşturma sürecinde kullanılması anlamlı sonuçlar vermez. Koster'e göre, *kitlelerin bilgeliği* fenomeni, yeterince büyük ve çeşitlilik içeren bir grubun sayısal ya da olasılıklar üzerine tahminlerinin ortalamasının herhangi bireysel bir yanıtta çok daha doğru olabileceği fikri üzerine kuruludur. Ağırlık tahmin etme, piyasa tahmininde bulunma, spor karşılaşmalarının sonuçlarını tahmin etme vb. örneklerde olduğu gibi her bireyin katkısı aritmetik ortalaması alınabilecek şekilde olmalıdır ve iyi ifade edilmiş bir görüşün diğerini çürütebildiği koşullarda kullanılamaz.⁹⁴⁷

Wikipedia ise, örneğin, *kitlelerin bilgeliği* prensibine göre değil, uzlaşa ve görüş birliği ile, yani *kolektif akıl* prensiplerine göre hareket eder. Viki (Wiki) olarak bilinen ortaklaşa yazım programını kullanarak kullanıcılar, çevrimiçi ansiklopedinin içeriğini oluşturur ve var olan içeriği, tartışarak, kimi zaman çatışarak, uzlaşarak,

⁹⁴⁵ James Surowiecki, “Questions and Answers with James Surowiecki on “Wisdom of Crowds””, (Çevrimiçi), <http://www.randomhouse.com/features/wisdomofcrowds/Q&A.html>, 31.12.2010

⁹⁴⁶ “Dawn Mission: Clickworkers”, (Çevrimiçi) <http://dawn.jpl.nasa.gov/clickworkers/>, 10.10.2010

⁹⁴⁷ Raph Koster, “Wikipedia and Wisdom of Crowds”, (Çevrimiçi) <http://www.raphkoster.com/2006/07/12/wikipedia-and-wisdom-of-crowds/>, (12.12.2010)

birbirlerini düzelterek düzenlerler.⁹⁴⁸ *Kolektif akıl* prensiplerine göre işleyen Wikipedia örneğinde, katılımcılar, çevrimiçi topluluk içinde bilinçli şekilde katkı sağladıkları ve enformasyon paylaştıkları bir sürece dâhil olurlar. Birbirlerinin bulgularını değerlendirir ve düzeltirler, sonuçta bir uzlaşa elde ederler. Bu süreç, anonim bir şekilde, her bir birey tarafından diğerleriyle ilişkiye girmeden, izole biçimde yapılan katkıların toplanması sürecine dayalı *kitlelerin bilgeliği* sürecinden, kitlenin üyelerinin birbirleriyle ilişkili olması ve sonuçları müzakere etmesi itibarıyla farklılaşır.

Ağ toplumunun avantajlarını kullanan bir başka toplu sorun çözme pratiği olan Jeff Howe'un kitle-kaynak (*crowdsourcing*) kavramı ise geleneksel olarak sözleşmeli bir çalışan tarafından yerine getirilen işin, sınırları belirlenmemiş geniş bir grup insan tarafından açık bir çağrı üzerine üstlenilmesi anlamına gelir.⁹⁴⁹ Süreç temelli *kitle-kaynak* pratiği iş yükünü bir kişiden alıp çok sayıda kişiye dağıtmayı amaçlar.

Carnegie Mellon Üniversitesi tarafından aslında bir ESP Oyunu (ESP Game)* olarak geliştirilen Google Image Labeler (Google Resim Etiketleyici) *kitle-kaynak* modelini başarılı biçimde kullanır. Kendi arama motorunu geliştirmek üzere, kullanıcıların spesifik, tanımlayıcı etiketler üzerinde fikir birliği sağlayarak çevrimiçi imajları ortaklaşa kategorize etmelerine dayanan oyun, rastgele biçimde eşleştirilen iki çevrimiçi kullanıcıdan, iki dakika içinde kendilerine gösterilen imajları, önceki kullanıcıların etiketlerken seçtiği tabu sözcükleri kullanmadan, etiketlemelerini ister. Uygulama, eğlenceli olmanın yanında kullanıcıların etkinliklerini, Google'a girilen anahtar sözcüklerle doğru imajların buluşmasını sağlamak üzere veri tabanının geliştirilmesinde kullanır.⁹⁵⁰

⁹⁴⁸ “**Wikipedia**”, www.wikipedia.org, (Çevrimiçi), 10.11.2010

⁹⁴⁹ Jeff Howe, “**The Rise of Crowdsourcing**”, (Çevrimiçi) http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html?pg=4&topic=crowds&topic_set=, 11.11.2011

* ESP Oyunları metadata oluşturma sorununa yönelik olarak bilgisayar bilimi için oluşturulmuş bir fikirdir. Amaç, resim tanıma gibi, bilgisayarların henüz yapamadığı ancak insanların kolayca yapabilecekleri, fakat olasılıkla yapmak istemeyecekleri görevleri bir oyun haline getirerek yapılmasını sağlamaktır.

⁹⁵⁰ “**Google Image Labeler**”, (Çevrimiçi) <http://images.google.com/imagelabeler>, 11.10.2010

4.3.6.3. KOLEKTİF AKIL SİSTEMLERİ

Yukarıda bahsedilen örneklerin paylaştıkları başlıca özellik, hepsinin sosyal veri toplama, analiz ve uygulama sürecinde büyük bir kullanıcı kitlesini bir araya getirmek üzere dijital ağları kullanıyor olmalarıdır. Bu projelerin amacı, hem oluşumunda hem de kullanımında yalnızca niceliksel değil, aynı zamanda niteliksel olarak ortaklaşa oluşturulmuş bilgi üretmektir. Dijital ağları kullanan kolektif akıl sistemleri, farklı hedefler için farklı grup içi etkileşim modelleri ve yöntemler kullanırlar. MIT Kolektif Akıl Merkezi (MIT Center for Collective Intelligence), 250'ye yakın web örneğini bir araya getirerek kolektif akıl sistemlerini haritaladığı çalışmada, sözkonusu örnekler arasında hedef ve yöntemler açısından var olan çeşitliliği ortaya koymaktadır.⁹⁵¹

Söz konusu çalışma, yukarıdaki ayrıma benzer, “kitlelerin bilgeliği”, “kitle-kaynak”, “kolektif akıl” sistemleri arasında sınıflandırmalar yapmakla birlikte, tüm sistemler için “kolektif akıl” (*collective intelligence*) kapsayıcı terimini kullanmaktadır. Bu çalışmada, kolektif akıl sistemleri, biyolojiden doğan bir analogi ile, farklı genlerin bir araya gelerek oluşturdukları tüm bir organizmayı ifade eden genomlar olarak ele alınmaktadır. Kolektif akıl sistemlerini sınıflayabilmek üzere sorulan birbirleriyle bağlantılı sorularla, genomları oluşturan genler hakkında bilgi edinmek ve bu genlerin farklı amaçlarla nasıl bir araya gelebileceğine dair bir harita çıkarmak amaçlanmaktadır.⁹⁵² Bu kapsamda, çalışma ilk adımda kolektif akıl sistemlerini sınıflayabilmek üzere bağlantılı iki öbek soru üzerine odaklanır. Sözkonusu kolektif akıl sisteminde; (1) Görevi *kim* yerine getiriyor? *Neden* yapıyor? (2) Yerine getirilen *nedir*? *Nasıl* yapılmıştır?

⁹⁵¹ Thomas W. Malone, Robert Laubacher, Chrysanthos Dellarocas, “**Harnessing Crowds: Mapping the Genome of Collective Intelligence**”, MIT Sloan Research Paper No.4732-09, Social Science Research Network, (Çevrimiçi) http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1381502#%23, 3.02. 2009

⁹⁵² A.e.

Buna göre, bir kolektif akıl sistemini sınıflarken sorulacak ilk soru, etkinliği “**kim**”in üstlendiğidir. Etkinliği üstlenen yetki sahibi kişi ya da kişiler, bir kişi ya da bir grup insanı belli bir işi yerine getirmek üzere görevlendirebilir. Örneğin, açık kodlu ve bedava bir işletim sistemi olan Linux’un yeni sürümlerinde, sistemin baş mimarı Linus Torvalds ve ekibi, kendilerine kullanıcı/programcılar tarafından gönderilen bir sürü yazılım modülü arasından yazılımın bir sonraki sürümüne dahil edilecek olanın seçiminde “**hiyerarşi**” genini kullanırlar.⁹⁵³

Bir diğer gen ise “**kitle**”lerdir. Kolektif akıl sistemindeki etkinlikler, *geniş bir grup içindeki katılmak isteyen herhangi kişiler tarafından, kendisine görev tayin edilmeksizin yerine getirilebilir*. Örneğin, her isteyen Linux’taki olası bir ekleme için bir modül gönderebilir. Her isteyen bir Wikipedia sayfası üzerinde düzenleme yapabilir, herkes bir web sayfasına link oluşturabilir ya da Google’ın aramalara cevaben sunduğu veri tabanının bir parçası olabilir. Kitleler (*crowds*) web tabanlı kolektif akıl sistemlerinin ana bileşenlerinden biridir ve siberuzaydaki kolektif akıl örneklerinin hemen hepsinde bir bileşen olarak asli önem taşırlar.⁹⁵⁴

Kolektif Akıl Merkezi’nin çalışmasına göre, kim sorusu ile yakından ilişkili diğer soru, insanların bu etkinliğin içinde “**neden**” yer aldıkları, onları güdüleyen, teşvik eden ne olduğu sorusudur. Sorunun felsefi ve psikolojik derinliğini bir yana bırakarak, temel olarak üç güdüleyicinin varlığından söz etmek mümkündür: Para, tutku ve itibar.

- **Para:** Mali kazanç vaadi pazarlardaki ve gelenseksel organizasyonlardaki çok sayıda aktör için önemli bir güdüyü ifade eder. Kullanıcılar bazen ücret gibi doğrudan kazançlar elde ederler veya bu tip etkinliklere katılmanın gelecekte bir kazanç doğuracağı ya da mesleki ün sağlayacağı ya da var olan becerilerini geliştireceğini umabilirler.

⁹⁵³ A.e.

⁹⁵⁴ A.e.

- **Tutku:** Tutku mali kazanç olmaksızın, çoğu durumda önemli bir güdüleyicidir ve farklı biçimler alabilir: insanlar bir etkinlikten duydukları haz ile motive olabilirler, sözkonusu etkinliğin başkalarıyla sosyalleşme imkanı vermesi nedeniyle motive olabilirler ya da kendilerinden daha büyük bir amaca hizmet ettiklerini hissederek motive olabilirler.
- **İtibar:** İtibar kolektif akıl sistemlerinde geçerli bir başka önemli güdüleyici bileşendir. Örneğin açık kaynak yazılım topluluğundaki programcılar, katkılarının diğer grup üyelerince onaylanması ve itibar görme arzusu ile motive olurlar.⁹⁵⁵

Kolektif akıl sistemlerinin sınıflanmasında bir diğer soru da “**ne**” sorusudur ve bu soruya verilen cevap kolektif akıl sistemlerinin görevlerini ve amaçlarını ifade eder. “Ne?” sorusuna verilen cevapları iki temel genle özetlemek mümkündür. Bunlardan biri “**yaratım**” bir diğeri de “**karar verme**” sürecini içerir.

Yaratım geni ile kastedilen, sistem içindeki aktörlerin ürettiği, bir yazılım kodu, bir blog girdisi, ya da bir YouTube videosu gibi yeni içeriklerdir. Karar verme geni ise, aktörlerin alternatifler arasından seçim yapması prensibine dayanır. Örneğin Linux’un bir sonraki sürümü için yeni bir modül seçmek, karar verme sürecinin bir örneğini içerir. Bir başka örnek, topluluk tabanlı çevrimiçi giyim mağazası, Threadless olabilir. Threadless’in üyeleri, kendi tişört tasarımlarını çevrimiçi olarak siteye göndermekte ve bu tasarımlar yine siteden halk oyuna sunulmaktadır. Sayısı ayda 1500’ü bulan tasarımların küçük bir bölümü üretilmek ve çevrimiçi mağazada satılmak üzere üyelerin ve Threadless çalışanlarının oylarıyla belirlenirler. Kazanan tasarımların yaratıcıları nakit para ya da mağazadan hediye çeki kazanırlar.⁹⁵⁶ Dolayısıyla, Threadless örneğinin, hem yaratım sürecini hem de karar verme süreçlerini içerdiği söylenebilir.⁹⁵⁷

⁹⁵⁵ A.e.

⁹⁵⁶ “Threadless”, (Çevrimiçi) <http://www.threadless.com>, 12.12.2010

⁹⁵⁷ Malone, Laubacher, Dellarocas, a.g.e., (Çevrimiçi)

Kolektif akıl sistemlerinin sınıflanmasında sorulacak nihai soru ise etkinliğin “**nasıl**” gerçekleştirildiği sorusudur. Bu soruda amaç etkinliğin organizasyonel yapısını ve süreçleri tanımlamaktır. Kolektif akıl sistemlerinin büyük bölümü halâ işlevlerini yerine getirirken büyük oranda hiyerarşilerden yararlanırlar, yeni olan kısmı ise kitleleri nasıl kullandıklarıdır. Bu soruya cevap verirken temel olarak yapılan katkıların ve verilen kararların birbirinden bağımsız mı birbiriyle bağımlı mı olduklarına cevap vermek gerekir.

	Birbirinden bağımsız	Birbiriyle bağlantılı
Yaratım	Koleksiyon Yapma	Ortaklaşa Üretim
Karar Verme	Bireysel Kararlar	Grup Kararları

Tablo 3: Kitleler için “Nasıl?” geni.⁹⁵⁸

Yaratma edimi ile bağlantılı iki yöntemden biri “**koleksiyon yapma**” (*collection*) diğeri ise “**ortaklaşa üretim**” (*collaboration*). Örneğin, YouTube’a yüklenen videoların çoğunluğu birbirinden bağımsız olarak üretilmişlerdir ve YouTube bu bağımsız videoların birleşiminden oluşan bir koleksiyondur.⁹⁵⁹ Koleksiyona dayalı kolektif akıl sistemlerinden kullanılan önemli alt yöntem türlerinden biri de “**yarışma**”dır. Threadless gibi yarışmalarda, koleksiyondaki bir ya da birkaç parça en iyi girdiler olarak belirlenir ve ödüllendirilir. Benzer bir başka örnek, “InnoCentive”, bir kimyasal bileşeni sentezlemek gibi bilimsel bir problemi çözebilen dünyanın herhangi bir yerinden araştırmacılara – toplam 5 ya da 6 kişilik nakit ödüller sunar.⁹⁶⁰ 1 milyon dolarlık “Netflix Ödülü” ise, örneğin, “Netflix” tarafından mevcut kullanımda olan ve müşterilere hoşlanabilecekleri DVD’leri öneren algorithmadan en azından yüzde 10 daha iyi performans sunabilecek olan ilk algorithmaya verilmektedir.⁹⁶¹

“**Ortaklaşa üretim**” ise, kalabalığın üyelerinin katkıları arasında önemli bağlantılar varsa ortaya çıkar. Örneğin Wikipedia’daki maddeler arasında

⁹⁵⁸ A.e.

⁹⁵⁹ A.e.

⁹⁶⁰ “InnoCentive Resmi Web Sitesi”, (Çevrimiçi) <http://www2.innocentive.com/>, 10.10.2010

⁹⁶¹ “Netflix Prize Resmi Web Sitesi”, (Çevrimiçi) <http://www.netflixprize.com/>, 12.1.2010

hiperlinkler vardır, ancak maddelerin her biri bağımsız olarak da anlamlıdır. Bu Wikipedia'nın bir bütün olarak makalelerden oluşan bir koleksiyon olduğu anlamına gelir. Öte yandan, tek bir madde içinde farklı kullanıcıların yaptıkları eklemeler, editoryal değişiklikler birbirleriyle bağlantılıdır. Dolayısıyla her tekil Wikipedia maddesi, bir dizi farklı kullanıcının katkılarından oluşan bir kolektiflaşa üretimin sonucudur.⁹⁶² Karar Verme edimi içinse iki olası gen bulunmaktadır: “Grup Kararı” ve “Bireysel Kararlar”. “**Grup kararı**” geni; kalabalığın üyelerinden gelen girdiler tüm grubu bir bütün haline getirecek bir karar vermek üzere bir araya getirildiğinde ortaya çıkar. Yukarıda sözü edilen Threadless gibi örneklerde, bu karar nihai üretimde kullanılacak altkümüyi oluşturur. Sosyal haber sitesi Digg gibi, kullanıcıların haberleri önemli ya da önemsiz diye oyladıkları örneklerde ise, grup kararı parçaların belli bir derecelenmeyle düzenlenmesini sağlar.⁹⁶³ Piyasa tahminleri gibi diğer durumlarda ise, karar bireysel girdileri bir araya getirip görünür bir sayısal tahmin ortaya koymaktır. Grup değerlendirmesi geninin önemli değişkenleri, “Oylama”, “Uzlaş”, “Ortalama Alma” ve “Piyasa Tahminleri”dir. “**Oylama**”: Yeni teknolojiler oylama genini, pek çok konuda eskiden olduğundan daha pratik bir çözüm haline getirmişlerdir. Örneğin yukarıda sözü edilen sosyal haber sitesi Digg'in kullanıcıları ilginç buldukları haberleri oylarlar, olumlu oyları fazla olan haberler önemli sayılan haberler olarak web sitesinde üst sıralara yerleşirler.⁹⁶⁴ İngiliz futbol takımı Ebbsfleet United oylama prensibine uygulayan bir başka örnektir. Hisseleri 30000 üye taraftarca satın alınmış olan takımın yönetimle ilgili kararları, üye taraftarlar tarafından web sitesinde oylanmakta ve alınan sonuçlara göre, kararlar uygulanmaktadır.⁹⁶⁵ Oylamanın kullanıldığı bir diğer örnek ise, 1999'da gerçekleştirilen “Kasparov Dünyaya Karşı” adlı satranç maçıdır. Dünya satranç şampiyonu Gary Kasparov, katılmak isteyenler arasından oylama yoluyla belirlenen ve Dünya adına gerçekleştirilen hamlelere karşı oynamıştır. Kasparov maçı kazanmış, ancak bunun şimdiye kadar oynadığı en zor oyun olduğunu söylemiştir.⁹⁶⁶ Oylamanın önemli bir alt-türü “**örtük oylama**”dır (*implicit voting*). Belli bir ürünü

⁹⁶² Malone, Laubacher, Dellarocas, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

⁹⁶³ “**Digg Sosyal Haber Sitesi**”, (Çevrimiçi) <http://www.digg.com/>, 20.08.2011

⁹⁶⁴ **A.e.**

⁹⁶⁵ “**Ebsfleet United FC Resmi Web Sitesi**”, <http://www.ebbsfleetunited.co.uk/index.php>, 14.02.2010

⁹⁶⁶ “**Kasparov vs. The World Team**”, (Çevrimiçi)

<http://webspaces.webring.com/people/gb/bmcc333/outline.html#Kasparov>, 14.12.2010

satın alma ya da o ürüne göz atma gibi eylemler örtük oylama sayılabilirler.⁹⁶⁷ Örneğin, ücret karşılığı çevrimiçi fotoğraf sağlayan iStock Photo, fotoğrafları bir fotoğrafın indirilme sayısına bağlı olarak sıralarken, YouTube da, videoları izlenme oranlarına göre sıralar.⁹⁶⁸ Bir diğer alt-tür ise “**ağırlıklı** oylama”dır. Örneğin, Google, listedeki sitelere bağlantılar içeren kaç sitenin olduğuna göre, arama sonuçlarını derecelendirir. Ancak Google’ın algoritması daha popüler olan sitelerin linklerine daha çok ağırlık verir.⁹⁶⁹ “**Uzlaş**” üyelerin tümü ya da tümüne yakınının nihai karar üzerinde aynı fikirde olması anlamını taşır. Örneğin, Wikipedia’da, değişmeden kalan maddeler, en son halinden üyelerin memnun kaldıkları maddelerdir. Dolayısıyla, Wikipedia, bireysel maddeler üzerinde düzeltme kararları vermek üzere uzlaşmayı kullanır.⁹⁷⁰ Uzlaş, bir web güvenlik uygulaması olan reCAPTCHA’da ilginç bir şekilde kullanılmaktadır.⁹⁷¹ Bir web sayfasına erişmek isteyen kullanıcılara ekranda iki sözcük gösterilir ve bu sözcükleri yazmaları istenir. Sözcüklerden biri güvenlik şifresi, diğeri ise eski kitapların dijitalleştirilmesi projeleri kapsamında taranmış bir sözcüktür. Optik harf tanıma yazılımının okumakta zorlandığı sözcükler, reCAPTCHA uygulamasının bir bölümünde çok sayıda kullanıcıya sunulur. Çok sayıda kullanıcı tarafından sağlanan geri dönüşün ardından istatistiki bir algoritmik uzlaş sayesinde, sözcüklerin ne olduğu hatasız olarak tespit edilir. “**Ortalamasını almak**”, (*Averaging*) kararların belli bir sayı ya da değer seçmeyi gerektirmesi durumunda, kalabalığın üyeleri tarafından saptanan sayıların/değerlerin ortalamasını almayı ifade eder. Ortalama almak, kalite sıralaması yapan sistemlerde yaygın olarak kullanılır.⁹⁷² Örneğin, çevrimiçi mağaza Amazon’un kullanıcıları, CD ya da kitapları 5 yıldız üzerinden değerlendirirler, ve bu değerlendirmeler kapsamında her bir parça için gönderilen oyların ortalaması alınır.⁹⁷³ Benzer sistemler, örneğin, internet tabanlı seyahat rezervasyon sitesi Expedia’nın kullanıcılarının otelleri oylamasını⁹⁷⁴ ya da Internet Movie Database’in

⁹⁶⁷ Malone, Laubacher, Dellarocas, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

⁹⁶⁸ “**iStock Photo Resmi Web Sitesi**”, (Çevrimiçi) <http://www.istockphoto.com/>, 12.12.2010

⁹⁶⁹ Malone, Laubacher, Dellarocas, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

⁹⁷⁰ **A.e.**

⁹⁷¹ “**reCAPTCHA, Stop Spam, Read Books**”, (Çevrimiçi) <http://www.google.com/recaptcha>, 20.08.2011

⁹⁷² Malone, Laubacher, Dellarocas, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

⁹⁷³ “**Amazon Resmi Web Sitesi**”, (Çevrimiçi) www.amazon.com, 12.1.2010

⁹⁷⁴ “**Expedia Resmi Web Sitesi**”, (Çevrimiçi) <http://www.expedia.com/>, 12.10.2010

filmleri gönderilen oylara göre derecelendirmesini mümkün kılar.⁹⁷⁵ “**Piyasa tahminleri**” (*Prediction Markets*) geleceğe ilişkin olayların, gerçekleşme olasılıklarını tahmin etmekte kalabalıkları kullanmanın iyi bir örneğidir. Piyasa tahminlerinde, insanlar geleceğe ilişkin olaylar hakkındaki tahminleri satın alırlar ya da satarlar. Eğer tahminleri doğru ise, ödüllendirilirler. “**Bireysel kararlar**” (*Individual Decisions*): Bireysel kararlar geni, bir kalabalığın üyeleri, kalabalığın girdileriyle enforme olmalarına karşın, bireysel olarak karar verdiklerinde ortaya çıkar ve bu kararlar birbirinin aynı olmak zorunda değildir. Örneğin, tek tek YouTube kullanıcıları hangi videoyu izleyeceklerine kendileri karar verirler. Her bir kullanıcı başkalarının oylamalarından ya da tavsiyelerinden etkilenebilir ancak, onlarla aynı videoyu izlemek zorunda değildir. Bireysel Kararlar geninin iki önemli türü “**pazar**”lar ve “**sosyal ağ**”lardır. Pazarlarda, kararlara dair formel değişkenler vardır. Kalabalığın her bir üyesi hangi ürünü satacağı ya da alacağına bireysel olarak karar verir. Satın alanların satın alma kararları ürünlerin ve ürünlerin fiyatlarını etkileyen kolektif talebi belirler. Buna karşılık, malların satıcılar tarafından belirlenen sayı ve fiyatları da satın alma kararlarını etkiler.⁹⁷⁶ Sosyal ağlarda ise, kalabalığın üyeleri, bağlama, karşılıklı güven ilişkisine, benzer zevklere ve bakış açlarına ya da kolektif özelliklere bağlı olarak bir ilişkiler ağı oluştururlar. Kalabalığın üyeleri başkalarının girdilerine onlarla ilişkilerine bağlı olarak farklı ağırlıklarla davranırlar. Örneğin, blogosferde, blog yazarları, başka blogcuların girdilerine, önemli makaleler ya da ilginç videolar gibi hoşlandıkları içeriklere linkler verme eğilimindedirler. Buna karşılık okurların, blogosferde favori blogları vardır. Bu blogları ve onlara bağlı linkleri okuyarak, her bir okur hangi içeriği tüketeceği ile ilgili bireysel bir karar verir. Ancak bu bireysel kararlar yazarın içinde bulunduğu grubun sosyal ağının yapısı ile şekillenir. Örneğin, blogcular, birini diğerine bağlayan gruplarla daha büyük bir grup oluştururlar. Böyle bir grubun üyesinin blogundaki girdiye tıklayarak kullanıcı, onunla bağlantılı bir başka web içeriğine ulaşabilir.

⁹⁷⁵ “**Internet Movie Database Resmi Web Sitesi**”, www.imdb.com, 12.10.2010

⁹⁷⁶ Malone, Laubacher, Dellarocas, a.g.e., (Çevrimiçi)

Soru	Gen	Ne zaman işe yarar?
Kim?	Kitle	Etkinlikleri yerine getirirken gerekli kaynaklar dağınıksa ya da önceden bilinmeyen yerlerdeyse Etkinlikler parçalara bölünebiliyorsa (gerekli enformasyon paylaşılabilir, oyun ve sabotaj yönetilebilir)
	Hiyerarşi	Kitle için uygun koşullar karşılanamıyorsa
Neden?	Para Tutku İtibar	Burada sayılması uzun sürecek çok sayıda etmeden bazıları Para'dan ziyade Tutku ve İtibara dayalı olması (her zaman olmasa da) giderleri düşürebilir. Para ve İtibar sağlamak genellikle (ama her zaman değil) grubun yönelimini ve hızını etkiler.
Nasıl? - Yaratma	Koleksiyon	Kitle için gerekli koşullar gerçekleştiğinde ve... Etkinlik birbirinden bağımsız yürütülebilecek küçük parçalara bölünebiliyorsa
	Yarışma	Koleksiyon için gerekli koşullar sağlandığında, ve... Sadece bir (ya da bir kaç) iyi çözüm gerekli olduğunda
	Ortaklaşa Üretim	Etkinlik küçük ve bağımsız parçalara bölünemiyorsa (aksi takdirde Koleksiyon daha doğru bir yöntem olabilir.) Parçalar arasındaki bağları yönetecek uygun yöntemler varsa
Nasıl? – Karar Verme	Grup Kararı	Kitle için gerekli koşullar, ve... Gruptaki herkes aynı karara uymak durumundaysa
	Oylama	Kitle için kararı sonuca bağlamak önemliyse
	Ortalama nı Alma	Oylama için geçerli koşullar varsa, ve... Karar bir sayısal değeri tahmin etmek ise Kalabalığın sayısal değeri tahmin etmeye yönelik sistematik bir önyargısı yoksa
	Uzlaş	Oylama için geçerli koşullar varsa, ve... Makul zamanda uzlaşmayı sağlamak olanaklıysa (grup yeteri kadar küçükse ya da yeterli sayıda benzer görüş varsa)
	Piyasa Tahminleri	Karar bir sayıyı tahmin etmek ise Kalabalık sayısal değeri tahmin etmek üzere enformasyon sahibiyse (önyargılar ve bağımsız olmayan enformasyon da dahil) Kalabalık içinde bazıları diğerlerinden daha fazla enformasyon sahibiyse (ya da sağlamaları mümkünse) Tahminlerin sürekli güncellenmesi yararlıdır
	Bireysel Kararlar	Kalabalık için koşullar gerçekleşmişse, ve... Farklı kişiler kendi kararlarını verebilir, ve...
	Pazar	Para vb. kaynaklar insanların gerekli çabayı sarf etmek üzere güdülenmeleri için gereklidir.
	Sosyal Ağ	Parasal olmayan güdüleyiciler, insanların gerekli çabayı sarfetmek üzere güdülenmeleri için yeterliyse Bireyler kendi kararlarını verirken diğerlerinin görüşlerini yararlı buluyorlarsa

Tablo 4: Kolektif Akıl genlerinin işe yaradığı koşullar.⁹⁷⁷

YouTube’da, her bir kullanıcı bir kanala bağlıdır. Bu kanallarda, kullanıcılar, kendi videolarını yükleyebilirler ya da diğer kullanıcıların videolarına linkler verebilirler. Kullanıcılar başka kullanıcıların kanallarına abone olabilirler ya da favori kanalları güncellendiğinde haberdar olabilirler. Dolayısıyla kullanıcılar, hangi videoyu izleyeceklerine dair seçimlerini de etkileyen bir sosyal ağ oluşturmuş olurlar.⁹⁷⁸ Hangi bileşenin ya da Malone ve ekibinin kullandığı analogiyle, hangi genin hangi durumda etkili olabileceği sorusuna dair aşağıdaki tabloya bakarak bir öngörü oluşturmak mümkündür.

Pazarlama ve yönetim temelli yaklaşımı ile yukarıdaki sınıflandırma, web 2.0 teknolojileri üzerinden bir iş süreci oluşturma ve kolektif akıl genlerinin farklı amaçlarla etkili biçimde kullanılabilmesi için kolektif akıl örneklerinden yola çıkan bir haritalama sunar ve sistemleri incelemek ve yenilerini tasarlamak isteyenler için bir çerçeve sağlar. Öte yandan bugün, internet kullanıcıları “kolektif akıl” kullanma ve katkıda bulunma becerilerini popüler kültürle bağlantılı topluluklarla etkileşime girerek çoğunlukla eğlence etkinlikleri üzerinden öğrenmektedirler.

4.3.6.4. POPÜLER KÜLTÜR ÜRÜNLERİ VE KOLEKTİF AKIL

Henry Jenkins, -Türk televizyonlarında Türkçe versiyonu da yayınlanmış olan- Survivor yarışmasının Amerikan versiyonunun, final sürprizinin bozulması sürecini bir kolektif akıl örneği olarak inceler.⁹⁷⁹ 2004 yılında CBS kanalında, reality şova yakın özellikleriyle dikkat çeken program, birbirine yabancı 16 yarışmacının ıssız bir adada sürdürdüğü zor yaşam koşullarını ve birincilik mücadelesini izleyicilere sunmaktadır. İzleyiciler, önceden kaydedilmiş yarışmayı, her hafta bir bölüm olarak izlerler. Programın özelliği dolaysız ve spontane biçimde, sanki adada yaşananları olduğu gibi veriyormuşçasına kurgulanmış olmasıdır. Yarışmacılar yarışma tamamen bitmedikçe göz önüne çıkmazlar ve genellikle kaydı çoktan yapılmış, gerçekleşmiş olaylardan henüz yaşanmamış gibi hiç söz etmezler. Programda, yalnızca haftalık bölümlerde yayınlanmış somut konular üzerine

⁹⁷⁸ A.e.

⁹⁷⁹ Henry Jenkins, **Convergence Culture**, s.25.

konusulur ve gelecek olaylardan spekülatif biçimde söz edilir. Özetle, yarışmanın kazananı, elenenlerin sırası vb. bilgiler aylar öncesinden belirlenmiş olmasına karşın, yapımcılar ve yarışmacılar dışındaki herkes ve izleyiciler resmi sonuçları haftalık bölümlerde öğrenirler.⁹⁸⁰

Öte yandan, yarışmanın hayran izleyicileri, resmi sonuçlardan önce, sonuçlara ilişkin küçük ipuçlarını toplayıp, çevrimiçi forumlarda paylaşarak büyük resme ilişkin tahminlerde bulunmaktadır. Örneğin, en çok hangi yarışmacının kilo verdiği (ki bu vahşi yaşamla daha uzun süre mücadele etmiş olmanın bir göstergesi olabilir), kimlerin elinde kesikler ve bandajlar olduğu (yarışmadan en son ayrıldığına dair ipucu olabilir), erkek yarışmacıların sakallarının uzunluğu, tenin bronzluk derecesi vb. bilgiler ipuçları olarak programın hayranları tarafından toplanır ve paylaşılır.⁹⁸¹

Jenkins, yarışmanın hayran izleyicileri ile görüşmelerinden notlar aktarır. Hayran izleyicilerden Wezzie rumuzlu izleyici ve eşi örneğin, yarışmanın gizli tutulan mekanını tespit etme konusunda Survivor Sürpriz Bozucuları arasında önemli isimlerden sayılmaktadırlar. Eşi endüstriyel tasarımcı olan, Wezzie gerçek hayatta, bir doğa turu rehberi olarak seyahat acentesinde çalışmakta ve aynı zamanda serbest zamanlı yazarlık yapmaktadır. Wezzie ve eşi Dan'ın her bir Survivor sezonu için yaptıkları mekan tespitleri şaşırtıcı bir doğruluk oranına sahiptir. Dünyanın farklı bölgelerindeki seyahat acentelerinden, turizm firmalarından, otel sahiplerinden, kimi zaman devlet yetkililerinden otantik bir bölgeye bir TV prodüksiyonu ile Amerikan sermayesi geleceğine dair aldıkları verileri değerlendirerek işe başlarlar. Bundan sonraki aşama ise çemberi daraltmaktır. Enlem, iklim, siyasi istikrar, nüfus yoğunluğu, yol sistemi, limanlar, konaklama, ilgi çekici yerler, kültür, hakim din ve önceki Survivor mekanlarına olan yakınlık gibi ölçütler çemberi daraltırken gözönüne aldıkları temel ölçütlerdir. Bu ölçütleri kullanarak aşağı yukarı bir yer tespitinde bulunmuş olan Wezzie ve eşi'nin bir sonraki adımları ise, özel bir Uzay Resimleme Şirketi ile anlaşarak daralttıkları 423 millik alanın uydu fotoğraflarını

⁹⁸⁰ A.e., s.30.

⁹⁸¹ A.e., s.30-31.

çektirmektir. Survivor Afrika'nın çekim mekanının yerinin tespit edilmesi ve paylaşılması böyle bir sürecin sonucuydu. Çekilen fotoğraflarda yarışmacıların kaldıkları klübelere, diğer geçici prodüksiyon binalarına herşey açık seçik görölüyordu.⁹⁸² Bu bilgiyi edindikten sonraki aşama ise, bölgeye gidenlerin ya da o bölgede yaşayan yerli nüfusun çektikleri fotoğraflar ve paylaştıkları dedikodularla devam ediyordu. Örneğin, uydu fotoğraflarını dikkatle inceleyen hayranların bir bölümü henüz yayına dahi girmemiş olan programdaki klan konsülünün tasarımından yeni sezonun konseptini yakalamışlardı.⁹⁸³

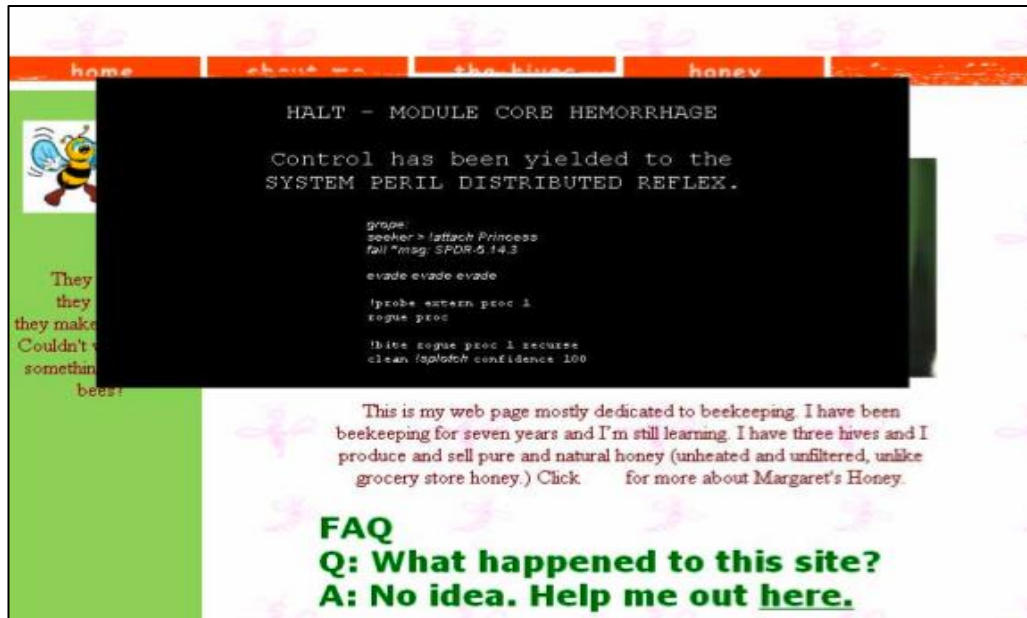
Bu ve benzeri, hayranların buldukları içerikleri paylaşmalarıyla beslenen sürpriz bozma (*spoiling*) süreci, hayran kültürü ile dijital teknolojileri buluşturan geniş ölçekli bir kolektif akıl sistemi olarak iş görür. Dijital ağlar sayesinde ortak hareket eden hayran gruplarının varlığı medya tüketiminde bir paradigma değişimine işaret eder. Buna göre, medya tüketimi “kişisel” bir tüketim süreci olmaktan çıkmış ve yöndeşmenin hakim olduğu bugünün medya kültüründe “sosyalleşmiş”, topluluksallaşmış bir süreç haline gelmiştir. Bir televizyon programını izlemek yalnızca o programı izlemeyi değil, diğer izleyicilerle sosyal ağlar, forumlar vb. platformlar üzerinden ilişkiye girmeyi ve paylaşımında bulunmayı da içerir. Bu süreç kimi formatlar için oyunsulaşabilir ve bir televizyon programını izlemek, sadece izlemeyi değil, bir takım oyununa dahil olarak, takımın diğer üyeleriyle birlikte ortaklaşa biçimde bir sorunu çözmeyi de içerebilir.

Katılımcı-izleyicilerin ortak hareket ettikleri ve gerçek dünyayı bir platform olarak kullandıkları, farklı medya kanalları ve oyun unsurlarından yararlanarak dağınık bir anlatıyı interaktif biçimde deneyimledikleri **alternatif gerçeklik oyunları** da (*alternate reality games*), kolektif akıl sistemlerinin önemli örneklerini oluştururlar. En başarılı alternatif gerçeklik oyunlarının erken örneklerinden biri 2004 yazında, 42 Entertainment adlı oyun tasarım şirketinin, Microsoft'un bilim-kurgusal video oyunu Halo 2 için başlattığı ve web siteleri, bloglar, e-postalar, jpeg resimler, MP3 kayıtları vb. dijital kanalları kullanarak, bu oyuna bir arka plan

⁹⁸² A.e., s.33.

⁹⁸³ A.e., s.34.

hikayesi oluşturmayı amaçlayan “*I Love Bees*” (Arıları Severim) adlı alternatif gerçeklik oyunudur. Oyunun tasarımcılarından Jane McGonigal’a göre, oyunun dağınık anlatısı, oyuncuların Halo evreni ile bağlantılı birbirinden farklı binlerce küçük hikayeyi toplayıp, birleştirip, yorumlayabilecekleri bir oyun bahçesi gibi tasarlanmıştı. Bu dağınık kurguyu yeniden kurup anlamlandırmaya çalışırken, hayranlar video oyunu Halo ile onun devamı olan Halo 2 oyunu arasındaki anlatısal köprüyü de ortaklaşa kurmuş oluyorlardı.⁹⁸⁴ *I Love Bees* projesinin, video oyunu Halo ile bağlantılı bir çevrimiçi oyun olduğu duyurusu başından itibaren resmi olarak hiç yapılmamıştı. Verilen tek ipucu, oyunun kısa tanıtım videosunun sonunda çok kısa bir süre yanıp sönen bir url adresi idi. Bu kısa url adresi, www.ilovebees.com, keskin gözlü hayranların gözünden kaçmadı. Adres girilerek ulaşılan site, Margareth adlı amatör bir arıcıya aitti ve bu karakterin Halo evreniyle hiç bir ilişkisi görünmüyordu. Öte yandan *I Love Bees*, elbette sıradan bir web sitesi değildi. Site, görünüşe göre, birileri tarafından ele geçirilmişti ve site yöneticisi de umutsuzca sorunun ne olduğu ve nasıl çözüleceği konusunda yardıma ihtiyaç duyuyordu.⁹⁸⁵



Resim 11: Ele geçirilen *I Love Bees* Web sitesi.⁹⁸⁶

⁹⁸⁴ McGonigal, a.g.e., (Çevrimiçi)

⁹⁸⁵ A.e.

⁹⁸⁶ “*I Love Bees Web Sitesi*”, (Çevrimiçi) <http://www.ilovebees.com/>, 10.12.2010

Sitede sürmekte olan bir geri sayım vardı ve oyuncular hesaplamaların ardından, bu geri sayımın 24 Ağustos 2004 tarihine doğru geri saydığını keşfettiler. Bu keşiften çıkan ilk soru 24 Ağustos 2004'te ne olacağı sorusu idi. Soru üzerine toplu halde kafa yoran oyuncular kısa bir süre sonra bir başka ipucu keşfettiler. Bilgisayarı ele geçiren kişi ya da kişiler arıcının ballı yiyecek tariflerini 210 GPS koordinatıyla eşleştirmişlerdi. Her bir koordinat çiftinin gösterdiği enlem ve boylam Pasifik Gün Işığı Zaman Dilimi'ne aitti. 210 zaman kodu da birbirinden 3 ya da 4 dakika uzaktaydı ve gün doğumundan gün batımına 12 saatlik bir zaman dilimini ifade ediyorlardı. Tarifler sayfasında bir başka küçük gerisayım sayacı daha vardı ve bu da anasayfadaki tarihle aynı tarihe doğru geri sayıyordu. Tüm bu kafa karıştırıcı bilgilerin arasında, sayfanın altında bir sık sorulan sorular seçeneği vardı. Sorulardan biri “Bu sayfaya ne oldu?” idi. “Buradan çıkmama yardım et!” (*Help me out here!*) cevabı ise Dana adlı, arıcının yeğeni ve aynı zaman da site yöneticisi olan ve siteyi düzeltebilmek için yardım isteyen genç bir kadının bloguna link içeriyordu. Oyunculardan gelen yüzlerce e-postaya usanmadan cevaplar yazan Dana, blogundaki “acil çıkış” (*emergency exit*) adlı yazının ardından saklanmayı düşündüğünü ilan etti ve birden bire ortadan kayboldu. Ancak geri sayım hala devam ediyordu.⁹⁸⁷

Oyuncular Dana'dan yeni talimatlar almadılar. Oyunun, geleneksel oyunların aksine belirlenmiş bir hedefi, bir kazanma koşulu ya da uyulması gereken kuralları yoktu. Oyunculara yalnızca onları harekete geçirecek çağrılarda bulunuluyor, onlar da hayli karmaşık gözüken verilerin peşinden giderek rastgele gözüken bir hikaye akışını izliyorlardı. Oyunun sonunda, bilgisayar korsanının gizemi ve GPS koordinatları, 600.000 ortaklaşa çalışan oyuncunun – büyük oranda lise ve üniversite öğrencileri - dört aylık çabası sonucunda çözüldü.

Oyunun yöneticisi Elan Lee, oyunun ardındaki tasarım felsefesini, “bir kişinin tek başına altından kalkamayacağı bulmacalar ve meydan okumalar” olarak

⁹⁸⁷ A.e.

tanımlamaktadır.⁹⁸⁸ Oyunun amacı geniş ölçekli problemleri oyuncuların birlikte tanımlamasını ve çözmesini sağlamaktı. Tasarımcılar Elan Lee ve Sean Stewart, 42 Entertainment oyunlarının oyuncularını “eğlence tarihinde eşi olmayan bir kolektif akıl oluşumu” olarak tanımlıyorlardı.⁹⁸⁹

I Love Bees oyununun anlatısı yapısal olarak hayli dağınık biçimde deneyimleniyordu. Anlatı yüzlerce web sayfası, düzinelerce blog girdisi, binlerce e-posta ve 40.000 canlı MP3 iletisi üzerinden ipucu büyüklüğünde parçalarla yavaş yavaş ortaya çıkıyordu. Bu içerik parçalarının bazıları herhangi kişiler tarafından yeterince dikkat sarf edilerek bulunabilirdi. Bazıları ise yalnızca belli bir coğrafi bölgeye ait IP adresinden giren oyunculara açıktı. Bir kısmı ise özel, kişisel e-postalar ya da telefon aramaları ile tüm oyuncular içinden seçilen bir kaç kişiye gönderiliyordu. İçeriğin yaygın biçimde dağınık olması nedeniyle, tüm topluluk üyelerinin tüm verilere ulaşabilmesi ve onları işleyebilmesi için, her bir oyuncunun üzerine, keşiflerini hızla paylaşmak gibi önemli sorumluluklar düşüyordu. Yeni bir parçanın ortak dağıcığa katılması, düzinelerce farklı gruptan binlerce oyuncu tarafından sözkonusu parçanın analiz edilmesi anlamına geliyordu. Örneğin Dana’nın blogunda tespit edilen bir ipucu için, takip eden gün içinde 2400 yorum yapılmış bulunuyordu. Oyunun ilk on haftasında, binlerce oyuncunun bölündüğü çekirdek tartışma gruplarında, anlatısal bileşenleri bir araya getiren ve inceleyen bir milyondan fazla çevrimiçi mesaj panosu oluşturulmuştu. *I Love Bees* için oyuncular tarafından oluşturulan viki sayfası, ilk iki haftasında 1.157.952 kullanıcı tarafından ziyaret edilmişti. Oyuncuların kullandıkları anında güncellenebilir platformlar yenilenen veri ve yorumları tüm oyuncuların eş zamanlı olarak görmesini sağlıyordu. Bu platformlarla ilişki içinde olan oyuncular, bir yandan yeni teknolojilere ve büyük ölçekli katılımcı oluşumlara yönelik becerilerini de kıvraklaştırıyorlardı.⁹⁹⁰

⁹⁸⁸ Elan Lee, “**Lecture: This is Not A Game.**” Design Lecture for the Game Developers Conference. San Jose: Mart 19-24 2002, Aktaran Jane McGonigal, Why I Love Bees, (Çevrimiçi) http://www.avantgame.com/McGonigal_WhyILoveBees_Feb2007.pdf , 10.11.2010

⁹⁸⁹ Elan Lee, Sean Stewart, “**Manbehindthecurtain@visionary.net, Surfacing**” Email message, 24 July 2001 <http://cloudmakers.org/guide/index4.shtml#10.2puppet> , 10.10.2010

⁹⁹⁰ McGonigal, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

Oyuncuların yaptıkları analizler hikayeye dair ipuçları ve dramatik olaylar, bir araya getirildiğinde, Halo 2 oyunun açılış sahnesine bağlanıyorlardı. Oyun bittiğinde oyuncular tüm sırları çözmüşler, ancak arıcılığın Halo evreni ile ilişkisini hala kuramamışlardı. Çünkü arılar, *I Love Bees* yaratıcıları tarafından mevcut oyun evreniyle doğal bağlantısından çok, oyunun kolektif aklı kullanmaya yönelik hedeflerini akla getirmek üzere seçilmişti.

4.3.6.5. KOLEKTİF AKIL VE EĞİTİM AMAÇLI UYGULAMALAR

Kolektif aklın etkili kullanımına imkan veren alternatif gerçeklik oyunları, eğitim amaçlı kullanımlar açısından da verimli bir model oluşturur. Alternatif gerçeklik oyunu tasarımı bir markaya dönüşen Jane McGonigal'ın da tasarım ekibinde yer aldığı, bir başka alternatif gerçeklik oyunu, *World Without Oil* (Petrolsüz Dünya), örneğin, yakın gelecekte yaşanması olası küresel petrol kısıntısına dikkat çekmeyi, farkındalık ve diyalog oluşturmayı, planlama ve çözüm yolları üzerine düşünülmesini sağlamayı amaçlıyordu. Jane McGonigal gibi *I Love Bees* ekibinden oyun tasarımcılarının da katkıda bulunduğu oyunun sloganı, “gerçekten yaşamadan önce, oyununu oynat!” idi. 30 Nisan 2007’de başlatılan oyun, alternatif gerçeklik oyunlarının çoğu gibi fısıltı gazetesiyle ve viral yöntemlerle giderek büyüyen, bir anlatı oluşturma ve problem çözmeye ilişkin kolektif bir deneyimi ifade ediyordu. Alternatif gerçeklik oyunu unsurlarının yanısıra ciddi oyunlara (*serious games*) ilişkin unsurları da taşıyan *World Without Oil*, gerçekçi bir petrol sıkıntısının başgösterdiği sanal küresel dünya gerçekliğinde, oyuncuları bu dünyada nasıl koşullar altında yaşamaya zorlandıklarını hayal etmeye ve bunları belgelendirmeye çağırıyordu. Oyuncular videolar, fotoğraflar, blog girdileri, e-postalarla oyun yöneticilerine gönderdikleri merak uyandırıcı hikayeleri ve fikirleri, günlük olarak belirlenen kanonik oyun anlatısının evreni içinde şekillendirip paylaşıyorlardı. Oyunun ana sayfası, oyuncuların materyallerine doğrudan bağlantılar içeriyordu. Oyun, oyunculardan, petrol sıkıntısının yaşandığı bir dünyada, onların yaşadıkları bölgelerde krizin nasıl hissedildiği ve bu yeni duruma adapte olabilmek için neler

yaptıklarına dair bilgiler istiyordu. Ciddiye alınarak oynandığında, oyun evreni içindeki mevcut sorunla kolektif akıl ve hayal gücünü uygulamayı, eğitimciler, politika yapıcılar ve sıradan insanlar için gelecekte karşılaşılması muhtemel bir soruna ilişkin çözümleri içeren bir kayıt oluşturmayı amaçlıyordu. Ayrıca oyuncuların kişisel yaşamlarında ve çevrelerinde, oyun deneyimi üzerinden ortaklaşa olarak gelecek algısına yönelik gerçek bir değişim yaratmayı da hedefliyordu.⁹⁹¹

1 Haziran 2007’de oyun bittiğinde, 1900’ün üzerinde kayıtlı oyuncu, 2007 küresel petrol krizine ilişkin 1500’ün üzerinde hikaye göndermişlerdi. Oyuncularının ürettikleri içerik, böylesi bir krizin önlenmesine yardımcı olmak üzere geniş kapsamlı, zengin, akla yatkın pratik çözümler içeriyordu. Bu katılımcı oyuncular ve 60.000 gözlemci için, kolektif olarak böyle bir dünyayı hayal etmek ve petrol sıkıntısının günlüğünü tutmak, petrole bağımlılık ve enerji politikalarına ilişkin güçlü bir bakış açısı oluşturmayı hedefliyordu. Sadece “farkındalık yaratma”nın ötesinde, oyun meseleleri gerçekmiş gibi ele alıyor ve oyuncuların kendi yaşamlarında da gerçek bir değişimi deneyimlemelerini mümkün kılıyordu.⁹⁹²

Oyunun sitesinde yer alan ders planları, farklı branşlardan öğretmenleri de oyunu öğrencilerine oynatmaya ve öğrencilerin konu üzerinde düşünüp tartışarak üretecekleri içerikleri *World Without Oil* arşivine eklemeye teşvik ediyordu. Buna göre öğretmenler oyundan bir ya da iki hikayeyi öğrencilere petrol krizine dair genel bir bakış vermek için sunacak ve onlardan bu olayların kendilerinin, ailelerinin ve çevresindeki diğer insanların yaşamlarını nasıl değiştirdiğine dair düşüncelerini isteyeceklerdi. Bu kapsamda derste spesifik bir konu seçilecek ve bu konu üzerinde daha ayrıntılı olarak çalışılacaktı. Oyunun ders planları, Amerikan Tarihi, Dünya Tarihi, Coğrafya, Güncel Olaylar, Ekonomi, Devlet, Sosyal Bilimler, İngilizce ve diğer alanlarla bağlantılı interdisipliner bir yapı içeriyordu. Yöntem ise, sorgulama temelli öğrenme, anlatı yönelimli öğrenme, kolektif öğrenme ve multimedya içerik üretimini içeriyordu. Sağlanacak fayda ise enerjinin ekonomi, kültür, siyaset ve

⁹⁹¹ “**World Without Oil, Goals and Methods**”, (Çevrimiçi)

<http://www.worldwithoutoil.org/metafaq3.htm>, 11.10.2010

⁹⁹² “**The Game, Explained: World Without Oil**”, (Çevrimiçi)

<http://www.worldwithoutoil.org/metafaq1.htm>, 11.11.2010

kimlik alanlarındaki rolüne dair kapsamlı bir kavrayış sağlamak ve bu rolü gelecek için değerlendirebilme yetisi oluşturmaktı.⁹⁹³

Oyunda prosedürel retoriğin yanısıra sosyal girdilerle büyüyen ve gerçek dünyayı değiştirme potansiyeli ile gerçek yaşamın kamusalılığının parçası olan bir yapı sözkonusudur. Her girdi, her perspektif önem taşır. Oyuna özgü en önemli özellik ise oyuncuların eylemlerinin iki boyutlu rolüdür. Oyuncuların oyunsal eylemleri, oyunun içinde anlamlı olduğu gibi, aynı eylemler gerçek dünya için de fiili, materyal etkiler ortaya koyar.⁹⁹⁴ Bogost, Ferrari ve Schweizer, *World Without Oil* ve benzeri oyunları “topluluk oyunları” (*community games*) olarak isimlendirir.⁹⁹⁵ Oyun evreninde, her bir oyuncunun küresel petrol krizinin yaşandığı gerçeklik için ürettikleri çözümler arasında organik ürünlerin yetiştirildiği ortak bahçeler kurmak, işe ve okula bisikletle gitmek üzere şehirdeki en iyi bisiklet rotalarını saptamak, aileler için afet acil durum planları oluşturmak gibi oyuncuların günlük yaşam alışkanlıkları üzerinde doğrudan etki doğuracak etkinlikler de yer alır. Böylesi bir tasarım ve yapı, aktivistlerin arzu edebilecekleri, ancak nadiren başarılı olabilecekleri bir toplumsal katılım sürecini ifade eder.

Bir başka örnek ise, Massachusetts Institute of Technology tarafından yürütülen ve kolektif aklın etkin olarak kullanıldığı, The MIT Sea Grant Project olabilir. Proje kapsamlı veri analizi yapmak üzere orta dereceli okullardan öğrenciler ile deniz biyolojisi ve ekoloji alanında çalışan bilimadamlarını bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Proje kapsamında, Massachusetts bölgesinde hayli yaygın olan ve “ketencik” (*eelgrass*) adı verilen, Kuzey Amerika sahillerinin en önemli kıyı ve nehir ağzı bitkilerinden biri olan bitkinin yaygın olduğu bölgelerin bir haritasının çıkarılması, bitkinin yetiştiği suların oksijen, nitrat değerlerinin ve dolayısıyla suyun niteliğinin test edilmesi, verilerin raporlanması, ve bu enformasyonun diğer bölge okulları ve bu konuda bilimsel çalışmalar yürüten kurumlar ve bilimadamları ile

⁹⁹³ “**Lesson Plans : World Without Oil**”, (Çevrimiçi) <http://worldwithoutoil.org/metateachers.htm> 12.12.2010

⁹⁹⁴ Ian Bogost, Simon Ferrari, Bobby Schweizer, **Newsgames**, Cambridge, The MIT Press, 2010, s.133.

⁹⁹⁵ **A.e.**, s.147.

paylaşılması hedeflenmektedir. Proje, ketencik bitksinin biyolojisi ve ekolojiye ilişkin yetiler, grafik veri analizi, su nitelik testleri gerçekleştirme, raporlama, sorun çözme ve sistem tasarımı yetilerinin yanısıra, matematik, fen, tarih ve dil becerilerinin geliştirilmesinde de öğrencilere önemli katkılar sağlamaktadır. Projenin nihai hedefi yerel okulların optimum ketencik yetiştirme ortamları üzerine oluşturdukları bilgi havuzunu ketencik ekolojisinde en iyi yöntemleri geliştirmek üzere kullanmak ve bitkinin Kuzey Amerika ekosistemi için önemine ilişkin farkındalık yaratmaktır.⁹⁹⁶

Yukarıda sözü edilen her iki eğitim amaçlı proje de, en azında bir bütün olarak projenin planlanması aşamasında profesyonel tasarım ve görece büyük ölçekli kitleleri yönetme ve örgütleme süreçleri içerir. Öte yandan programcı olmayan kullanıcılara yönelik, internet üzerinden ücretsiz erişime imkan veren kolektif akıl denemeleri oluşturma amaçlı web araçları kullanımı ile, küçük ölçekli ancak verimli uygulamalar geliştirmek mümkündür. Ning, Elgg, Schoolloop, MyEport, Fronter gibi siteler örneğin, programcılık becerisi olmayanların da kolaylıkla kullanabileceği, kullanıcıların -eğitim amaçlı düşünüldüğünde öğrencilerin- karşılıklı interaksiyona girmesine, ses dosyalarından yazılı girdilere, video paylaşımına, farklı kanallarla enformasyon paylaşımına izin veren sosyal web araçları olarak çeşitli okullarda eğitimciler tarafından kullanılmaktadırlar.

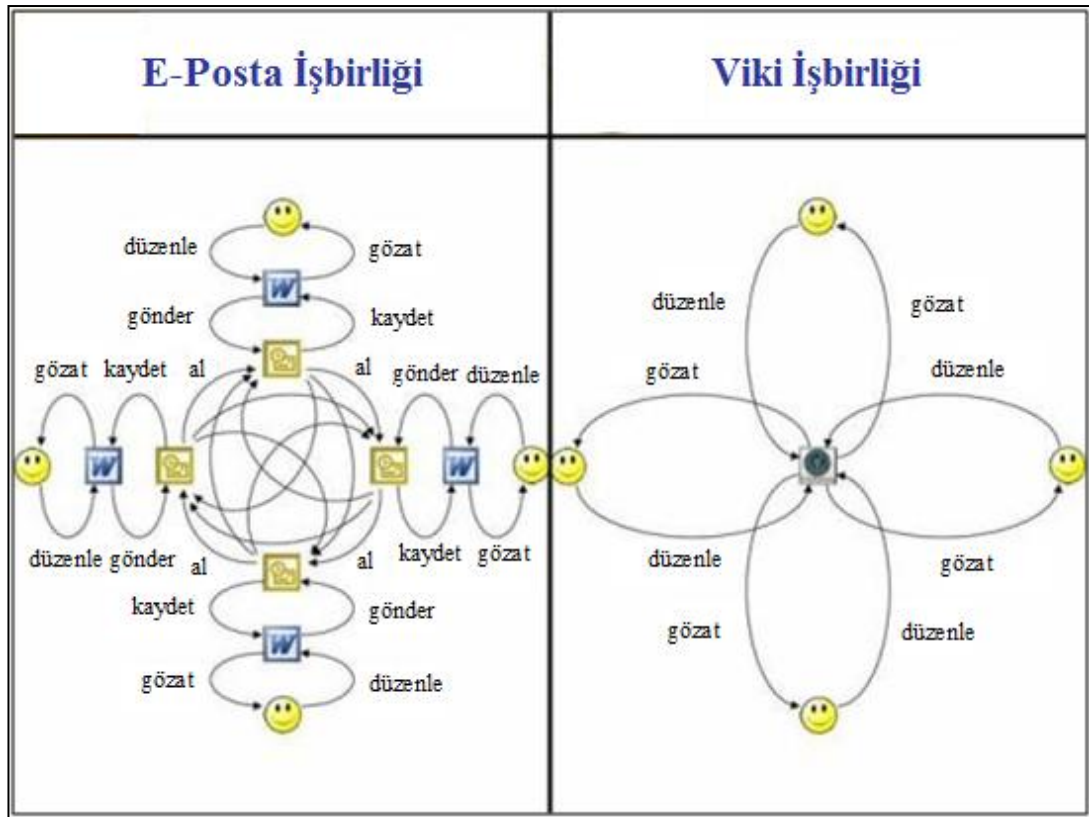
Sınıf içinde uygulama imkanı sağlayabilecek bir diğer etkili model de vikiler olabilir. Web 2.0'ın başlıca uygulamalarından biri olan viki; içeriği, sitenin ziyaretçileri tarafından kolayca ve ortaklaşa olacak şekilde yeniden düzenlebilen web sayfalarını ifade eder.⁹⁹⁷ Bir viki, kullanıcılarının, sürekli olarak değişim halindeki içeriği ve ortaya atılan tartışma konularını takip etmesini sağlayacak araçları da içerebilir. Bazı vikiler, erişimi yalnızca sayfa kullanıcıları ile sınırlayabileceği gibi, sadece üyelerin düzenleme yapmasına imkan verecek, ancak herkesin erişimine açık

⁹⁹⁶ “**Balance Between Humans and Nature: Eelgrass, Pilot Project Overview**”, (Çevrimiçi)

<http://seagrant.mit.edu/eelgrass/project/intro.html>, 5 Ocak 2011

⁹⁹⁷ J. Chao, “Student project collaboration using Wikis”, **Proceedings of the 20th Conference on Software Engineering Education and Training**, Dublin, CSEE&T, 2007, s.3-5.

olacak şekilde de düzenleyebilir.⁹⁹⁸ Bu anlamda vikiler, enformasyon ve bilgi kaynağı olabilecekleri gibi, ortak yazarlık (*collaborative authoring*) için de kullanılabilirler. Bu kullanım şekli, grup projeleri bağlamında enformasyon paylaşımı ve diyalog oluşturma yanısıra, grup üyelerinin kendilerine ait bilgi süreçleri oluşturmalarını da mümkün kılar.⁹⁹⁹ Aşağıdaki grup iletişiminde, e-posta ve viki kullanımı arasında bir karşılaştırma yapma imkanı vermektedir.



Şekil 26: E-posta ve viki işbirliği modelleri karşılaştırması.

Duffy ve Bruns, vikilerin olası eğitsel kullanımlarını şöyle sıralarlar:

- “Öğrenciler araştırma projeleri kapsamında, çalışmalarının dökümantasyon sürecinde vikileri kullanabilirler.
- Okumaları sırasında öğrendikleri üzerinden oluşturdukları fikirlerinin özetlerini, ortaklaşa viki formunda bir bibliyografya oluşturmak üzere kullanabilirler.

⁹⁹⁸ G. Olson, “**New Tools for Learning**”, (Çevrimiçi) <http://faculty.eicc.edu/golson/tools.htm>, 20.08.2011

⁹⁹⁹ M.N.K. Boulos, I. Maramba, S. Wheeler, “**Wikis, Blogs, Podcasts: A New Generation of Web based tools for virtual collaborative clinical practice and education**”, BMC Medical Education, 6 (41)., (Çevrimiçi) <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1472-6920-6-41.pdf>, 20.08.2011

- Vikiler ders içeriklerinin, izlencelerin, derste dağıtılan materyallerin sunulması için uygun bir ortam olabileceği gibi, öğrencilerin bu materyaller üzerinde değişiklikler yapmasına, yorumda bulunmalarına ve bunların da herkes için erişilebilir olmasına imkan verir.
- Öğretmenler vikileri, öğrencilerin düşüncelerini paylaşabilecekleri, öğretme pratiklerini değerlendirebilecekleri bir dökümantasyon süreci olarak kullanabilirler.
- Kavramların ortaya konması, beyin fırtınası ve verili bir konu başlığı ile bağlantılı kaynaklarla bir kaynaklar ağı oluşturmak için vikiler verimli bir araç olarak iş görür.
- Geleneksel sunum yazılımları yerine bir sunum aracı olarak vikiler ile öğrenciler, sunu içeriğini hızla gözden geçirip yorumlarda bulunabilirler.
- Vikiler grup yazarlığına da imkan sağlarlar. Viki ana sayfasında bulunan içerik, grup üyeleri tarafından birlikte ve değişiklikleri herkesin görebileceği şekilde ortaklaşa oluşturulabilir.”¹⁰⁰⁰

Tonkin ise dört farklı tür eğitsel viki olabileceğinden söz eder:

- “Tek-kullanıcı vikiler, tekil bir kullanıcının web tabanlı bu aracı kullanarak düşüncelerini bir araya getirmesini ve kurgulamasını sağlar.
- Araştırma raporlamalarında kullanılan vikiler ise, aynı gruba dahil öğrencilerin ortaklaşa yorumları ve eleştirileri ile zenginleştirilmiş, çevrimiçi bir not tutma süreci olarak değerlendirilebilir.
- Ortaklaşa yazım süreci içeren vikiler, bir grup yazarın ortak olarak kurgulanmış bir metin ortaya koymasına imkan sağlar.
- Bilgi temelli vikiler ise, oluşturan grup ve diğer yararlanıcılar için zengin bir kaynak oluşturur.”¹⁰⁰¹

Georgia Institute of Technology’den Andrea Forte ve Amy Bruckman’ın sınıf içi çalışmalar kapsamında viki yazılımını değerlendirdikleri araştırmaları; viki oluşturmanın, öğrencinin kişisel ilgilerini motive etme potansiyeli barındırdığını, entelektüel bir araç olarak eleştirel süreçleri işin içine katmasıyla disipline edici bir yapısı olduğunu, sınıf içi ortamın dışında gerçek dünyada da kullanıcıların faydalanabileceği bir yapı sunduğunu ve süreç üzerinden öğrenme etkinliklerinin doyurucu yöntemlerle değerlendirilebileceği bir model sağladığını öne sürer.¹⁰⁰²

¹⁰⁰⁰ P. Duffy, A. Burns, “**The use of blogs, wikis and RSS in education: A Conversation of Possibilities**”, Proceedings of the Online Learning and Teaching Conference, 2006, Brisbane, September 26, (Çevrimiçi)

http://olt.qut.edu.au/udf/OLT2006/gen/static/papers/Duffy_OLT2006_paper.pdf, 20.08.2011

¹⁰⁰¹ E. Tonkin, “**Making the case for a Wiki**”, Ariadne, Issue 42, January 2006, (Çevrimiçi)

<http://www.ariadne.ac.uk/issue42/tonkin>, 20.08.2011

¹⁰⁰² Andrea Forte, Amy Bruckman, “**From Wikipedia to the Classroom: Exploring Online Publication and Learning**”, (Çevrimiçi)

<http://www.andreaforte.net/ForteBruckmanFromWikipedia.pdf>, 20.08.2011

Geleneksel sınıf içi etkinlikler arasında, yazarak öğrenme sürecinin kendisi de başlı başına güçlü bir bilgi inşa süreci olarak iş görür. Yazarak öğrenme, öğrencilerin var olan bilgilerini kurgulamaları ve önceki bilgileri ile yeni bilgilerini entegre ederek kendilerini ifade etmelerine imkan tanıyan önemli bir araçtır.¹⁰⁰³ Yazı ödevlerinde öğrenciler, genellikle, ilginç buldukları bir konu üzerine yazmaya teşvik edilirler ve bu nedenle, ödevlerin büyük bölümü çoğunlukla “gerçeklik” ve “asla uygunluk” gibi kriterlerden yoksun edebi çalışmalar olmaktan öteye gidemezler. Amaç, sınıf dışı ortamlarda da kullanılabilecek katkılar oluşturmaktan çok, öğrencilerin dersten anladıklarını ölçmektir. Sınıf içinde değerlendirilmek üzere yapılan bu çalışmaların gerçek dünya ile bağı da zayıftır. Sonuç olarak, ödevin değerlendirilmesinde esas alınan, sonuçta elde edilen çıktıdır. Sürecin kendisi ise değerlendirmenin dışında kalır.¹⁰⁰⁴ Eğitimciler öğrencilerin yazınsal çalışmalarının basılmasını ve dolayısıyla okurlarla buluşması motivasyonunu, bu soruna çözüm olarak önerirler. Öğrencilerin oluşturdukları metinlerin yayınlanması sürecini müfredata dahil etme çabası, öğrencilerin motivasyonu açısından ve zaman içinde sürdürülebilir bir ilgi yaratmak açısından önem taşır.¹⁰⁰⁵ İnternetin eğitim araştırmalarının konusu olması ile, bu yaklaşım arasındaki ilişki ilk bakışta fark edilebilir. İnternette içeriklerin yayınlaması, görece oldukça geniş bir kitleye ulaşması ve okurlarca eleştiri ve düzenlemelere tabi olması, daha özenli bir yazım süreci için öğrencilerin motivasyonunu artırıcı olmanın yanında¹⁰⁰⁶, sınıf ortamının dışına çıkarak öğrencilerin metinlerinin çeşitlilik içeren bir okur kitlesiyle buluşmasına da imkan verir.¹⁰⁰⁷

Bireysel öğrenmeyi ifade eden otonom öğrenme modelinden farklı olarak kolektif aklı sınıf ortamına getirmek için, öncelikle grubun tüm üyelerince paylaşılan bir problemin tek bir bölümünün tekil bir öğrencinin sorumluluğuna verilmesi ve

¹⁰⁰³ J. Emig, “Writing as a mode of learning”, **College, Composition and Communication**, No: 28, 1977, s.122-124.

¹⁰⁰⁴ C. Bereiter, M. Scardamalia, **The Psychology of Written Composition**. Hillside, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, s.34.

¹⁰⁰⁵ E. Wigginton, **Sometimes a shining moment: The Foxfire Experience**, New York, Anchor Books, 1986, s.21.

¹⁰⁰⁶ M. Cohen, M. Riel, “The Effect of Distant Audiences on Students’ Writing”, **American Educational Research Journal**, No: 26 (2), 1989, s.147.

¹⁰⁰⁷ Forte, Bruckman, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

sorunun belirgin bir bölümü için kendi uzmanlığını geliştirmesine yönelik bir yaklaşımın benimsenmesi küçük ölçekli bir kolektif akıl projesi oluşturmak için uygun bir başlangıç sunar. Kolektif aklı hedefe yönelik kullanma ve grubun kolektif bilgi dağarcığına katkıda bulunma, yeni medya düzeninin yapısını kavramak ve bu yapının yarattığı devrimsel dönüşümden faydalanmak açısından önem taşır. Hemen her konuda fikir sahibi olan Rönesans adamı idealinden farklı olarak, kolektif akıl ideali; grubun bilgisini tüm üyelerin gerektiğinde kullanabilmesi ve bu dağara katkıda bulunabilmesi prensibine dayanır. Her iki idealin de öğretilmesi, öğrencilerin farklı kaynaklardan gelen, eşik bekçilerince ve farklı gruplarca yönlendirilen bilginin güvenilirliğini değerlendirebilmesini, kolektif akıl sistemi içinde karşılaştırmalar ve incelemelerle bu değerlendirmeyi geliştirebilmesini sağlar.

4.3.7. FARKLI ENFORMASYON KAYNAKLARININ GÜVENİLİRLİĞİNİ YARGILAYABİLME

Geleneksel medya okuryazarlığı, öğrenciler için, medyanın temsil yapıları ile gerçekliği nasıl manipüle ettiğine dair genel bir kavrayış oluşturma, kitle medyası içeriklerinin üretildiği ve dolaşıma sokulduğu kültürel ve ekonomik yapıları anlama, tüketilen medya içeriklerini biçimlendiren amaçları ve motivasyonları ortaya koyma, ticari ana akım dışında işleyebilecek alternatifleri tanıtmaya gibi işlevleri üstlenir.¹⁰⁰⁸ Yeni medya okuryazarlığı ise, geleneksel kitle medyası okuryazarlığının yerine kurgulanan bir yapıyı değil, yeni medya araçlarına dair erişim, analiz, değerlendirme ve yaratım süreçlerini de içeren genişletilmiş bir yapıyı ifade eder.¹⁰⁰⁹

Dijital çağda bilgi, - kolektif akıl bölümünde ayrıntılı olarak değinildiği üzere - bir ürün değil, katılımı ile değişen ve dönüşen bir süreç olmuştur. Öte yandan, dünyayı anlamak üzere kullanılan bu süreçlerin, güçlü ve zayıf taraflarının kavranması büyük önem taşır. Sözgelimi, çevrimiçi bir kolektif akıl örneği olarak vikilerin içerdiği enformasyonun, katılım ne kadar fazla ise o kadar doğru olduğu

¹⁰⁰⁸ W. James Potter, **Media Literacy**, California, Sage, 1998, s.5.

¹⁰⁰⁹ Jenkins v.d., **a.g.e.**, s.20.

bilinmektedir. Kolektif akıl bölümünde de değinildiği üzere, sözgelimi Wikipedia'nın doğruluk oranı en az Encyclopedia Britannica kadar yüksektir. Öte yandan, Wikipedia'da küresel ısınma ile ilgili bir madde tutkulu biçimde doğru bilgiyi sağlamaya çalışan onbinden fazla yazar tarafından oluşturulur ve denetlenirken, görece daha az yazarın ilgisini çeken biyografik bir maddedeki bilgi aylarca hatalı haliyle kalabilmektedir. Örneğin Amerikalı gazeteci-yazar John Seigenthaler, kendi hakkında oluşturulan biyografik bir maddenin, 132 gün boyunca, Seigenthaler'in, Robert F. Kennedy ve John F. Kennedy suikastine karıştığı hatalı bilgisiyle kalabildiğini söyler.¹⁰¹⁰ Doğru ve hatalı maddeler arasındaki ayrımı kavramak, ancak bu yapının nasıl işlediğini bilmekle mümkün olabilir. Bilmek için yapılması gerekense bu oluşuma nasıl katkı yapılabileceğini öğrenmekten geçer.

Herkesin katkıda bulunabildiği çevrimiçi dünyada, farklı kaynakların niteliğini değerlendirebilmek, farklı perspektiflerin nasıl yansıtıldığını, yanlış bilgilerin kopyala-yapıştır teknikleriyle nasıl yayıldığını öğrenmek, tespit ve düzeltmelerin nasıl yapılabildiği becerisini edinmek büyük önem taşır. Jenkins, bu kapsamda, geleneksel eşik bekçilerine olan güven ile tabandan gelen bilgilerin etkisini dengeleme sürecinin altını çizer.¹⁰¹¹ Yurttaş gazeteciliği, örneğin, Dan Gilmore'un da altını çizdiği üzere, kurulu gazetecilik düzenindeki sorunlara eleştiri getiren ve geleneksel pratiklerde de dönüşüme neden olan önemli bir fenomen olarak ortaya çıkmıştır.¹⁰¹²

Çevrimiçi enformasyon kirliliğine karşılık, güvenilir ve etkin olduğu düşünülen kurumlara güvenmekten başka çıkar yol kalmaz. Bu nedenle Jenkins, bir enformasyon kaynağının nasıl okunabileceğini, enformasyonun kim tarafından üretildiği ve dolaşıma sokulduğu, enformasyonun doğruluğunu garanti eden mekanizmaları ve bu mekanizmaların hangi koşullar altında işlediğini tanımlamayı içeren geleneksel medya okuryazarlığı fikrinin eleştirel düşünceyi destekleyen

¹⁰¹⁰ John Seigenthaler, "A False Wikipedia Biography", USA Today, 29 Kasım 2005, (Çevrimiçi) http://www.usatoday.com/news/opinion/editorials/2005-11-29-wikipedia-edit_x.htm, 20.08.2011

¹⁰¹¹ Jenkins v.d., **a.g.e.**, s.43.

¹⁰¹² Dan Gilmore, **We the Media: Grassroots Journalism by the People For the People**, California, O'Reilly Media, 2006, b.a.

becerilerinin yeni medya araçlarını da kapsayacak biçimde genişletilmesi gerektiğini savunur.¹⁰¹³

Kar amacı gütmeyen, uluslararası bir internet aktivizm platformu olarak Wikileaks'in güvenilirliğine olan değerlendirmeler sözgelimi; böyle bir becerinin değerlendirilebileceği bir alan için örnek oluşturabilir. Afgan savaş günlüklerinden, Irak savaşına, Guantanamo'ya ve ABD hükümetinin diplomatik belgelerine, Guardian, New York Times, Der Spiegel vb. başlıca medya organlarında, sayısız belge yayınlamış olan Wikileaks, 2008'de The Economist'in Yeni Medya Ödülü¹⁰¹⁴ ile Uluslararası Af Örgütü'nün İngiltere Medya Ödülü'ne layık görülmüş¹⁰¹⁵, 2010 yılında New York Daily News, Wikileaks'i "haber medyasını kökten değiştiren bir fenomen" olarak listelemiş¹⁰¹⁶, Wikileaks'in kurucusu ve yöneticilerinden Julian Assange 2010 yılı TIME Yılın Kişisi oylamalarında okurlardan en yüksek oyu almıştır¹⁰¹⁷.

Hızlı ve kapsamlı olarak ses getiren Wikileaks'in, resmi web sitesindeki "hakkında" bölümü incelendiğinde, hareketin, basın özgürlüğündeki çürümeye karşı bir baş kaldırı ve harekete geçme olarak konumlandırıldığı ve bu nedenle de çok önemli bir rol üstlendiğine yer verilmektedir. Öte yandan, kuruluşun örgütsel ve yönetsel yapısı, finansal kaynakları ile ilgili bilgiler tamamiyle belirsizdir.¹⁰¹⁸ Kar amacı gütmeyen böylesi bir modele yönelik en çok tekrarlanan eleştiri ise, böylesi bir yapının, fon sağlayıcılarına, fonun devamını sağlamak adına bağımlı olmasıdır. Sözgelimi, Afgan Savaş Günlüklerinin yayınlanmasından yalnızca iki hafta önce, Wired dergisinin yayınladığı Wikileaks'in mali kaynaklarına yönelik makale, Berlin

¹⁰¹³ Jenkins v.d., **a.g.e.**, s.44.

¹⁰¹⁴ **"Winner of Index on Censorship Freedom of Expression Awards Announced"**, 22.04.2008, (Çevrimiçi) <http://www.indexoncensorship.org/2008/04/winners-of-index-on-censorship-freedom-of-expression-award-announced/>, 20.08.2011

¹⁰¹⁵ **"Amnesty announces Media Awards: 2009 winners"**, 02.09.2009 (Çevrimiçi), http://amnesty.org.uk/news_details.asp?NewsID=18227, 20.08.2011

¹⁰¹⁶ Paulina Reso, **"Five Pioneering Web Sites That Could Totally Change the News"**, 20.05.2010, (Çevrimiçi) http://www.nydailynews.com/money/2010/05/20/2010-05-20_5_pioneering_web_sites_that_could_totally_change_the_news.html, 20.08.2011

¹⁰¹⁷ Megan Friedman, **"Julian Assange: Reader's Choice for TIME's Person of the Year 2010"**, (Çevrimiçi) <http://newsfeed.time.com/2010/12/13/julian-assange-readers-choice-for-times-person-of-the-year-2010/>, 20.08.2011

¹⁰¹⁸ **"Wikileaks Resmi Web Sitesi"**, (Çevrimiçi) <http://wikileaks.org/About.html>, 20.08.2011

merkezli bir vakıf olan Wau Holland Vakfı'nın, Wikileaks'e yapılan finansal katkıları incelediği araştırmaya yer verir. Buna göre, Vakıf, Wikileaks'in olası bütçesine – buna göre grup yıllık temel operasyonları yürütebilmek için en az 200.000 dolar bütçeye ihtiyaç duymaktadır- yönelik tahminler oluşturmaktadır.¹⁰¹⁹ Diğer yandan, bu konuda Wikileaks kaynaklarında hiç bir bilgi yoktur. Harvard Nieman Gazetecilik Laboratuvarı'ndan Jim Barnett, kaynakların gizliği sorununu anlamakla birlikte, donörlerin isim ve adres bilgileri olmasa da, mali kaynaklar konusunda şeffaflığın, güvenilirlik açısından öneminin altını çizer.¹⁰²⁰ Güvenilirlik meselesinin de ötesinde, yapının, bir kurum olarak gazeteciliğin kendisini dönüştürdüğü de bir gerçektir. Bu kadar önemli bir değişimin eşiğinde değişimin kendisini temsil eden; devletler, medya, kişiler ve kurumlar bazında şeffaflığın yaygınlaştırılmasını amaçlayan Wikileaks, kendi operasyonlarına ve örgütlenişine ilişkin süreçleri de şeffaf olarak takipçileri, destekçileri ve muhalifleri ile paylaşma sorumluluğundadır.

Yetişkinler için dahi güvenilirliğinin tanımlanması güç olan yukarıdaki örnek, yaşam deneyimi ve temel bilgileri onlara göre çok daha eksik olan çocuklar ve gençler için daha karmaşık bir değerlendirme sürecini ifade eder. David Buckingham'ın belirttiği üzere çocuklar, bu söz edilen eksikliklerinin de etkisiyle, doğru ve hatalı bilgi arasında bir ayırım konusunda yardıma ihtiyaç duyarlar:

Çocukların İnternetteki enformasyonun güvenilirliğini nasıl değerlendirdiği, tatsız ya da onlar için belirsiz olan içeriklerle nasıl başa çıktıklarına yönelik çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Çocuklar bu iletişim ortamları üzerinde, çoğu yetişkine göre daha deneyimli olmalarına karşın, gerçek dünyaya ilişkin deneyimlerinin eksikliği, medya temsillerini karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmelerini, yanlış ve önyargılı içeriklerin farkına varmalarını güçleştirmektedir.¹⁰²¹

¹⁰¹⁹ Kim Zettler, “**Wikileaks Cash Flows in, Drips, Out**”, (Çevrimiçi) 13.07.2010
<http://www.wired.com/threatlevel/2010/07/wikileaks-funding/>, 20.08.2011

¹⁰²⁰ Jim Barnett, “**Wikileaks and a Failure of Transparency**”, (Çevrimiçi) 29.07.2010
<http://www.niemanlab.org/2010/07/wikileaks-and-a-failure-of-transparency/>, 20.08.2011

¹⁰²¹ David Buckingham, “**The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Literature**”, London: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education, University of London, (Çevrimiçi)
http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf, 20.08.2011

Çocukların medya içeriklerini nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin literatürü göz önünde tutarak Buckingham, dijital ortamlar için ve dijital ortamlarda üretilen enformasyonun değerlendirilmesinde, öğrencilerin bilgi ve ilgi eksikliğine dikkat çeker. Buna göre, dijital içerik çoğunlukla, insanlar, örgütler, şirketler vb. spesifik kültürel eğilim ve hedefleri olan gruplar tarafından üretilen bir içerik olarak değil, sadece “orada var olan” evrensel bir depolama alanı olarak algılanma eğilimindedir. Çocuklar websitelerinin oluşturulmasının ardında yatan motivasyonları, ticari ve ticari olmayan siteleri ayırma, websitelerindeki yazarların niyetleri, neyi ve kimi temsil ettiği gibi konularda önemli eksiklikler ortaya koyarlar.¹⁰²²

Jenkins, eleştirel yargılama becerisini, mevcut medya okuryazarlığı becerilerinin önemli bir parçası olarak görmekle birlikte, eleştirel yargılama sürecinin yalnızca mantıksal bir akıl yürütme becerisi olmanın ötesinde, medya kurumlarının ve kültürel grupların nasıl işlediğine yönelik, kolektif akıl ve dağınık bilgiyi birleştirme becerisinin bir devamı olarak görülmesi gerektiğini vurgular.¹⁰²³ Eleştirel yargılama becerisi, bilgiyi bitmiş bir ürün değil, tepeden tabana ve tabandan tepeye işleyen, ortaklaşa geliştirilen, üretilen yeni bir yapı olarak ele almalıdır.

4.3.8. TRANSMEDYA ANLATILARI İZLEYEBİLME

Bir transmedya anlatı uygulaması başlangıç aşamasında birden fazla ortamda paralel olarak aynı öyküyü işleyecek şekilde tasarlanmış yapıtlar bütünü olarak tanımlanabilir. Henry Jenkins *Convergence Culture* adlı kitabında transmedya anlatı kavramını şöyle açıklar:

“Bir transmedya öykü çok sayıda medya platformunda açılır, her yeni metin bütüne kendine özgü ve değerli bir katkıda bulunur. Transmedya anlatının ideal formunda her ortam en iyi yapabildiği şeyi yapar – yani bir öykü bir filmle (izleyiciye) sunulur, televizyon, roman, ve çizgi romanlarla genişler; dünyası oyunlar aracılığı ile keşfedilir veya bir eğlence parkında deneyimlenir.”¹⁰²⁴

¹⁰²² A.e.

¹⁰²³ Jenkins v.d., a.g.e.

¹⁰²⁴ Henry Jenkins, *Convergence Culture*, s.95-96.

Bu tanım ilk bakışta geleneksel lisanslı anlatı ürünlerini de kapsar görülmekle birlikte *Transmedia Storytelling* isimli çalışmasında Georffrey A. Long’unda vurguladığı üzere, “her metnin bütüne kendine özgü ve değerli bir katkıda bulunması” şartı ile bunlardan ayrılır. Jenkins’in tanımında yola çıkan Long transmedya anlatı yapıtlarının tüm unsurlarının başlangıç aşamasında “*canon*” olarak tasarlandığının altını çizer. Long’a göre transmedya bir anlatıda birincil (sinema filmi) ve ikincil (video oyunu, çizgi roman) elemanlar bulunduğu öne sürülebilse bile ikincil elemanlar birincil elemanların aktardıkları öyküleri zenginleştirici özel bir rol üstlenirler.¹⁰²⁵ Bir dizi örnek ile kısaca açıklamaya çalışalım:

Geleneksel lisans sistemi ile transmedya anlatı uygulamaları arasında bir geçiş dönemi örneği sayılabilecek olan 1995 tarihli *Star Wars: Shadows of the Empire* multimedya projesi, ilk *Star Wars* üçlemesinin son iki filmi olan *Star Wars: Empire Strikes Back* ve *Star Wars: Return of the Jedi* filmleri arasında geçen anlatılmamış dönemi, “orijinal öyküyü çeşitli ortamlarda eşzamanlı olarak genişleterek”¹⁰²⁶ anlatmayı amaçlıyordu. Proje kapsamında öyküleri kimi bölümlerde çakışan kimi bölümlerde paralel ilerleyen bir roman, bir çizgi roman, bir video oyunu ve çocuklara yönelik bir üç boyutlu kitabın yanı sıra öyküye katkısı bulunmayan resim serileri, oyuncaklar ve bir müzik albümü de üretildi. Anlatı içeren yapıtların kurmaca evrenin bütünü ve birbirleri ile tutarlı olmalarına özen gösterilen projede, her ortamın öykünün farklı bir boyutunu anlatması amaçlanmıştı. Bazı karakterler ve yaşadıkları sadece çizgi romanda yer alıyor, video oyunu *Empire Strikes Back* filminin bir sahnesini filmde anlatıldığından farklı bir perspektifte anlatıyor; roman filmlerin kahramanlarına, çizgi roman filmlerin yan kahramanlarına, video oyunu ise proje için üretilmiş yeni bir kahramana diğer ortamlardan daha çok odaklanıyordu. Romanın karakterlerin iç dünyalarına, oyunun öykünün aksiyon sahnelerine ağırlık verdiği proje Cotta Vaz’ın aktardığına göre yapımcılarınca her bir ortamın öykünün en iyi anlatabildiği bölümünü ele alması prensibine göre şekillendirilmeye

¹⁰²⁵ Geoffrey A. Long, **Transmedia Storytelling; Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company**, Yayınlanmamış Master Tezi, 2007, s.40.

¹⁰²⁶ Mark Cotta Vaz, **The Secrets of Star Wars Shadows of the Empire**, New York, Ballantine Books, 1996, s.6.

çalışılmıştı.¹⁰²⁷ Yine Cotta Vaz'ın aktardığına göre yapımcılarınca Lucasfilm şirketinin yan ürünlerini kapsayan geniş lisans anlaşmalarının sağladığı olanaklara dayalı bir multimedya projesi¹⁰²⁸ olarak tanımlanan proje, kurmaca evreni farklı ortamları kullanarak zenginleştirmeyi amaçlaması ile transmedya anlatı uygulamaları ile benzer özellikler taşıyordu; ancak orijinal filmlerden çok daha sonra ve bağımsız olarak üretilmişti. 1997 ve 2000 yıllarında *Shadows of the Empire* adı ile yayınlanan ve proje için yaratılan yan karakterlerin hikayelerini anlatan iki ayrı çizgi romanla sürdürülen öykü; sadece *Star Wars* markasını taşıyan sinema filmlerinin canon kabul edildiği¹⁰²⁹ bir marka sistemi içinde öyküsü yönüyle apocrypha ve sonraki çizgi romanlardan da anlaşılacağı üzere üretim biçimi açısından da lisanslı bir ürün statüsündeydi.

1999 – 2003 yılları arsında gösterime giren *The Matrix*, *The Matrix: Reloaded*, *The Matrix: Revolutions* sinema filmleri ile *Enter The Matrix* video oyunu ve *Animatrix* başlığı ile yayınlanan 9 kısa animasyon filmi transmedya anlatı uygulamalarının ilk önemli örneği kabul edilebilirler. Matt Hanson *The End of Celluloid* adlı kitabında kurmaca bir dünyanın birden fazla ortama yayılması durumuna en uygun güncel örneğin söz konusu yapımlar olduğuna iddia eder.¹⁰³⁰ Aynı şekilde Jenkins'e göre *The Matrix*, medyada yöndeşme çağı için tek bir ortamda aktarılamayacak kadar büyük bir anlatı yaratmak amacıyla çok sayıda metni entegre eden bir eğlence endüstrisi ürünüdür. Jenkins şöyle der: “Wachowski kardeşler transmedyalık oyununu çok güzel oynamışlardır, ilgi uyandırmak üzere orijinal filmi öncelikle sunmuşlar, kararlı hayranların daha fazla bilgi için açlığını ayakta tutmak için az miktarda web-çizgi romanı hazırlamışlar, ikinci filmin beklentisi içinde animasyon filmlerini yayınlamışlar, ikinci filmin tanıtım kampanyası ile bilgisayar oyununu piyasaya sürmüşler, çemberi *The Matrix Revolutions* ile sona erdirmişler,

¹⁰²⁷ A.e., s.30.

¹⁰²⁸ A.e., s.8.

¹⁰²⁹ Long, a.g.e., s.35.

¹⁰³⁰ Matt Hanson, *The End of Celluloid, Film Futures in the Digital Age*, Hove, RotoVision, 2003, s.47.

ve daha sonra bir devasa online oyun* ile tüm mitolojiyi oyunculara teslim etmişlerdir.”¹⁰³¹ *The Matrix*’i ve takip eden yapımları kendilerinden öncekilerden farklı kılan özellik, orijinal filmin ardından izlenen anlatı stratejisidir. Farklı ortamlardaki yapıtlar, baştan itibaren bütünlüklü bir kurmaca evrenin parçaları olarak tasarlanmışlardır. Bir örnek ile açıklamaya çalışalım: İkinci filmde önce piyasaya sürülen *Animatrix* animasyon filmlerinden biri olan *Final Flight of the Osiris*, kahramanının bir mesajı bir posta kutusuna bırakması ile son bulur. Yine ikinci filmin tanıtım kampanyası sırasında piyasaya sürülen *Enter the Matrix* video oyununun ilk görevi ise söz konusu mesajın postaneden alınması ile ilgilidir. İkinci film olan *Matrix Reloaded* ise kahramanların söz konusu mesaj hakkında tartıştıkları bir sahne ile başlar. Birbirini tamamlayan olay örgüsü elemanları bu örnek ile sınırlı değildir: *Animatrix* filmleri ve web-çizgi romanları kurmaca evrenin geçmişine dair bilgiler verirler. Yine *Animatrix* filmleri ikinci ve üçüncü filmin yan kahramanlarından birine bir geçmiş çizer. *Enter The Matrix* video oyunu ikinci filmle ortaya çıkan bir aşk üçgeninin ardında yatan olayları anlatmanın yanı sıra filmin iki yan karakterini baş karakterler olarak sunar. Böylelikle oyuncular hem filmde birkaç satırlık repliği olan yan karakterlerin bütün öykü içindeki önemlerini hem de filmde kısaca verilen kimi olayların gerçekte nasıl gerçekleştiğini öğrenirler. Transmedyaya özgü bir örnek olmasa da ikinci filmin yarım kalmış bir hikaye ile ve “sonuçlanacak” notu ile bitmesi ve üçüncü filmin bu noktadan başlaması projenin parçalı yapısını yansıtmaktadır.* Jenkins, *The Matrix* benzeri transmedya anlatı çalışmalarında her bir ürünün kendinden öncekilerin üzerine kurulu olduğunu ve tüketiciler için kurmaca dünyaya farklı giriş kapıları açtıklarını savunur.¹⁰³²

*: Türkçe’de “massively multiplayer online role playing game” yada kısaca MMORPG olarak bilinen bilgisayar oyununa türüne verilen ad. Bu ad orijinal ismin taşıdığı “çoklu oyunculu” ve “rol yapma oyunu” olma anlamlarını taşımamakla birlikte dilimizde yaygın olarak kullanılmaktadır.

¹⁰³¹ Jenkins, **a.g.e.**, s.95.

*: *The Matrix* filmi ve serinin diğer yapımları hakkında Tuna Erem’in *Sinema* dergisinin Kasım 1999, Temmuz 2003 ve Ocak 2004 sayılarında yazdığı bir dizi makale, gerek ortam-aşırı anlatı uygulaması gerekse yapımların içerdiği referanslar ve açık yapıt özellikleri açısından önemli Türkçe kaynaklar niteliğindedirler. Filmin referansları hakkında daha geniş bir okuma yapmak isteyen okurlar William Irwin’in derlediği ve Güncel Yayıncılık tarafından yayınlanan *Matrix ve Felsefe* isimli kitabı yararlı bulabilirler.

¹⁰³² **A.e.**

Transmedya anlatı uygulamaları lisans sistemi içinde ikincil elemanların tüketim değerlerini arttırmaları ve medya-markalarının farklı ürünlerin tüketicilerine ulaşmalarına olanak sağlamaları açısından üreticiler için uygun bir ekonomik strateji olarak görülmektedir. İkincil elemanların verdiği geri plan bilgileri öyküye bir derinlik ve gerçeklik duygusu vermektedir. Bu strateji yapımcılara tek bir ortamın hem içerik hem de deneyim olarak verebileceğinden daha fazlasının tüketiciye sunulmasına ortam yaratmaktadır. Tüketiciler her yeni ürünle kurmaca evreni yeniden değerlendirme ve Jenkins'in deyimi ile evreni daha iyi tanımak için "ansiklopedik" bir araştırma dürtüsünden doğan yeni bir tür haz duymaktadırlar.¹⁰³³

2006 tarihli Future of Entertainment konferansının "Transmedya mallar" başlıklı paneline katılan Paul Levitz*, Michael Lebowitz** ve Alex Chisholm'in*** gerçekleştirdiği tartışma uyarlama ve lisanslı yapıtların uzun bir geçmişi olmasına karşın transmedya anlatı yapıtlarının neden gündeme geldiği sorularına odaklanır. Panelistlere göre iletişim teknolojilerindeki gelişmeler maliyetleri düşürerek özellikle İnternet aracılığı ile paralel ve zenginleştirici içeriğin yayılmasına olanak sağlamıştır. Öte yandan yine aynı gelişmeler tüketicilerin ürünlere ulaşımını kolaylaştırmakta ve kimi durumlarda tüketim alışkanlıklarını değiştirmektedir. Televizyon programlarının yayınlanmalarının ardından İnternet üzerinden istenilen zamanda izlenebilmesi veya bir dizininin tüm bir sezonunun DVD ile toplu olarak izlenmesi gibi yeni alışkanlıklar kökeni seriyallere dayanan uzun soluklu öykü anlatma pratiği ile birleşerek eğlence endüstrisinde gittikçe artan bir şekilde komplike hikayelerin anlatılmasına olanak vermiştir. Sinema filmlerinin karakterler ve filmlerin dünyaları hakkında ekstra bilgiler veren; video, ses ve resim dosyaları ve çevrimiçi bilgisayar oyunları ile zenginleştirilmiş web-siteleri ve ya *Lost* ya da *Heroes* gibi roman, video

¹⁰³³ Henry Jenkins, **Transmedia Storytelling 001**, 2007, (Çevrimiçi)
http://www.henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html , 29.05.2008

*: DC Comics şirketinin başkanı, çizgi roman yazarı ve editörü.

**: Big Spaceship şirketinin kurucusu, tasarım ve interaktif pazarlama uzmanı.

***: [ICE]3 Studios şirketinin kurucusu, ortam-aşırı eğlence ve eğitim uzmanı.

oyunu, web-sitesi ve çizgi roman destekli televizyon dizileri bu sürecin güncel örnekleri sayılabilirler.¹⁰³⁴

Olası bir; tüketiciye yönelik mali birer tuzak olmaları eleştirisinin ötesinde; transmedya anlatı uygulamaları, doğalarının bir sonucu olarak bir dizi potansiyel sorunu da beraberlerinde taşırlar. Uygur Şirin'in *Sinema* dergisinde bir film eleştirmeni olarak *The Matrix Reloaded* üzerine yazdığı yazıdan bir bölüm bu sorunlara dair fikir verici niteliktedir: "...ne işe yaradığı çok da belli olmayan yan karakterler, olduğu gibi kaldırılıp atılsa filme zararı dokunmayacak bir iki yan hikaye, kimi zaman fazlasıyla uzun, kimi zaman da fazlasıyla ekonomik diyaloglar, "*The Matrix Reloaded*"ın senaryosunu zedeliyor."¹⁰³⁵ Şirin'in dile getirdiği problemin kökeni Jenkins'in şu tanımında yatmaktadır:

"Markalı her ürün kendi başına ayakta durabilmelidir ki oyundan zevk alabilmek için filmi izlemeniz ya da tam tersi gerekli olmasın. Her ürün tüm bir marka zincirine ayrı bir giriş kapısı niteliğindedir."¹⁰³⁶

Transmedya anlatılara yönelik, her bir ürünün kendi başına bağımsız olarak ayakta durabilmesi ve tüketicilerce bağımsız olarak deneyimlenebilmesi fikrine alternatif olarak Christy Dena tarafından *Writing Predictions for the Next Decade* adlı yazısında önerilen "trans-kurgu" (transfiction) kavramı birden fazla ortama yayılmış anlatı yapıtlarına yönelik farklı bir yaklaşım getirmekte ve Jenkins'in tanımına bir alternatif sunmaktadır. Buna göre öykü her bir ortamdaki parçaları ile bağlantılıdır, ve tam olarak anlaşılması yada deneyimlenebilmesi için tüm parçalar okunmalıdır; zira tek bir parçanın okunması öyküye yönelik yeterli bilgiyi veremeyecektir.¹⁰³⁷ Şirin'in *The Matrix Reloaded* ile ilgili yorumu hatırlandığında; yorumun birden fazla ortama yayılmış bir anlatı metninin sadece bir ortamda deneyimlenmesinin olumsuz sonuçlarından kaynaklandığı anlaşılabacaktır. İkincil

¹⁰³⁴ Paul Levitz, Michael Lebowitz, Alex Chisholm, "Transmedia Properties Panel Podcast, Future of Entertainment Conference", 17 Kasım 2006, (Çevrimiçi)

http://cms.mit.edu/podcasts/C3FOE2006/c3foe06_2006-11-17_session3_transmedia.mp3, 14.06.2008

¹⁰³⁵ Uygur Şirin, "The Matrix Reloaded", *Sinema Dergisi*, İstanbul, 1 Numara Hearst Yayıncılık, Haziran 2003, s.14.

¹⁰³⁶ Jenkins, *Convergence Culture*, s.96.

¹⁰³⁷ Christy Dena, *Writing Predictions for the Next Decade*, 2006, (Çevrimiçi), <http://www.cross-mediaentertainment.com/index.php/2006/01/06/writing-predictions-for-the-next-decade/>, 12.06.2008

elemanların verdiği arka plan bilgisinden yoksun bir izleyici için filmin öyküsü eksiklikler yada fazlalıklar içermektedir. Long, her bir bölüm farklı bir ortamda deneyimlenen öyküler olarak öte-kurgu metinleri transmedya anlatılarının en saf örnekleri olarak görür.¹⁰³⁸ Trans-kurgu metinler öykünün tutarlılığı için tüm bölümlerin denetimine gereksinim duydukları için üretimi zor metinlerdir. Kurmaca evrene farklı noktalardan giriş yapacak tüketicilerin eksik metinlerle tatmin edilmesi ise daha da büyük bir sorundur. Denebilir ki transmedya anlatı metinleri kurmaca evrenleri genişletip, tüketicileri memnun oldukları bir deneyimin daha fazlasını almaya davet ederken; öte-kurgu metinler deneyimlerini tamamlamak için, onları diğer ürünleri almaya zorlamakta ya da daha hafif bir ifade ile bunu onlara nazikçe tavsiye etmektedirler. Dena'nın yazısına verdiği başlık düşünüldüğünde; gelecek 10 yıl içinde yöndeşme sürecinin bir sonucu olarak üretim ve tüketim süreçlerinin alacağı şeklin trans-kurgu metinleri ekonomik ve kültürel açıdan sürdürülebilir kılabilceği düşünülebilir. Kurmaca evreni zenginleştiren ya da desteklenerek zenginleşen otonom yapımlar ve okunması zorunlu metinler arasındaki ayrım giderek ortadan kalkabilir. *The Matrix* markası öykü anlatım tarzıyla her iki yaklaşıma da örnek gösterilebilecek bir yapı ortaya koymaktadır.

Film eleştirmeni Tuna Erdem'in *The Matrix* üçlemesinin metinlerarası ve transmedya yapısını anlattığı yazısında *The Matrix Revolutions* filminin "pasif seyirciyi düpedüz dışlayan bir film dili"ne sahip olduğunu¹⁰³⁹ söylemesi; Jenkins'in ise filmin izleyiciler kurmaca evren ve yan karakterler hakkında derinlikli bir bilgi dağarcığına sahipmişler gibi başladığına¹⁰⁴⁰ dikkat çekmesi, transmedya anlatının tüketimi ile ilgili olası bir diğer problemini işaret etmektedir. Transmedya öte-kurgu tartışması ile paralel ilerleyen bu sorun izleyicilerin hangi noktaya kadar bir medya-markasının ürünlerini takip etmeye devam edeceği sorundur. Sinema filmi izleyicisinin video oyununu oynayıp oynamayacağı, roman okurunun ansiklopedik bir dürtü ile web-sitesini araştırıp araştırmayacağı gibi sorular transmedya anlatı yapıtlarının estetik ve ekonomik boyutlarının ötesinde tüketicilerin kültürel

¹⁰³⁸ Long, a.g.e., s.43.

¹⁰³⁹ Tuna Erdem, "Matrix Üçlemesi Üzerine", *Sinema Dergisi*, İstanbul, Merkez Gazete Dergi Basım Yayıncılık, Ocak 2004, s.93.

¹⁰⁴⁰ Jenkins, a.g.e., s.94.

paradigmaları ile de ilgilidir. Jenkins, yöndeşme kültürü ile yetişen nesillerin bu tür bir tüketime kültürel olarak çok daha yatkın olacaklarını savunsa da; tüketiciler için referansların, yan karakterlerin geçmişlerinin, paralel hikayelerin, kısaca kurmaca evrenlerinin genişlemelerinin de bir sınırı olduğunu; fakat bu sınırın hali hazırda bilinmediğini söyler.¹⁰⁴¹ Bir başka sınır da üreticiler açısından vardır. Lisanslı anlatı ürünlerinde bağımsız ve görece özgür çalışan farklı ortamların yaratıcıları transmedya ürünlerde koordinasyon halinde çalışmalıdır.¹⁰⁴² Özellikle yaratım süreci devam eden yapımlarda, örneğin haftalık televizyon dizilerinde, hali hazırda birincil eleman için oluşturulmamış verilerle tutarlı ikincil elemanların üretimi pratik olarak mümkün değildir.¹⁰⁴³

Yeni medya okuryazarlığı bağlamında, üzerinde kısaca durulması gereken bir konu da transmedya anlatı yapıtları ve hayran kültürü (*fan culture*) ilişkisidir. Geleneksel lisans sistemi ile on yıllardır üretilen medya-markalarının başarısının altında hayran kitlelerine dayalı bir tüketim modelinin yattığı öngörülebilir. Yukarıda verilen *Uzay Yolu* örneği düşünüldüğünde 40 yıllık üretimin televizyon dizileri ve özellikle sinema filmleriyle ana akım tüketiciyi, geri kalan geniş ürün yelpazesi ile de hayran kitlelerini hedeflediğini varsaymak çok da yanlış olmayacaktır. Ansiklopedik hazzının ve koleksiyonerlik dürtülerinin hayran tüketicilerde daha güçlü olduğunu varsaymak da öyle. Öte yandan hayranların bir marka adıyla yayınlanan tüm ürünleri tüketen kaba bir kitle olduğunu düşünmek de yanlış olacaktır. Jenkins, *Convergence Culture* kitabında kendilerine sunulan evrende özgürce hareket eden ve kendi seçimlerini yapan; dahası reddeden ve alternatifler üreten bir hayran profili çizer. Bu derin konuya daha fazla girmeden lisanslı anlatı ürünlerini düzenli takip eden bir hayran kitlesi olmasa idi canon ve apocrypha ayrımının ortaya çıkıp çıkmayacağını ve buna bağlı olarak transmedya anlatıya yönelik tutarlılık hedefinin bu derece önde tutulup tutulmayacağını bir başka çalışmada cevaplanmak üzere ortaya atmak isterim.

¹⁰⁴¹ A.e., s.127-130.

¹⁰⁴² Jenkins, **Transmedia Storytelling 101**, (Çevrimiçi)

¹⁰⁴³ Levitz, Lebowitz, Chisholm, a.g.e., (Çevrimiçi)

Transmedya anlatı uygulaması lisanslı anlatı ürünlerinin ortam zenginliğini kısa ve orta vadeli üretim stratejileri ile birleştiren bir ekonomik model olarak değerlendirilebilir. Bir transmedya anlatı yapıtının uzun vadede başarı kazanması sınırlarının giderek genişlemesi veya kendi lisanslı transmedya anlatılarını doğurması ile sonuçlanabilir. Hayranların ve yapımcıların düzenli arşivleri ile sağlanacak kurmaca evrendeki tutarlılık bu iki kavram arasındaki ayrımı zaman içinde ortadan kaldıracaktır. Çalışma açısından transmedya anlatı uygulamaları farklı ortamlara yayılan metinlerin estetik yapıları kullanıcıların navigasyonel olarak kavrayabilmesi açısından önemlidir.

4.3.9. FARKLI TOPLULUKLAR, BAKIŞ AÇILARI VE ALTERNATİF KURAL SİSTEMLERİ ARASINDA HAREKET EDEBİLME

Yeni medya ortamında iletişim, farklı koşullarda, farklı yaşamlar sürdüren grupları bir araya getirme eğilimindedir. Bunun doğal bir sonucu olarak, kültür, bir topluluktan diğerine devamlı olarak akar ve siberuzam kimi zaman çatışmalar içeren farklı değerlerin, varsayımların, deneyimlerin karşılaştığı ve rekabet ettiği bir ortam haline gelir. Sözgelimi; kırsal kesimde yaşayan bir genç, rap müzik tüketebilir, Türkiye’den bir genç Japon mangalarını takip edebilir, benzer olarak bir başkası Batı kültürüne özgü bilim-kurgu filmlerini izleyebilir ve bu deneyimler, yeni kültürel anlayışların ortaya çıktığı yeni kavşak noktaları oluştururlar. Siber toplulukların çoğunlukla doğrudan iletişime girme olanakları olmayan grupları bir araya getirmesinin de bir sonucu olarak, çevrimiçi gruplar, çoğu zaman değerler ve normlar hakkında ateşli tartışmaların ortaya çıktığı ortamlar haline gelirler. Sosyal ağ yazılımlarının, grup ve üyelik bilinci yaratma ve bu bilinci güçlendirme eğiliminin de bir sonucu olarak oluşan sanal toplulukların en büyük dezavantajı ise, aynı fikirde olan, benzer beklentileri paylaşan kişilerin bir araya geldiği konformist sosyal ortamlara dönüşmeleri olasılığıdır.¹⁰⁴⁴

¹⁰⁴⁴ Jenkins v.d., a.g.e., (Çevrimiçi)

Böyle bir ortamda, öğrencilerin çoklu perspektifleri kavrayabilmesi, farklı görüşlere ve çeşitliliğe saygı göstermesi, sosyal normların çeşitliliğini anlayabilmesi ve çatışan görüşler arasında bağ kurabilmesi için gerekli becerileri sağlamak büyük önem taşır. Geleneksel medya okuryazarlığı, çocuklara, medyanın inşa ettiği ırksal, sınıfsal, cinsiyetçi, etnik, dinsel farklılıklar gibi stereotiplere yönelik becerileri öğretirken, onların medya içeriği üretirken aynı stereotipleri, yanlış temsilleri yeniden üretmemeleri için gerekli bakış açısını da kazanmalarını sağlar.

Kolektif akıl bölümünde Surowiecki ve Levy'nin, kolektif bir zihinden söz edebilmek için çeşitlilik içeren, bağımsız bakış açıları ve girdilerin gerekliliğinin altını çizdiğini hatırlayarak, yeni bilgi kültürlerinin katılımcılarının, bu farklı bakış açılarını dinleme ve cevap verme sürecini yönetmek için gerekli becerilere sahip olması, kolektif akıl oluşumları için de bir önkoşul olarak ortaya çıkar.

Farklı topluluklar, bakış açıları ve alternatif kural sistemleri arasında hareket edebilme becerisini kazandırmak için eğitimciler, farklı koşullardan gelen öğrencilerin bir araya geldiği gruplar oluşturarak, karşılıklı iletişime dayalı bir öğrenme ortamı yaratabilirler.

Stanford Üniversitesi, Bilinçli Demokrasi Merkezi'nin (*Center for Deliberative Democracy*), sivil katılım üzerine yürüttüğü çalışma, örneğin, farklı koşullardan gelen, farklı bakış açılarına sahip katılımcıları bir araya getirerek, birbirlerinden öğrenebilecekleri bir ortam sağlamayı hedeflemektedir. Çalışmanın raporları, projenin kamusal politika oluşturma sürecinde farklı grupların biraraya gelerek oluşturduğu tartışma ve katılımının yapıcı etkisini ortaya koymaktadır. Proje, katılımcıların bir bölümü için, süreç içinde mevcut inanç ve değerleri üzerinde pekiştirici olurken, bazıları için alternatif bakış açılarını tanıma fırsatı olmuş ve tartışmaların sonunda ortayolu bulma deneyimi yaşamışlardır. Jenkins, projenin bilinçlendirme süreci için kullandığı bu modelin sınıf içi çalışmalara

uygulanabileceğini ve sürecin yeni medya uygulamalarıyla coğrafi olarak uzak katılımcıları da içerecek şekilde genişletilebileceğini söyler.¹⁰⁴⁵

4.3.10. PROSEDÜREL DİLİ KAVRAMA

Douglas Rushkoff, *Program or Be Programmed* (Programla ya da Programlan) başlıklı kitabında okulların büyük bölümünün bilgisayar okuryazarlığı müfredatları kapsamında, program yazmayı değil, spesifik programları öğrettiğine dikkat çeker. Çocuklar, popüler yazım, yazılım tarama programları gibi iş ortamında etkili biçimde kullanacakları programları öğrenirler. Bu temel beceriler, onları başlangıç düzeyinde işe alınabilir kılmak konusunda işe yaramakla birlikte, teknolojiyi yalnızca kullanıcı perspektifinden benimsemelerine yol açar.¹⁰⁴⁶

Bir çocuğa bir programı nasıl kullanacağını öğretilmesi süreci, ona herhangi bir konu başlığının öğretilmesinden farksızdır. Programı öğrenen öğrenci, yazılımın ondan istediği şekilde davranarak programı öğrenir. Öte yandan Rushkoff'a göre, gerçek innovasyonun ortaya çıktığı bir alan olarak programcılık -kodun kendisi ve kod yazımı süreci- ise, yalnızca bu konuda çalışanların sahip olduğu bir beceri olarak çoğunlukla müfredat dışına itilir.¹⁰⁴⁷ Öte yandan, yazılımların nasıl işlediğini bilmemek, aktif özneler olarak gerçekten nasıl bir sürecin içine dahil olduğumuzu bilmemeyi de beraberinde getirir. Çünkü bir medya olarak yazılımın, o medya üzerinden ürettiğimiz mesajlara nasıl bir eğilim (bias) getirdiğini görememek, iletişim sürecinin nasıl işlediğinin anlaşılmasını engeller. Rushkoff, kendi duygu ve düşüncelerimiz; yanlış algılamalar, önyargılar ve kafa karışıklığıyla zaten bulanıklaşmışken, yazılımın buna ne kadar katkıda bulunduğu belirsiz olmasının bu bulanıklığa yeni bir katman daha eklediğini vurgular. Bu katmanın niyetini bilmeksizin, katılımın tutarlılığından da söz etmek mümkün değildir.¹⁰⁴⁸

¹⁰⁴⁵ A.e.

¹⁰⁴⁶ Rushkoff, **Program or Be Programmed: Ten Commands for A Digital**, s.130.

¹⁰⁴⁷ A.e., s.131.

¹⁰⁴⁸ Rushkoff, “**Keynote Speech, National Alliance for Media Literacy Education 2011 Conference**”, b.a.

Facebook kullanıcılarına, Facebook'un ne işe yaradığı sorulduğunda, verecekleri cevap, Facebook'un arkadaş bulmalarına yardım eden bir yazılım olduğudur. Yazılımın ve bu yazılımı kodlayanların gerçek niyeti ise, kullanıcıların arkadaşlık ilişkilerini paraya dönüştürmektir. Öte yandan, kullanıcılar, ne yazılımın, ne kod yazarlarının ne de bu amaçların çoğunlukla farkında değildirler. Bu da kullanıcıları, bu sürecin kullanıcıları değil kullanılanları yapma eğilimindedir.

Bir dili öğrenen insanlar, o dili yalnızca dinlemeyi değil, konuşmayı da öğrenirler. Bu okuryazarlık için de geçerlidir. Okumayı öğrenmek aynı zamanda yazmayı da öğrenmek anlamına gelir. Dolayısıyla, dijital gerçeklik içinde yeni bir dili öğrenmek de yalnızca programları kullanmayı öğrenmeyi değil, nasıl program yazılacağını da öğrenmeyi gerektirir. Yeni bir iletişim sistemi, insan bilişini, insan-dışı mekanizmalarla yeniden üretir. Bu araçlar, yalnızca bazı kişilerin ve grupların isteklerinin bir uzantısı değil, sinir ağlarına benzer olarak yayılan ağların bileşenlerinin, yani bizlerin, düşünme ve iş görme becerilerini ifade eder.

Tüm sistemler gibi dijital sistemlerin de, önceki bölümlerde değinildiği üzere, belli niyetleri vardır. Nasıl işlediklerini bilmezsek, ne istediklerini de bilemeyiz. Bu niyetlerin farkında olmamak, bu sistemleri kullanımında hataları eylemlerde bulunmamız riskini önemli oranda attırır.¹⁰⁴⁹ Michael Mateas, daha önce de değinildiği üzere, prosedürel okuryazarlık dediği bu beceriyi, "...süreçleri (*process*) okuma ve yazma, prosedürel temsil ve estetik ile ilişki kurma, insani anlam üretiminin kültürel pratikleri ile tekniğin aracılık ettiği süreçler arasındaki ilişkiyi kavramak becerisi..." olarak tanımlamaktadır.¹⁰⁵⁰ Benzer bir yaklaşımı paylaşan Bogost ise, prosedürel retorik adını verdiği kavramı, bilgi-işleme süreçlerini ikna etme amaçlı olarak kullanma pratiği olarak açıklar. Prosedürel retorik, dijital bilgi-işlem sistemlerini kullanarak argümanlar geliştirmeyi ve diğerlerinin yaratmış

¹⁰⁴⁹ Douglas Rushkoff, "Why Johnny Can't Program: A New Medium Requires A New Literacy", 30.09.2011, (Çevrimiçi) http://www.huffingtonpost.com/douglas-rushkoff/programming-literacy_b_745126.html, 20.08.2011

¹⁰⁵⁰ Michael Mateas, "Procedural Literacy: Educating the New Media Practioner", **On the Horizon: Special Issue on Games in Education**, Vol:13, Number: 2, 2005, s.101.

oldukları argümanları açıklama tekniğini ifade eder ¹⁰⁵¹ Prosedürel retoriği biçimlendiren okuma ve yazma türü, Bogost’a göre şu soruları sormayı gerektirir¹⁰⁵²:

- Sistemin kuralları nelerdir?
- Bu kuralların (onları diğer kurallardan ayıracak olan) önemi nedir?
- Bu kurallar dünya hakkında ne tür iddialarda bulunurlar?
- Ben bu kurallara nasıl karşılık veriyorum?

Bugün oluşturulan teknolojiler ve ağ sistemleri, ekonomi, ekoloji, toplum ve en önemlisi de kollektif tarihimizi şekillendirme potansiyelini barındırırlar. Bu yapılar üzerinde, farkındalık geliştirmek, katılımcı kültüre katılımda, bu farklı sistemlerin niyetleri ile kendi niyet ve hedeflerimizi karşılaştırmak, yeni bir keşif ve okuryazarlık sürecini ifade eder.

4.4. YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞINDA SİSTEMLİ BİR YAKLAŞIMIN HEDEFLEDİĞİ GRUPLAR

Yeni medya okuryazarlığı, önceki bölümlerde değinildiği üzere, katılımcı dijital kültürün oluşumundaki temel kaygıları ifade eden üç temel sorun üzerine kuruludur: katılım eşitsizliğinin ortadan kalkması, şeffaflık sorunu ve etik sorunların giderilmesi. Bu sorunları çözmek üzere önerilen temel becerilerin bir bölümü, örneklerde de gözlenebileceği üzere, çocukların ve gençlerin dahil olduğu popüler kültür odaklı çevrimiçi eylem toplulukları içinde edinilebilirken, bir bölümü sınıf içi eğitim becerileri ile entegre edilerek, ya da okul dışı programlardaki etkinlikler kapsamında kazanılabilmektedir. Öte yandan, ağırlıkla, bireysel ve kurumsal inisiyatifler ölçeğinde desteklenen bu beceriler, okul içi müfredatlar ve okul dışı etkinlikler kapsamında sistemli bir yapı oluşturmaktan uzak gözükmektedir. Becerilerin, daha geniş bir kitle tarafından benimsenmesi ve topyekün bir kazanım elde edilmesi için, kapsamlı ve sistemli yeni medya okuryazarlığı yaklaşımının

¹⁰⁵¹ Bogost, *Persuasive Games: The Expressive Power of Video Games*, s.3.

¹⁰⁵² A.e., s.258.

hedeflediği grupların, okullar, okul-sonrası etkinlikler ve aileleri kapsayacak şekilde planlanması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

4.4.1. OKULLAR

Yeni medya okuryazarlığı becerileri arasında sayılan örnekler, spesifik bazı okulların ve çoğu zaman bireysel olarak eğitimcilerin, yeni medya teknolojilerini; iş birliği, ağ oluşturma, yaratıcı yeniden üretim, katılım ve ifade süreçleri gibi becerileri, müfredat kapsamında yer verdiklerini, öğrencilerin, bu teknolojiler aracılığıyla, gerçek dünyada karşılığı olan araştırma, sorgulama, uzmanlarla görüşme, içerik üretim ve paylaşımı süreçlerini yerine getirdiğini ortaya koymaktadır.

Bireysel eğitimcilerin çabasının desteklenmesi, yeni medya okuryazarlığı becerilerinin sınıf içi etkinliklerde benimsenmesi açısından önem taşır. Jenkins, medya okuryazarlığına yönelik direncin temel nedeninin, mevcut eğitim sisteminin gündelik trafiğine yeni görevlerin eklenmesinin güçlüğünden kaynaklandığını öne sürer. Bu nedenle, medya okuryazarlığının müfredata ek bir konu olarak eklenmesinin ötesinde, eğitimdeki bütünsel paradigma değişiminin bir sonucu olarak, her gün öğretilen konuların bağlamına entegre edilmesinin önemine değinir.¹⁰⁵³

Buckingham da benzer olarak, okul eğitimini, yeni “dijital ekonomi” için bir antrenman sahası olarak görmek yerine, okulların bir kamusal kurum olarak geleneksel misyonlarını sürdüreceği şekilde dijital teknolojiye gelişmelere işaret etmesi gerektiğini savunur. Okullar, diğer kamu kurumları ile işbirliği içinde, gençlere, sosyal, entelektüel ve kültürel deneyimleri sağlamak üzere mevcutturlar. Elbette, okulların, nüfusun düzenlenmesini sağlamak, sosyal ilişkileri yeniden üretmek gibi işlevleri de bulunmaktadır, ancak, okulun kamusal alanın ortaya çıktığı yer olarak konumlandırılması güçlü bir modernist retoriği ifade eder. Buckingham,

¹⁰⁵³ Jenkins v.d., a.g.e., b.a.

dijital bölünmüşlükler bağlamında, okulların katılımdaki bu eşitsizliklerin iyileştirilmesinde anahtar bir rol üstlendiklerini belirtir.¹⁰⁵⁴

Medyanın değişimi, çağdaş eğitim deneyiminin tüm boyutlarını etkilemektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak yeni medya okuryazarlığını eğitimin tüm veçhelerine entegre etmek ve öğrencilerin bu beceriler üzerinde okul içinde öğrendikleri konular eşliğinde ustalaşmalarını sağlamak bugünün medya-doygun ortamında bir gereklilik olarak ortaya çıkar.

4.4.2. OKUL SONRASI VE OKUL-DIŞI ETKİNLİKLER

Okul bağlamında, ancak müfredatın paralelinde sürdürülen okul-sonrası etkinlikler, öğrencilerin popüler medya ve kişisel ilgileri bağlamında, üretimde ve paylaşımda bulunmaları açısından oldukça üretken bir ortam oluşturur. Bu programlar aracılığıyla teknik becerilerinin edinilmesi, informel eğitim ortamlarında öğrencilerin eleştirel bir bakış açısıyla medya uygulamaları gerçekleştirmesi teşvik edilmelidir. Bunun için en etkili ortamlardan biri de, okul-sonrası etkinlikleri kapsamındaki öğrenci kol eğitim saatleri ve okul içi oluşturulan öğrenci kulüpleri yoluyla olabilir.

İstanbul Lisesi ve İstanbul Üniversitesi Radyo,Televizyon, Sinema Bölümü arasında 2002 yılından itibaren öğrenci sinema kulübünü desteklemek amacıyla oluşturulan protokol, bunun iyi bir örneğini oluşturur. Belirlenen bir izlenceye göre alanın uzmanları ve akademisyenlerden destek alan lise öğrencileri, okul yılı boyunca devam eden haftalık düzenli atölye çalışmaları ve üniversitenin kısıtlı ekipman desteği ile müfredata paralel bir klüp etkinliğine dahil olurlar. Bu kapsamda, senaryo yazarlığı, yapım, kamera ve kurgu teknikleri üzerine uygulamalı ve teorik derslerden oluşan bir programın yanında, öğrencilere proje tabanlı danışmanlık desteği de verilmektedir. Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onayıyla devam eden proje, film kulübü öğrencilerine ek olarak, diğer gönüllü öğrencilerin katılımı

¹⁰⁵⁴ David Buckingham, "Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participation", **The Journal of Media Literacy**, Vol. 5 No.1&2, 2010, s.24.

ve bir kol öğretmenin gözetiminde sürdürülmüş, kulübün çalışmalarının bir devamı olarak başlatılan Ulusal Liseler Arası Kısa Film Yarışması ise sponsorların yanısıra mezunlar derneğinden fon olarak sekiz yıl boyunca, ulusal ölçekte, lise öğrencilerinin medya içerik üretimini teşvik eden başarılı bir örnek olarak devamlılığını sürdürmüştür.¹⁰⁵⁵

Bu çalışma kapsamında yürütülen atölyelerde, öğrencilerin film okumaları yapabilme, görsel ileti oluşturma, farklı temsiller oluşturmak üzere yaratıcı görsel teknikler kullanma gibi başlıklar altında temel beceriler geliştirmesi hedeflenmiş, film yarışması ile bu üretimlerin kulüp etkinliğini aşarak, daha geniş bir kitleye ulaşması mümkün olmuştur. 2000'lerin ikinci yarısından itibaren dijital teknolojilerin erişime daha çok açılması ile, üretim miktarı ve niteliğinde gözlenen artışa ek olarak, sosyal ağları ve genel olarak İnterneti kullanarak öğrenciler film üretiminin de ötesinde, okul ve kulüp arkadaşlarının yanısıra çevrimiçi gruplar üzerinden coğrafi olarak uzak akranları ile iletişime girmişler, temel teknik beceriler kazanmanın yanında, kültürel bir etkinliğin de parçası olmuşlardır.¹⁰⁵⁶

Okul sonrası etkinlikler, müfredatın doğrudan bir parçası olmamakla birlikte, yeni medya okuryazarlığı becerileri açısından tamamlayıcı bir işlev üstlenirler. Tam da bu nedenle, Jenkins'in de altını çizdiği üzere bu etkinliklerin, müfredat kapsamında zaten ele alınan ve öğretilen konuları aynen tekrarlamak yerine, değişen yeni medya kültürü ve bu kültürün gündeme soktuğu yeni başlıklara ilişkin deneysel eğitim çalışmaları ve yenilikçi projelerle sürdürülmesi önem taşır.¹⁰⁵⁷

Okul sonrası etkinliklerin okul ölçeğinden çıktığı örnekler de bu kapsamda değerlendirilebilir. ABD, Washington D.C'de, haberler ve gazetecilik üzerine bir müze olan, haber medyası tarihini ve demokratik bir toplumda basın özgürlüğüne ilişkin kamusal bir farkındalık yaratmayı amaçlayan Newseum, web sitesi ve

¹⁰⁵⁵ Sezen, Sezen, “**Critical Evaluation of a Media Education Experiment From Turkey: University-High School Collaboration Through a Film Club Project**”, (Sunum tarihi) 23.07.2011, (Çevrimiçi) http://2011.namle.net/wp-content/uploads/2011/07/NAMLE_2011_Conference_Program-FINAL.pdf, 20.08.2011

¹⁰⁵⁶ A.e.

¹⁰⁵⁷ Jenkins, v.d., a.g.e., (Çevrimiçi)

hazırladığı materyaller aracılığıyla, basın özgürlüğüne yönelik sınıf-içi uygulamalar için çeşitli rehberler ve çalışma örnekleri sunmaktadır. Bunun yanısıra müze kapsamında oluşturulan Öğrenme Merkezi Dersleri (Learning Center Classes), gazetecilik üzerine altı temel başlık ile öğrencilere gazetecilik merkezli farklı konuları deneyimletmeyi hedeflemektedir. *Speed of News* (Haberlerin Hızı) başlıklı ders, sözgelimi, tarih boyunca haber ve enformasyonların nasıl paylaşıldığını mağara resimlerinden telgrafa, gazeteci çocuklardan televizyona geniş bir yelpazeye yayarak anlatır. *Front Page Frenzy* (Baş Sayfa Çılgınlığı) başlıklı diğer bir derste ise muhabir rolü üstlenen katılımcılar, baş sayfanın ana unsurlarını bulabilmek üzere tarihi gazeteleri tararlar ve bu katılımcılar arasında bir yarışın sürdüğü büyük bir oyun olarak gerçekleşir. Bir başka ders, *Choose the News* kapsamında ise katılımcılar, haberlerin okur kitlesine göre nasıl değişebileceğini öğrenirler, ardından ayrı gruplar halinde oluşturulan takımlar en iyi baş sayfayı oluşturmak üzere yarışır. *Media Ethics* isimli ders ise, yaşanmış vakalardan yola çıkarak, gazetecilerin karşı karşıya kalabileceği etik sorunları öğrencilerin kavramasını hedefler. Bir diğer başlık *Believe it or Not?* (İnanır mısın İnanmaz mısın?) ise öğrencilerin temel medya okuryazarlığı becerilerini kullanarak, çevrimiçi içerikler ile, TV ve basılı içeriklerin karşılaştırılması deneyimini temel alır. Son olarak *Photo Ethics* (Fotoğraf Etiği) başlıklı derste de, fotomuhabirlerinin, fotoğraflarını çekerken ve yayımlarken karşılaştıkları etik ikilemler masaya yatırılır. Öğrenciler yaşanmış deneyimlerden yola çıkan etik vakaların yanısıra, dijital teknolojinin fotomuhabirliği kapsamında farklı şekillerde nasıl kullanılabileceği konusuna da ışık tutar.¹⁰⁵⁸

Bu projenin hedef ve beklentilerine benzer ya da daha yenilikçi tasarımlarla, müzeler, kütüphaneler, farklı alanlardan sivil toplum kuruluşları çalışma ve projeleri kapsamında yeni medya okuryazarlığı becerilerinin kullanılabileceği programlara yer verebilir, okul eğitimine alternatif olarak, mevcut katılımcı kültüre katkıda bulunacak farklı deneyimler sunabilirler.

¹⁰⁵⁸ “Newseum”, (Çevrimiçi) <http://www.newseum.org/education/index.html>, 20.08.2011

ABD merkezli olarak 2007 yılında Steve Hargadon tarafından başlatılan, ücretsiz üyelik sistemine dayalı, gönüllü katılımı ile işleyen *Classroom 2.0* (Sınıf 2.0) sosyal ağ sitesi, eğitimde Web 2.0 ve sosyal medya ile ilgilenenler eğitimciler ve ilgililer için bir platform oluşturmaktadır. Sitede, yeni teknolojilere dayalı yenilikçi eğitim modellerine dayalı deneyimlerini paylaşan eğitimciler, yürütülen çevrimiçi forumlarda tartışmalara katılmanın yanı sıra, eklenen girdilere yorumda bulunabilir, sorular sorabilirler. Bu yorum ve sorular, diğer eğitimciler tarafından ve üyeler arasında bulunan uzmanlarca cevaplanır. Bunun yanında, her üye kendi profili üzerinden bir blog oluşturabilir ve ilgisini çeken diğer profilleri ve blogları izleyebilir. Ayrıca üniversite, sivil toplum kuruluşları ve resmi kurumlardan konunun uzmanlarının düzenlediği, web seminerlerinin, bir diğer adıyla webinerlerin kayıtlarına da site üzerinden ulaşılabilir. Site istatistiklerine göre, 13 Kasım 2010 ve 25 Ağustos 2011 tarihleri arasında tüm dünyadan 500 binin üzerinde ziyaretçi kabul etmiş Classroom 2.0 oluşumu, 2010 yılında, en iyi webiner serileri, en sosyal ağ, Amerikan Okul Kütüphaneler Derneği (American Association of School Librarians) tarafından ise Eğitim-Öğretim alanında en iyi web sitesi ödüllerine layık görülmüştür.¹⁰⁵⁹

4.4.3. AİLELER

Sonia Livingstone, aileler üzerine sürdürülen tartışmaların büyük bölümünün, ideal aile kavramı açısından, sohbet, birliktelik ve grup aktivitelerini iyi; yalnız, izole ve bireysel olmanın ise sorunlu olduğu fikrine dayandığını vurgular.¹⁰⁶⁰ Livingstone ve Bovill'in ebeveynlerle yürüttüğü araştırmanın sonuçlarına göre, fiziksel olarak ortak zaman ve mekan paylaşımı, ailenin birlikteliği sürecini inşa eder. Bu araştırma kapsamında, çocuklarıyla ne sıklıkla ortak aktiviteler içine girdikleri sorusuna anne-babaların verdiği cevaplar listesinin en tepesinde ortak televizyon izleme etkinliği bulunmaktadır. Bu soruya çocukların verdiği cevap da ebeveynlerden elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Livingstone ve Bovill, bu sonuçlara dayanarak, *aile televizyonu* fikrinin pek çok etkinlikten daha fazla olarak değerli bir kültürel süreç

¹⁰⁵⁹ “**Classroom 2.0**”, (Çevrimiçi) www.classroom20.com, 20.08.2011

¹⁰⁶⁰ Sonia Livingstone, **Young People and New Media**, London, Sage, 2002, s.184.

olduğunun altını çizerler. Televizyon aile üyelerini bir araya getirmektedir. Buna karşılık, yeni bilgisayar-tabanlı medya, ev ortamında, aile-çocuk ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda daha az önemli bir rol üstlenir.¹⁰⁶¹ Dijital iletişimin cazibesi, aile zamanından bir kesintiye ifade eder. Öte yandan, aile içinde kazanılacak eğitim, enformasyona yönelik sağlıklı bir şüphecilik oluşturmaya dair fırsat da bu yolla yitirilmiş olur. Palfrey ve Gasser, gençlerin enformasyonun çarpaz referans yoluyla analiz edilmesini mümkün kılacak becerilerin geliştirilmesinden söz ederler. Güvenilir enformasyonu, güvenilir olmayandan ayırabilmek üzere gerekli bilgiler okul müfredatında yer almadığı gibi, dijital teknoloji kullanımıyla ailenin sahasından da çıkmaktadır. Tam da bu nedenle, anne-babalar ve diğer aile üyeleri, gençlere enformasyon güvenilirliğini tek başlarına da değerlendirebilme konusunda yol göstermek sorumluluğundadırlar. Çocuk-dostu tarayıcılar örneğin, uygunsuz içerikleri elimine etme konusunda oldukça yararlı olmakla birlikte, bu süreçte yalnızca teknolojinin kullanımı yeterli değildir. Ebeveynler, çocuklarının İnternet kullanım alışkanlıkları konusunda dikkat sarf etmelidirler. Çocukların nasıl sayfaları ziyaret ettiklerini bilmek, çevrimiçi etkinliklerine yönelik olumlu ve olumsuz deneyimleri duymak ve çocuklarıyla informal düzeyde de olsa bir uzlaşma kurmaları önem taşır. Diğer bir deyişle, ailelerin bu sürece gerçek katılımı, çocuklarla birlikte öğrenmek, dinlenmek ve çocuklarının İnternet deneyimine aktif olarak müdahil olmaktan geçer.¹⁰⁶²

Jenkins de benzer olarak, çocukların medya ile olan ilişkilerinde, anlamlı seçimler yapmalarında ve seçimlerinin sonuçlarını tahmin etme sürecinde ailelerinin önemli katkısına ve rolüne dikkat çeker.¹⁰⁶³ Öte yandan, anne-babalar kendi çocukluklarında var olmayan yeni medya formlarına yönelik korku ve endişeleri tarafından yönlendirilme eğilimindedirler. Yeni medyaya yönelik seçimler vb. konularda ebeveynlere rehberlik edecek kitaplar, web siteleri vb. kaynakların sayısı oldukça azdır. Bu nedenle, yeni medya okuryazarlığında sistemli bir yaklaşım, ailelere yönelik kaynak ve yol gösterici programların hazırlanması, bu süreçte

¹⁰⁶¹ A.e., s.186

¹⁰⁶² Palfrey, Gasser, a.g.e., s.181.

¹⁰⁶³ Jenkins v.d., a.g.e., (Çevrimiçi)

rollerini ve yapılması gerekenleri bir araya getiren rehberlerin oluşturulması gibi etkinlikleri içermelidir.

Aileler, eğitimciler ve diğer paydaşlar yeni medya okuryazarlığında ayrı yollar değil, birbirini destekleyecek uygulamalar geliştirmelidirler. Buna paralel, devlet düzeyinde bir çözüm, herşeyi doğrudan çözemese de, medya eğitimi ve medya okuryazarlığı programlarına önem vererek, gündemine alarak, kaynak ayırarak etki sağlayabilir. Bunun yollarından biri de devletin kurumlarının da dijital enformasyon üreterek bu sürece katkıda bulunması olabilir. Neredeyse devlete ait tüm kurumların kendilerine özgü bir web sitesi bulunmaktadır. Kamu sektörü enformasyonu üretmenin niteliği ve sorumluluğunun farkında olarak kamu kurumları, yüksek nitelikli enformasyon üretimi sürecine aktif olarak katkıda bulunabilirler. Yüksek nitelikli, kamu yayıncılığı hizmetlerinin İnternet hizmetlerini de kapsayacak biçimde geliştirilmesi de (BBC'nin İnternet uygulamalarının İngiltere'de oynadığı rolü de göz önünde bulundurarak), çocuklar ve gençler için, bir dizi farklı alanda, ulaşılabilir nitelikli enformasyonu mümkün kılabilir.

5. TÜRKİYE VE YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞI

Türkiye’de bilgisayar ve İnternet teknolojilerinin kullanım oranlarının artışı ve yeni iletişim teknolojileri çerçevesinde gelişen yeni medya kültürü; ekonomik, kültürel ve politik süreçlerde yarattığı dönüşümün yanı sıra öğrenme, ifadesel süreçler ve erişim özgürlüğü üzerinde kapsamlı bir etki yaratmıştır. Türkiye’de devlet kurumlarının başlattığı medya okuryazarlığı çabaları kapsamında yeni medya ve İnternet’e ayrılan yerin kısıtlı oluşu ve benimsenen yaklaşımın korumacı kollamacı doğasına karşın, ülke çapında tüm kullanıcıları etkileyen yeni gelişmelerin varlığı, yeni medya becerilerine yer veren daha kapsamlı bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımın detaylandırılmasından önce, Türkiye’de yeni medya algısı olgusuna eğilmek sorun ve olasılıkların ortaya koyulması açısından önem taşımaktadır.

5.1. TÜRKİYE’DE YENİ MEDYA ALGISI

1983 tarihli *Dünü ve Bugünüyle Televizyon* başlıklı çalışmasında Emel Ceylan Tamer, 1960’larda kapalı devre televizyonların, 1970’lerde ise bilgisayarların eğitimde bir devrim yaratmaya doğru gittiğini söylerken¹⁰⁶⁴, televizyon teknolojisinin yanı sıra, elektronik baskı araçları ile gazeteciliğin geleceğinin teknoloji ile dramatik şekilde dönüşeceğini, her gün kapının altından gazete bulma alışkanlığının değişerek herkesin istediği an bir düğmeye bastığı ve en son haberleri ekranda okuyabileceği bir teknolojinin geleceğini öngörür.¹⁰⁶⁵ Tamer’e göre, Türkiye’de yeni bir iletişim teknolojisi olarak televizyonculuk, hep bir mühendislik işlemi olarak görülmüş, teknik yanı fazlaca abartılmış, mühendislerin bu alandaki önemi büyük olmakla birlikte, programcılığın gerektirdiği kültür, sanat, toplum birikimi kendisine bu teknik alanda daha geç yer bulabilmiştir.¹⁰⁶⁶ Tamer’in bu görüşlerinin belli bir oranda Türkiye’deki yeni medya çalışmaları açısından da geçerli olduğu söylenebilir. Aşağıda da görüleceği üzere 1990’larda toplumsal alanda boy

¹⁰⁶⁴ Emel Ceylan Tamer, *Dünü ve Bugünüyle Televizyon*, İstanbul, Varlık Yayınları, 1983, s.108.

¹⁰⁶⁵ A.e., s.139.

¹⁰⁶⁶ A.e., s.141.

göstermeye çalışan bilgisayar teknolojileri ve yeni medya uygulamaları ancak 2000’li yılların ortalarında yoğun olarak iletişim bilimlerinin ilgi alanına girebilmiştir.

Haluk Geray, “sayısal iletişimin” Türkiye’ye girişinin nedenleri arasında 1980 sonrası ekonomi politikalarının ve uluslararası ekonomi ile bağ kurma ihtiyacının yanısıra NATO’nun merkez ülkelerdeki iletişim ağını, Türkiye kanadında sağlama ihtiyacını saymaktadır.¹⁰⁶⁷ Türkiye’nin İnternet sistemine girişi ise 1990’lı yıllarda başlamış, İlhan Yerlikaya’ya göre, “sayısal iletişim” Türkiye’ye “çağ atlatan”, diğer ülkelerle olan gelişme farkını kapatacak, yoksul/zengin, kırsal/kent arasında eşitlik sağlayacak ve enformasyon toplumunu oluşturacak bir teknoloji olarak sunulmuştur.¹⁰⁶⁸ Türkiye’nin İnternet’e bağlanması 12 Nisan 1993’te TÜBİTAK-ODTÜ işbirliği ile bir Devlet Planlama Teşkilatı çerçevesinde olmuş; 64 Kbps hızındaki bu hat uzunca bir süre ülkenin tek çıkışı olmuştur. Daha sonra Ege Üniversitesi (1994), Bilkent (1995), Boğaziçi (1995), İTÜ (1996) bağlantıları gerçekleştirilmiştir.¹⁰⁶⁹

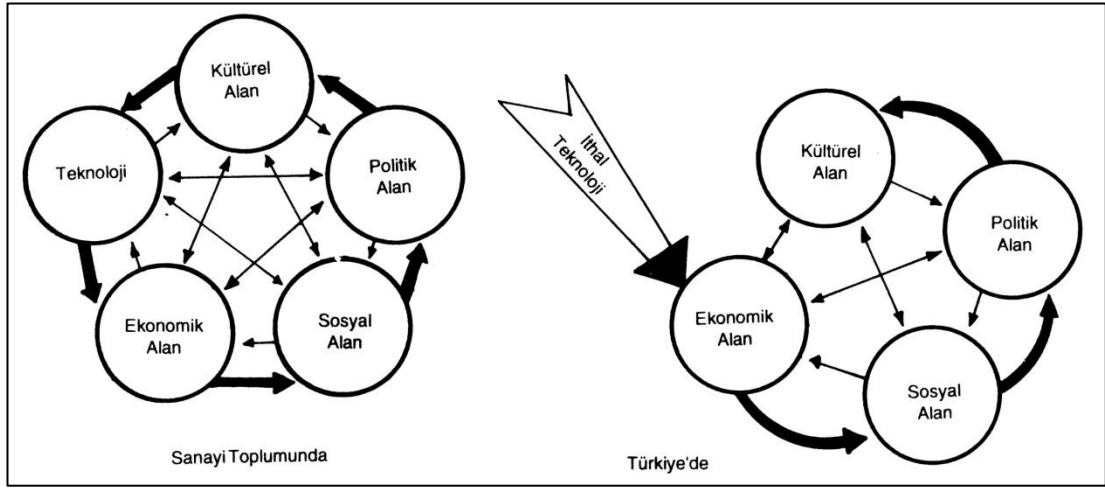
Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme adlı kitabında Hüsnü Erkan, sanayileşme sonrası bilgi toplumuna girmiş, teknoloji üretebilir konumdaki ülkelerden farklı olarak Türk toplumunun hazır bulduğu teknolojiyi ithal edip ondan yararlanan yapısına dikkat çeker. Erkan’a göre, Türkiye’de teknolojiyi üretmenin ön koşullarının yaratılamamış olması ve dolayısıyla teknolojinin üretilmemesinin temelinde kültürel gecikme (cultural lag) olgusu yatmaktadır. Türkiye’de bilişim teknolojisini merkezi konuma oturtmak için gereken ise bilişim teknolojisinin üretilmesidir. Sanayi ve bilgi toplumları ile Türkiye’de toplumsal gelişmenin alt sistemleri arasındaki ilişkiyi Erkan aşağıdaki şemalarla açıklar:¹⁰⁷⁰

¹⁰⁶⁷ İlhan Yerlikaya, “İnternet Gazeteciliği ve Geri Besleme”, **Medyada Yeni Yaklaşımlar**, Ed. Metin Işık, Konya, Eğitim Kitabevi, 2004, s.19.

¹⁰⁶⁸ A.e.

¹⁰⁶⁹ A.e.

¹⁰⁷⁰ Hüsnü Erkan, **Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme**, İzmir, Türkiye İş Bankası Yayınları, 1998, s. 215-216.



Şekil 27: Sanayi ve bilgi toplumları ile Türkiye’de toplumsal gelişmenin alt sistemleri arasındaki ilişkiyi.¹⁰⁷¹

Kişi başına bilişim harcamasını bilgi toplumuna geçiş sürecinin temel göstergeleri arasında sayan Erkan, 1992 yılı itibariyle Türkiye’de bu göstergenin sadece 10 dolar olarak hesaplandığını ifade eder. Sanayileşmiş ülkeler milli gelirlerinin yüzde 3’ünü bilişim harcamalarına ayırırken, bu oran Türkiye’de yalnızca binde 5’tir. Yine 1992 rakamlarına göre ise Türkiye’de 116 kişiye bir bilgisayar düşmektedir. Erkan, bilgisayarlaşmanın en hızlı yaşandığı sektörün bankacılık sektörü olduğunu altını çizerken, Türkiye’de 1998 itibariyle en canlı pazarı kişisel bilgisayar sektörünün oluşturduğunu da ifade eder. 1990’da 105 milyon, 1991’de 128 milyon, 1993’de 163 milyon, 1993’te 201 milyon dolar dolayında harcama gerçekleştirilen bilgisayar pazarındaki gelişmeleri topluca değerlendiren Erkan, 1998 itibariyle Türkiye’nin “bilgi toplumuna hazırlık” aşamasında olduğunu ifade eder.¹⁰⁷² Paralel bir biçimde Öcel de, 1999 yılında Türkiye’de 300.000’in üzerinde kişisel bilgisayar satıldığını vurgulayarak bilgisayar ve yan ürünlerinin ayrı bir pazara dönüştüğünü vurgular.¹⁰⁷³

1990’lı yıllarda iletişim teknolojileri alanında yaşanan yenilikleri değerlendiren Usluata, bu dönemde yaygınlaşan “sayısal imge, hipermedya, telehizmetler” gibi olgulara dikkat çekerek; toplumun bunlara temkinli yaklaştığını

¹⁰⁷¹ A.e., s.215.

¹⁰⁷² A.e., s.232-233.

¹⁰⁷³ Nilüfer Öcel, **İletişim ve Çocuk**, İstanbul, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, 2002, s.300.

vurgular; ancak bu temkinliliğe karşın teknoloji ürünlerinin giderek artan oranda gündelik yaşamın bir parçası haline geldiklerine de dikkat çeker.¹⁰⁷⁴ Aynı dönemde iletişim teknolojisi ve multimedya çalışmalarına odaklanan İlhami Kul ise, Türkiye’de eğitim ve öğretimde multimedyanın hızla yaygınlaşmaya başladığını, coğrafya, tarih, yabancı dil gibi alanlarla bazı modelleme projelerinde etkili biçimde kullanılma imkanı bulunduğunu ifade eder. Mühendislik terminolojisi ile eğitim ve iletişim bilimlerini harmanlama denemesinde Kul’un çalışması, Türkiye’de bu dönemlerde yayınlanan çoğu çalışma gibi, bilgisayar markalarının ve belli yazılımların öne çıktığı ve kimi noktalarda teknolojinin mühendislik boyutunu öne çıkaran bir dil kullanmakla birlikte yeni medyanın potansiyellerine ilişkin olumlu bir yaklaşımın etkisi altındadır.¹⁰⁷⁵ Çalışmanın yukarıda ele alınan ve gençlerin yeni medya kullanımına tamamen olumlu bir açıdan bakan erken dönem yaklaşımları andırdığı ve hatta üreticilerin hedefleri ile aynı doğrultuda bir söylem ürettiği söylenebilir.

2000’li yıllarla birlikte İnternet toplumsal alanda daha da görünür bir hal almaya başlar ve ilk yasal düzenlemeler gerçekleştirilir. 2001 yılında hükümet, İnternet yayınlarını kitle iletişim araçlarını yöneten kurallara göre düzenleme niyetiyle hazırladığı bir kanun tasarısını TBMM’ye sunmuş, sivil toplum kuruluşları ve İnternet Servis Sağlayıcıları tarafından da şiddetle karşı çıkılan yasa, dönemin Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer tarafından, İnternete ilişkin düzenlemelerin Basın Kanununa göre yapılmasının İnternetin doğası ile örtüşmeyeceği gerekçesiyle veto edilmiş, ancak Meclis, 2002’de yasayı onaylamıştır.¹⁰⁷⁶

2000’lerin ikinci yarısında bilgisayar teknolojileri bağlamında Türkiye ve bu teknolojilerin üreticileri arasındaki ilişkinin hızla geliştiği; bu alandaki gelişmelerin ülkeye daha hızlı ve eşzamanlı olarak girmeye başladığı söylenebilir. Bu senkronizasyonun da etkisi ile Türkiye’de yeni medya ve İnternet üzerine

¹⁰⁷⁴ Ayseli Usluata, **İletişim**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1 Ayseli Usluata, **İletişim**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1994-1994, s.97-98.

¹⁰⁷⁵ İlhami Kul, **2000’li Yılların İletişim Teknolojisi ve Multimedia**, İstanbul, Türkmen Kitabevi, 1995, s.26-27.

¹⁰⁷⁶ Yaman Akdeniz, Kerem Altıparmak, “**İnternet: Girilmesi Tehlikeli ve Yasaktır, Kasım 2008, s.5**”, (Çevrimiçi) http://www.cyber-rights.org/reports/internet_yasak_renkli.pdf, 20.08.2011

gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar dijital mesai, sanal cemaat gibi yeni kavramlarla tanışmış, yeni medya aracılığıyla değişen kişilerarası ilişkiler ve toplumsal görünüm, gençlerin cep telefonu kullanım pratikleri, İnternet kafelerin toplumsal konumu gibi başlıklar iletişim çalışmalarının konusu olmaya başlamıştır.¹⁰⁷⁷ Bu çalışmalarda; örneğin cep telefonu ve internet mesajlaşmaları ile sanal sohbet ortamları, gençlerin gündelik yaşamlarının bir parçası olarak değerlendirilmekte, yeni medya, orta sınıf gençliğin gündelik yaşamlarındaki sınırlı sosyal ağları içinde çoğunlukla ev-okul rutini dışında can sıkıntılarını gidermek üzere rol oynayan bir yapı olarak kurgulanmaktadır. Ayrıca dijital oyun bağlamında da gençlerin kimlik tasarımlarında ve toplumsal ilişkilerin sürekliliğinin sağlanmasında etkin rol sahibi olarak görülmektedir. Dolayısıyla, yeni orta sınıf gencin yeni medya kullanımı kültür endüstrisi ürünlerinin tüketimi odaklı değerlendirilmektedir.¹⁰⁷⁸

Bu yaklaşım teknoloji odaklı bir bakışın karşısında olmakla birlikte; bu kez de belli oranda geleneksel kitle iletişim araştırmaları ölçeğinde yürütülen bir yeni medya araştırmaları alanı olduğu söylenebilir. Bu anlayışın en verimli örneklerinden biri olarak 2007’de Mutlu Binark ve Günseli Bayraktutan Sütçü öncülüğünde TÜBİTAK desteği ile başlatılan Dijital Oyun Kültürü projesi görülebilir. Türkiye’de gençlerin bilgisayar oyunları ve İnternet kafe kullanım pratiklerine yönelik, kimlik, toplumsallaşma, sanal-kariyer konularına odaklanan ve bir etnografik alan araştırmasını da kapsayan bu çalışma, aşağıda da değinileceği üzere Türkiye’de yeni medya alanında gerçekleştirilen ilk kapsamlı çalışmalardan biri olması ve sonuç bölümünde eleştirel medya okuryazarlığını öne çıkarması ile önem taşımaktadır.¹⁰⁷⁹

¹⁰⁷⁷ Günseli Bayraktutan Sütçü, “İktidar Müzelerinin Sanal Uzamdaki Varlığı Üzerinden Siyasal İletişimi Yeniden Düşünmek”, **Yeni Medya Çalışmaları**, Der. Mutlu Binark, Ankara, Dipnot Yayınları, 2007, s.76-77.

¹⁰⁷⁸ Mutlu Binark, Günseli Bayraktutan Sütçü, “Teknogünlüklerdeki Çok(lu) Sessiz Yaşamlar: Yeni Medyanın Sessiz Enstrümanları Yeni Orta Sınıf Gençlik”, **Yeni Medya Çalışmaları**, Der. Mutlu Binark, Ankara, Dipnot Yayınları, 2007, s.163-164.

¹⁰⁷⁹ Günseli Bayraktutan Sütçü, “Dijital Oyun Çalışmalarında Yöntem: Genel Bir Bakış”, **Dijital Oyun Rehberi**, Der. Mutlu Binark, Günseli Bayraktutan Sütçü, Işık Barış Fidaner, İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2009, s.341- 342.

2011 yılı itibariyle Türkiye İnternet'e bağlanmasının 18. yılına girmiş bulunmaktadır. Bu 18 yıl boyunca, taşıdığı potansiyelin büyüklüğüne karşın, İnternet'in politika düzeyinde Türkiye gündeminde hak ettiği yeri bulduğunu söylemek oldukça güç görünmektedir. Ancak bardağın yarısını dolu görmek istenirse, Türkiye'nin e-devlet projeleri, 2006'dan bu yana uygulanmakta olan bir enformasyon toplumu eylem planı, ilk ve orta dereceli okullara İnternet bağlantısı sağlamaya yönelik eğitsel projeleri de bulunmaktadır. Bugün Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine göre 2007 yılında %19.7 olan hane halkı İnternet erişimi, devamlı artış göstermiş, 2011 yılında %42.6'ya ulaşarak ülke genelinde 2007 oranlarının iki katından fazla bir oran yakalamıştır. Bu hanelerin %39,3'ü genişbant bağlantı ile İnternet erişimi sağlamaktadır.¹⁰⁸⁰ Türkiye'de yaklaşık 30 milyon internet kullanıcısı bulunduğu, bu kullanıcıların 17.7 milyonunun erkek, 12.3 milyonunun ise kadın kullanıcılardan oluştuğu belirtilmektedir.¹⁰⁸¹ Bu oranlar her yıl düzenli olarak artış göstermektedir.¹⁰⁸² Aynı araştırma, bilgisayar ve İnternet kullanım oranlarının en yüksek olduğu yaş grubunun 16–24 yaş grubu olduğunu göstermekte ve İnternet kullanıcılarının %89.5'inin düzenli kullanıcı olduğunu ortaya koymaktadır.¹⁰⁸³

Yukarıda kısaca değinilen akademik çalışmalar yanında sivil toplum da yeni medya alanında Türkiye'de yaşanan gelişmelere duyarsız kalmamıştır. 1971'den bu yana etkinliklerini sürdüren ve bilişim profesyonellerinin mesleki bir örgütlenmesi olan Türkiye Bilişim Derneği'nden farklı olarak 2010'da kurulan Alternatif Bilişim Derneği İnternet yasaklarından, yeni medyanın olanaklarına ve sosyal etkilerine, dijital oyunlardan, denetim teknolojilerine, kişisel hak ve ifade özgürlüğünden, toplumsal cinsiyet sorunlarına geniş bir etkinlik alanı belirlemiş, bu alanlarda alternatif, sıradışı, egemen erk karşıtı fikir ve çözümler üretmeyi amaçları arasında saymıştır.¹⁰⁸⁴ Derneğin çıkarttığı ilk e-kitap *Cesur Yeni Medya* (2011), Wikileaks ve

¹⁰⁸⁰ “Türkiye İstatistik Kurumu Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”, (Çevrimiçi) <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8572>, 20.08.2011

¹⁰⁸¹ Fırat Demirel, “TTNET'in Gözünden Türkiye'de İnternet Kullanım İstatistikleri”, (Çevrimiçi) <http://www.webrazzi.com/2011/06/24/ttnet-internet-kullanim-istatistikleri/>, 20.08.2011

¹⁰⁸² “Türkiye İstatistik Kurumu Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”, (Çevrimiçi)

¹⁰⁸³ A.e.

¹⁰⁸⁴ “Alternatif Bilişim Derneği Web Sayfası: Derneğin Amacı”, (Çevrimiçi) <http://www.alternatifbilisim.org/wiki/Amaclar>, 20.08.2011

2011 Arap isyanlarına odaklanmış, Mutlu Binark ve Işık Barış Fidaner'in derlediği çalışmaya İsmail Hakkı Polat, Özgür Uçkan gibi yeni medya alanındaki ve Mete Çubukçu gibi habercilik alanındaki öncü isimler de yazılarıyla destek vermişlerdir.¹⁰⁸⁵

Yeni medya alanındaki duyuruları paylaşma ve gündemi takip etmenin yanı sıra Alternatif Bilişim Derneği, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurulu'nun İnternet Kurulu değerlendirme ve öneriler paketi ile İnternet'in güvenli kullanımı ve filtreleme konusundaki tasarlara ilişkin genel değerlendirme ve önerilerini web sitesi üzerinden paylaşarak bu alanlarda kamuoyunun bilgilendirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu değerlendirmeler kapsamında, dernek, aşağıda incelenek olan devlet eliyle filtrelemenin sansür olduğunun altını çizerek, standart kullanıcı üzerinde denetim ve fişleme durumunun ortaya çıktığını, sitelere yönelik beyaz ve siyah listeler oluşturulacağını savunmuş, Avrupa Konseyi'nin filtreleme ve sansür uygulamaları yerine eğitimi bir çözüm önerisi olarak ortaya koyduğunun altını çizmiş, özel sektör eliyle zaten temin edilebilecek koruyucu aile filtrelerinin bulunduğunu, İnternet ortamında kullanıcıların tüketici değil yurttaş olarak görülmesi gerektiğini vurgulayarak özgürlükçü bir yaklaşım ortaya koymuştur.¹⁰⁸⁶ Dernek ayrıca *Sivil Toplum Örgütleri için Bilişim Rehberi* (2011) ve *Katılımın e-Hali: Gençlerin Sanal Alemi* (2011) başlıklı iki e-kitap çalışması daha gerçekleştirmiş, yeni medyanın sivil toplum örgütleri ile toplumsal ve siyasal hareketler tarafından kullanılmasının önemine, Türkiye'de gençlerin İnternet kullanımı ile sivil ve politik katılıma etkisine odaklanan çalışmaları İnternette ücretsiz olarak yayınlamıştır.

5.1.1. YENİ MEDYA DÜZENİ VE İNTERNET YASAKLARI

Yakın dönemlere değin, Türkiye'nin İnternet gündemini meşgul eden en önemli konular teknik altyapı üzerine iken, bugün site yasaklamalarından, sansür uygulamalarına uzanan geniş yelpaze ile, İnternete ilişkin değışen ve gelişen hukuki

¹⁰⁸⁵ “**Cesur Yeni Medya**”, (Çevrimiçi) http://www.alternatifbilisim.org/wiki/Cesur_Yeni_Medya, 20.08.2011

¹⁰⁸⁶ “**İnternet Kurulu Önerileri Değerlendirmesi**”, (Çevrimiçi) http://www.alternatifbilisim.org/wiki/İnternet_Kurulu_Önerileri_Değerlendirmesi, 20.08.2011

ve kurumsal algı ihtiyacı daha görünür hale gelmiştir. İnternette ifade özgürlüğü ile bağlantılı sayılabilecek ilk hukuki davalardan biri 1998’de Ankara’da açık bırakılan yol çukurları nedeniyle protesto yürüyüşü düzenleyen görme engellilere polisin müdahalesini açık biçimde eleştiren, çevrimiçi forumda yaptığı yorum nedeniyle “devletin emniyet kuvvetlerini tahkir”den dolayı 10 ay hapse mahkum edilen 18 yaşındaki Emre Ersöz aleyhine açılan davadır. Ersöz, servis sağlayıcı Turknet’in “Güncel Forum” sayfasına, göstericileri polisin dövdüğü düşüncesiyle bu suçlamayı tekrarlayan bir mesaj yollamıştır. Ancak, göstericileri dövenin polis değil, belediye zabıtası oldukları anlaşıldığında, Beyoğlu Cumhuriyet Başsavcısı, sanığın 1 yıldan 4 yıla hapsini talep etmiş, Ersöz ise yazdıklarının kamuya açık olmadığını, forumun yalnızca İnternet kullanıcılarına açık bir ortam olması nedeniyle çevrimiçi yorumlarının aleni sayılamayacağını belirtmiş, yargı sonunda suçlu bulunmuş, 10 aya indirilen cezası koşullu olarak ertelenmiştir.¹⁰⁸⁷

Bir diğer örnek de, İnternetle ilişkili olayların kitle iletişim araçları davaları gibi görüldüğünü ortaya koymaktadır. 1999 yılında forum moderatörü Coşkun Ak, moderatörü olduğu foruma, kimliği bilinmeyen bir kullanıcı tarafından gönderilen ve Türkiye’deki insan hakları ihlallerini ele alan bir mesajı, bir başka forum üyesinin, mesajın suç oluşturduğu iddiası ile silmesi talebine karşın kaldırmamış, bunun üzerine isteği reddedilen üye Cumhuriyet Savcılığına suç duyurusunda bulunmuştur. Konuyu inceleyen Cumhuriyet Savcısı, İnternet üzerinde işlenen suçlara dair bir düzenleme bulunmamasına karşın, Ak’ın görevinin tıpkı bir gazetenin yazı işleri müdürünününe benzediğini belirterek, davanın görüldüğü sırada geçerli kuralların “kıyasen” Ak aleyhine de uygulanabileceği sonucuna varmış, Ak’a verilen 40 aylık hapis cezası yaklaşık 6 TL ağır para cezasına çevrilmiş, 159. Maddede yapılan değişikliklerle de ceza tamamen iptal edilmiştir.¹⁰⁸⁸

2002 tarihli İnternetin kitle iletişim araçlarını yöneten kurallara göre düzenlenmesine yönelik yasadan sonra görülen en popüler davalardan biri de, Türkiye’nin en ünlü kullanıcı üretimi İnternet sözlüklerinden biri olan 2006 tarihli

¹⁰⁸⁷ Akdeniz, Altıparmak, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

¹⁰⁸⁸ **A.e.**

Ekşi Sözlük'ün yasaklanması davasıdır.¹⁰⁸⁹ Yasaklama hikayesi polis telefon hattına gelen ve Ekşi Sözlük'ün marihuana kullanımını özendirdiğine ilişkin bir ihbarla başlar. Talep üzerine başlatılan hukuki prosedürün sonucunda, 3. İstanbul Sulh Mahkemesi, 06/01/2006 tarihli ve 2006/25 sayılı kararla Ekşi Sözlük'e erişim engellenir. Ekşi Sözlük'ün savunma avukatı ile yapılan bir röportajda, süreç Ekşi Sözlük'ün bakış açısından şöyle aktarılmaktadır: Mahkeme emri üzerine, web sitesi Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı tarafından bloke edilir. Ancak ne mahkeme ne savcı ne de Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı, Ekşi Sözlük temsilcilerini karar hakkında bilgilendirmemiştir. Yasaklamanın ardından, Ekşi Sözlük avukatı, yasaklamanın gerekçesini öğrenmek üzere Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı'dan bilgi talebinde bulunur. Bir kaç sonuçsuz denemenin ardından, avukat Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı'nu, Ekşi Sözlük'ün erişimini gerekçesiz olarak engellemesi sebebiyle dava eder. Bu sürecin sonunda, Türk Telekom yasaklanan siteye “bu siteye erişim mahkeme kararıyla engellenmiştir” ibaresini yerleştirir. Ekşi Sözlük'ün avukatı, davanın tekrar değerlendirilmesi için mahkemeye başvurur, dava konusu iki içerikten biri uygunsuz görülmekle birlikte, mahkeme tek bir girdi için tüm sitenin yasaklanamayacağına kanaat getirir ve yasadır kaldırılır.¹⁰⁹⁰ Savunma avukatının vurguladığı üzere, bu yargı süreci ile ilgili en önemli noktalardan biri, yasaklamanın nedenleri hakkında davalının bilgilendirilmemesi ve davanın sonuçlarından doğrudan etkilenmelerine karşın neredeyse davanın bir tarafı olarak görülmemesi durumudur. 2007 Nisan ayında Ekşi Sözlük'e ilişkin bir diğer yasaklama kararı ise Adnan Hoca adıyla da bilinen Adnan Oktar'ın şikayetleri üzerine verilir. Bazı kullanıcı girdilerinin kendi şahsına yönelik hakaret içerdiği gerekçesiyle 3. Sulh Ceza Mahkemesi'ne Oktar tarafından açılan dava sonucu Ekşi Sözlük yasaklanır, ancak yetkililerin söz konusu içeriği kaldırması ile site tekrar erişime açılır. Oktar'ın açtığı bir dizi dava Türkiye'de tartışma konusu olmuştur. WordPress ve DailyMotion gibi, Türkiye merkezli olmayan sitelere açılan davalar, içeriğin kolaylıkla kaldırılması mümkün olmadığı için söz konusu sitelerin

¹⁰⁸⁹ Serdar Kuzuloglu, “Sözlüğe Uzanan Eller Ne Olsun?” (Çevrimiçi)

<http://www.radikal.com.tr/Default.aspx?aType=RadikalYazarYazisi&ArticleID=848725&Yazar=M.%20SERDAR%20KUZULO%20LU&Date=, 20.08.2011>

¹⁰⁹⁰ Turgay Secen, “Ekşi Sözlük ve Diğer Site Kapatmaları Üzerine-1” (Çevrimiçi)

<http://turk.internet.com/haber/yazigoster.php3?yaziid=15681, 20.08.2011>

aylarca kapalı kalması sonucunu doğurmuştur. Örneğin yaklaşık sekiz ay süren WordPress yasağı sırasında içeriğin kaldırılması ve bunun ifade özgürlüğüne yönelik etkileri tartışmaları da beraberinde getirmiştir.¹⁰⁹¹

Ancak yasanın ardından gerçekleşen en bilindik dava ise dünya çapında en popüler video paylaşım sitelerinden biri olan YouTube'un kapatılması davasıdır. Yasağa yönelik olaylar Yunanlı ve Türk gençlerin, Mustafa Kemal Atatürk ve Kıbrıs Rum Kesimi ilk başkanı Makarios III' e yönelik karşılıklı suçlama ve hakaretleri içeren videoları yüklemeleri sonucu yaşanır. Farklı medya kanallarında yoğun olarak yer verilen haberlerden yola çıkarak, Cumhuriyet Başsavcılığı video materyalleri talep etmiş, sürecin sonunda YouTube 06.Mart.2007 tarihinde İstanbul 1. Sulh Mahkemesi kararıyla erişime kapatılmıştır.¹⁰⁹² Benzer davalar önceden de gerçekleşmesine karşın, YouTube'un kapatılması kısa sürede Türkiye'nin İnternette ifade özgürlüğüne yönelik hukuki sorunlarının en bilinen örneği haline gelmiştir. Tek bir uygunsuz içerik nedeniyle, tüm web sitesinin ziyaretçi erişimine kapatılmasına, hem yurt içinde hem de yurtdışında tepki gösterilmiş, YouTube yetkililerinin 9 Mart 2007 itibarıyla içerikleri kaldırmasıyla siteye erişim tekrar sağlanmıştır.¹⁰⁹³ 2006 ve 2007 yıllarında Türk kamuoyunda İnternet yasakları tartışılmaya başlanmış, ifade özgürlüğünden ve duyarlılıklardan yola çıkan farklı perspektifler dile getirilmiş, çocuk pornografisi, suça teşvik vb. unsurlar içeren sitelere ilişkin davalar da bu tartışmaları etkilemiştir.

Kamu talebine bir yanıt olarak, 4 Mayıs 2007'de yürürlüğe giren İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun, içerik sağlayıcılar, servis sağlayıcılar ve erişim sağlayıcıların sorumluluklarını tanımlıyordu. Yasaya göre, ulusal servis ve erişim sağlayıcılar aktivasyon lisansı almak, içerik, servis ve erişim sağlayıcılar olarak web siteleri için impressum almak sorumluluğundaydılar. Çevrimiçi ortamların yanı sıra, İnternet kafeler de bağlantılarını filtreleme ve küçük yaştaki

¹⁰⁹¹ “**Why We Are Blocked in Turkey: Adnan Oktar**”, (Çevrimiçi)

<http://en.blog.wordpress.com/2007/08/19/why-were-blocked-in-turkey/>, 20.08.2011

¹⁰⁹² Sezen, **a.g.e.**, (Çevrimiçi)

¹⁰⁹³ **A.e.**

müşterilerini korumakla yükümlüydüler. Yasa, bir web sitesine erişimin engellenmesine yönelik dokuz çerçeve sunuyordu¹⁰⁹⁴:

- İntiharı yönlendirme (5237 sayılı Türk Ceza Kanunu madde 84)
- Çocukların cinsel istismarı (5237 sayılı Türk Ceza Kanunu madde 103, birinci fıkra)
- Uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanımını kolaylaştırma ((5237 sayılı Türk Ceza Kanunu madde190)
- Sağlık için tehlikeli madde temini ((5237 sayılı Türk Ceza Kanunu madde 194)
- Müstehcenlik ((5237 sayılı Türk Ceza Kanunu madde 226)
- Fuhuş (5237 sayılı Türk Ceza Kanunu madde madde 227)
- Kumar oynanması için yer ve imkan sağlama (5237 sayılı Türk Ceza Kanunu madde 228)
- 25/7/1951 tarihli ve 5816 sayılı Atatürk Aleyhine İşlenen Suçlar Hakkında Kanunda yer alan suçlar

5651 sayılı yasanın 8. maddesine göre, bir web sitesinin yasaklanması emri soruşturma sırasında bir hakim, kovuşturma evresinde ise mahkeme tarafından verilebilmektedir. Gecikme sakıncası bulunan hallerde, Cumhuriyet Savcısı tarafından da erişimin engellenmesi kararı verilebilmektedir. Bu durumda Cumhuriyet Savcısı kararını yirmi dört saat içinde hakim onayına sunar ve hakim kararını en geç yirmi dört saat içinde verir. Bu süre içinde kararın onaylanmaması halinde, tedbir Cumhuriyet Savcısı tarafından derhal kaldırılır. Web sitesinin yabancı bir servis sağlayıcı tarafından yayınlanması durumunda, Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı yukarıda sayılan dokuz çerçeve kapsamında yasaklama yetkisine sahiptir. Başkanlık, erişim engelleme yöntemi olarak alan adından erişim engelleme veya IP adresinden erişim engelleme yöntemlerini kullanmaktadır. Yasaklanan sitelere yönelik TİB siteye erişimin mahkeme kararı ile engellendiğine ilişkin bir ibare

¹⁰⁹⁴ “**5651 Sayılı Kanun**”, (Çevrimiçi), <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/27511.html>, 02.06.2009

yerleştirilmekte, öte yandan kapatmanın nedenlerine ilişkin bilgi verilmemektedir. TİB'in site sahiplerini bilgilendirme zorunluluğu da bulunmamaktadır.¹⁰⁹⁵

Akdeniz ve Altıparmak'a göre, 5651 sayılı Kanun'a göre alınan tedbir kararlarının yapısı, Ceza Muhakemesi Kanunu'nda düzenlenen diğer koruma tedbirlerinden farklıdır. Nihai yargı kararlarının uygulanmasını güvence altına almak için uygulanan bu geçici tedbirler, soruşturma/kovuşturma süresince delillere ulaşılması ya da delillerin korunması ve sanığın hazır bulundurulması amacıyla alınmaktadır. Tamamen CMK'na tabi bu süreçte, savcı ve hakimlerin koruma tedbiri alma kararları idari makamlara devredilemez.¹⁰⁹⁶ Bu Yasa'ya göre eğer TİB ya da mahkeme bir web sitesinin sahibine erişebilirse, yasal süreç başlar. Eğer süreç, web sitesinin lehine sonuçlanırsa, TİB yasağı kaldırır; ancak site eğer suçlu görülürse, yasak söz konusu içeriğin kaldırılmasına dek kapalı kalır.¹⁰⁹⁷ Yasa kapsamında yukarıda sayılan suçlara ek olarak web sitelerine, fikri mülkiyet hakları ve kişilik haklarını ihlal durumlarında da kapatma cezası verilebilmektedir. Bu kapsamda, bir dijital TV servisinin nasıl hackleneceğine ilişkin bir blog girdisi nedeniyle tüm Blogger ve Blogspot sisteminin erişime kapatılması bunun bir örneğini oluşturur. Bir başka örnek de, Adnan Oktar'ın kişilik haklarına saldırı gerekçesiyle Google Groups gibi büyük bir e-posta grup sitesinin yaklaşık iki ay boyunca kapalı kaldığı çeşitli davalarda ortaya çıkmaktadır. Oktar'ın talebiyle benzer olarak, evrim teorisyeni ve bilimadamı Richard Dawkins'in sitesinin ve Vatan Gazetesi web sitesinin kapatılma kararları da diğer örneklerdir. Oktar, Dawkins'in web sitesinin, "Yaratılış Atlası" isimli kitabına yönelik hakaret içerdiği iddiasıyla kapattırmıştır. Öte yandan hukukçu Akdeniz ve Altıparmak ise, Dawkins'in sitesinde Oktar'ın kitabına yönelik güçlü eleştiriler bulunmasına karşın hakaret içermediğini belirtirler. Vatan Gazetesi'nin sitesinde izleyici yorumları kısmında yer alan hakaret olduğuna hükmedilen içerikler de kaldırıldıktan sonra Vatan Gazetesi'nin sitesi erişime açılmıştır.¹⁰⁹⁸ Haziran 2008'de yapılan bir röportajda TİB Başkanı kurumun, kişisel haklara saldırı ve

¹⁰⁹⁵ A.e.

¹⁰⁹⁶ Akdeniz, Altıparmak, a.g.e., (Çevrimiçi)

¹⁰⁹⁷ "5651 Sayılı Kanun", (Çevrimiçi)

¹⁰⁹⁸ Altıparmak, Akdeniz, a.g.e., (Çevrimiçi)

hakarete yönelik bir maddeyi dokuz çerçeve maddeye eklemek üzere çalıştıklarını belirtmiştir.

YouTube’a ilişkin son yasaklamanın uzun süre devam etmesinin ardında yatan temel neden, hukuk bağlamında kullanılan “siteden kaldırma” teriminin, YouTube’un ve bir bütün olarak İnternet’in uluslararası yapısı nedeniyle uygulanabilir olmamasıdır. Önceki örneklerde görüldüğü üzere, yasal olmayan içeriğin kaldırılması, ulusal web siteleri söz konusu olduğunda oldukça etkili biçimde kullanılmaktadır. Ancak TİB yetkilisi Osman Nihat Şen’e göre, Türk mahkemeleri “içeriğin kaldırılmasını”, içeriğin yalnızca ulusal değil, uluslararası veritabanlarını da içerecek şekilde yorumlaması nedeniyle, bir diğer deyişle Türkiye dışındaki kullanıcılar içeriğe ulaşabildiği sürece YouTube yasağı devam etmiştir.¹⁰⁹⁹

YouTube yasağı, İnternet üzerindeki ulusal sınırların kısıtlayıcılığının iyi bir örneğini oluşturur. Kitle iletişim araçlarının hakim olduğu medya düzeninde, Türk yasaları kitap, gazete, dergi ve film gibi yabancı kaynaklı medya ürünlerinin dağıtımını ülke içinde yasaklayabilirken, bu ürünleri ülke dışında yasaklamaya hiç bir şekilde teşebbüs etmemiştir. Ancak, MED TV örneğinde olduğu gibi diplomatik kanallar ve uluslararası hukuka başvurulmuştur. YouTube’un perspektifindense, Türk mahkemelerinin orijinal talebi kabul edilebilir bir gerekçedir. Zira Atatürk’e ve Türklük kavramına yönelik hakaret içerikli video içeriklerine, Türk kanunlarına aykırı oldukları gerekçesiyle Türkiye’den erişim YouTube tarafından durdurulmuştur. Ancak, Ankara savcısının içeriklerin dünyadaki veri tabanlarından silinmesine yönelik talebi, Google yönetim kurulu başkanı Nicole Wong tarafından, tüm dünyada ifade özgürlüğünün sınırlarını kontrol etmek anlamına gelmesi nedeniyle reddedilmiştir.¹¹⁰⁰

Dava üzerine bir başka ilginç ayrıntı da, Türk yetkililerin YouTube’un aktivasyon lisansı almasına ve Türkiye’de bir temsilci bulundurmasına yönelik

¹⁰⁹⁹ Füsün S. Nebil, “**Etkinlikler**”, (Çevrimiçi), http://www.tib.gov.tr/etkinlikler_detay12.html, 20.08.2011

¹¹⁰⁰ Jeffrey Rosen, “**Google’s Gatekeepers**”, (Çevrimiçi) http://www.nytimes.com/2008/11/30/magazine/30google-t.html?pagewanted=1&_r=1, 20.08.2011

itirazıdır. YouTube'un lisans başvurusunda bulunmadığı takdirde siteye erişim engelinin kaldırılmayacağı bildirilmiştir. Diğer yandan, New York Times yazarı Jeffrey Rosen'ın da dikkat çektiği üzere, Türk yetkililer, YouTube'un, Türkiye'de zaten bir temsilci ofis bulunduran Google'a ait olduğu ve Google ofisi ile temasa geçilebileceği gerçeğinin farkında değil gözükürler.¹¹⁰¹

5651 sayılı yasanın getirdiği site yasaklamalara yönelik tepkiler çeşitlilik göstermektedir. 2008 Haziran ayında Ulaştırma Bakanlığı, RTÜK ve TİB'in organize ettiği ulusal zirvede, İnternet kontrolüne ilişkin sivil inisiyatiflere ve gönüllü oluşumlara vurgu yapılırken, toptan site yasaklarına yönelik filtre uygulamaları öneriliyor, yasal düzenlemeler tavsiye ediliyordu. Diğer yandan, Savcı Türkaslan örneğın, yasanın etkili olmadığını, İnternet'te başbakan, din, bayrak, orduya yönelik hakaret içerikli çok sayıda içeriğın, dokuz çerçeve madde arasında bulunmadıkları için engellenemediği konusunda şikayetlerini dile getiriyordu.¹¹⁰²

Bir diğerk tepki ise, Deniz Tan ve Fırat Yıldız tarafından başlatılan Sansüre Sansür hareketi ile sivil kanattan gelmiş, hareket Facebook, Ekşi Sözlük ve İnternette paylaşılan videolarla kısa sürede geniş bir kitle ile buluşmuştu. 20 Ağustos 2008'e kadar, 350 web sitesi, site kapatmaları protesto amaçlı olarak kendi sitelerini kapatmışlardı. Siteler elbette kısa süre sonra tekrar açıldılar. Ancak sansuresansur.org web sitesi üzerinden, harekete katılan web siteleri desteklerini sürdürebildiler.¹¹⁰³

Türkiye'den YouTube kullanıcıları kanunen siteye erişememelerine karşın, bu sitenin ziyaret edilmediği anlamına gelmiyordu. Proxy ayarlarını değiştirerek ya da filtre kırıcı siteleri kullanarak farklı şekillerde YouTube'a erişmek mümkündü. Arama motoruna, "YouTube'a girmenin yolları" yazan kullanıcılar sayısız yöntem öğrenerek, siteye dolaylı yollardan erişebiliyorlardı. Bu dönemde, Başbakan Recep

¹¹⁰¹ A.e.

¹¹⁰² Mutlu Yuca, "Video Dünya Üzerindeki Veri Tabanından Kalkmazsa YouTube Açılmayacak", (Çevrimiçi)

<http://www.milliyet.com.tr/default.aspx?aType=SonDakika&Kategori=turkiye&ArticleID=877976&Date=18.06.2008, 20.08.2011>

¹¹⁰³ "Sansüre Sansür Web Sitesi", (Çevrimiçi) <http://www.sansuresansur.org/index.php>, 20.08.2011

Tayyip Erdoğan'ın kendisi de, bir basın toplantısı sırasında, bir gazetecinin yasakları hatırlatması üzerine "ben girebiliyorum, siz de girin" demiştir.¹¹⁰⁴

İçinde Türkiye'ye ilişkin bir bölüm de bulunan *Access Denied: The Practice and Policy of Global Internet* kitabının editörü John Palfrey, Türkiye'ye yaptığı bir ziyaretin ardından, 5651 sayılı yasaya ilişkin şöyle diyordu:

"Eğer yetkililer iyi niyetlilerse, ben göre, yasanın etkisi minimal düzeyde kalabilir; eğer bu perspektif değişirse, yasanın sonuçları dramatik boyutlara varabilir... Türkiye'nin seçimi daha açık olamaz. İnternetin getireceği yaratıcılık ve innovasyon, birilerinin zararlı şeyler yapacağı ve söyleyeceği riski göze alınarak kucaklanacak mı? Ya da İnternetin, çevrimiçi web sitelerinden, akran-akrana hizmetlere ve video bloglara tüm hizmetleri yasaklanacak mı?"¹¹⁰⁵

Belki de en sert eleştiriyi yapan Akdeniz ve Altıparmak ise, 5651 sayılı yasayı analiz ettikleri çalışmalarında, yasaklamaların aşırı bir tepki olduğunu ve etkisiz olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre, bu yasaklamalar sansür mekanizması olarak işlemektedir. Yasaklama süreci şeffaf olmadığı gibi, davalıların haklarını korumaktan da uzaktır. Akdeniz ve Altıparmak ayrıca, sitelerin yasaklanmasının gazete, dergi ya da kitap yasaklamalarına eş sayılmaması gerektiğini vurgularlar. YouTube vb. diğer örneklerde, yasaklama yalnızca illegal içerik sahiplerini değil, sitede içerik üreten ve tüketen tüm kullanıcıları etkilemektedir.¹¹⁰⁶

Ekim 2010 itibariyle YouTube erişime açılmış bulunmaktadır. Öte yandan, bu erişime açılma sürecinin ardında da ilginç bir hikaye bulunmaktadır. HaberTürk gazetesinde yazılanlara göre sitenin açılabilmesi için YouTube'un telif hakkı koruması kuralından faydalanılmış, Atatürk'e hakaret içerdiği söylenen videolardaki görüntülerin telif haklarının temsilciliği Alman bir şirkete (International Licencing Service) verilmiş, bu şirket YouTube'a başvurarak söz konusu görüntülerin telif haklarının kendisinde bulunduğunu beyan edip görüntülerin kaldırılmasını istemiştir.

¹¹⁰⁴ "Erdoğan: Ben YouTube'a Giriyorum", (Çevrimiçi)
<http://www.sabah.com.tr/2008/11/21/haber,A8AB66BB2A0248448C190336350CA26F.html>,
20.08.2011

¹¹⁰⁵ John Palfrey, "Turkey at the Edge", <http://blogs.law.harvard.edu/palfrey/?s=turkey>, 20.08.2011

¹¹⁰⁶ Akdeniz, Altıparmak, a.g.e., (Çevrimiçi)

YouTube’da bu telif hakkı başvurusu üzerine görüntüleri kaldırmıştır. Sitenin açılma hikayesi, yasaların düzeltilmesi ile değil, basında yer alan çeşitli haberlerde de vurgulandığı üzere bir anlamda arka sokaktan dolanarak işi çözülmeye çalışılmıştır.¹¹⁰⁷

Türkiye’de İnternet kullanımına yönelik, kamuoyunda büyük tepki doğuran girişimlerden biri de BTK’nın 2011 Şubat ayında onayladığı “İnternetin Güvenli Kullanımına Dair Usul ve Esaslar Taslağı”dır. Söz konusu taslak, eskiden yalnızca İnternet kafelerin kullanması zorunlu tutulan filtre programlarının tüm İnternet kullanıcılarına yaygınlaştırılmasını öngörmektedir. Buna göre, İnternet hizmeti sağlayan şirketler, kullanıcılarına dört farklı filtreleme seçeneği (standart, aile, çocuk, yurtiçi) sunacak, aboneler bu seçeneklerden birini seçeceklerdir. Seçim yapmayanların İnternet erişimi ise “standart” profile uygun olarak filtrelenecek, filtrelenecek siteler listesi ilse BTK tarafından belirlenecek, ancak kamuoyuna açıklanmayacaktır.¹¹⁰⁸

BTK’nın taslağına çeşitli sivil toplum kuruluşları karşı çıkmış, kamuoyunda filtrelmeye ilişkin bu girişim geniş ölçekli tepki doğurmuştur. IPS İletişim Vakfı/bianet örneğin, Danıştay’a yaptığı başvuruda BTK’nın aldığı yeni kararın yasal dayanaktan yoksun, olduğunu, Anayasa ve uluslararası sözleşmelerle tanınan temel hak ve özgürlükleri ihlal ettiğini belirtmişlerdir. Vakıf adına başvuruda bulunan avukat Ayşe Altıparmak, kurumun keyfi şekilde, yasaklı siteler listesi hazırlayabileceğini, çocukları zararlı içerikten korumak için ebeveynlerinin yerine karar verilmesinin makul olmadığını, gerek Avrupa Birliği, gerekse Türkiye’nin de üyesi olduğu Avrupa Komisyonu’nun, çocukları korumak için yasal önlemler almaktansa, özdenetim yollarının benimsenmesini teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, üye ülkeler, ev ve okul bilgisayarları ile İnternet kafelerde filtre programlarının kullanılmasını teşvik etmeli, ancak devlet düzeyinde filtreleme girişimlerinden kaçınmalıdır.

¹¹⁰⁷ Rahşan Gülşan, “YouTube’da Şeklen Sevinecek Bir Şey Yok”, 01.Kasım. 2010, (Çevrimiçi) <http://www.haberturk.com/yazarlar/567135-youtubeda-seklen-sevinecek-bir-sey-yok>, 20.08.2011

¹¹⁰⁸ “Filtre Sansürü Danıştay’a Taşındı”, (Çevrimiçi) <http://www.ntvmsnbc.com/id/25202997/>, 20.08.2011

Alternatif Bilişim Derneği tarafından hazırlanan raporda ise, BTK kararının, 5809 sayılı Elektronik Haberleşme Kanununun 4 ve 6. maddelerine dayandığı iddia edilse de, bu maddeleri açık biçimde ihlal ettiği öne sürülmektedir. Kurul kararlarını değerlendiren raporda, kurum tarafından oluşturulacak beyaz ve kara listelerin hangi unsurlar gözetilerek hazırlanacağı bilinmediğinden, şeffaflık; sınırlamanın objektif nedenlere dayanması ve yapılacak düzenlemelerde tarafsızlığın sağlanması; kara listede yer alan herhangi bir site için itiraz prosedürü açıklanmadığından -bir kez daha- şeffaflık; oluşturulacak profiller üzerinden süzölmüş bir içeriğin, kullanıcılara zorunlu olarak sunulması nedeniyle uluslararası normlara uygunluk; teknik olarak İSS’leri kullanıcının bağlanmak istediği içeriği önce listelerden denetleyip sonra bağlanmasına olanak tanımak zorunda bıraktığı için, bilgi güvenliği ve haberleşme gizliliğinin gözetilmesi; kararlar yurt içindeki yer sağlayıcıları bağladığından, yurtdışındaki yer sağlayıcıların rekabet avantajı elde etmesi; ve Yurtiçi profilde yurtdışındaki yer sağlayıcıların yer alamaması nedeniyle, adil rekabet ortamının tesisi; İSS’leri, filtre aşma yöntemlerini engellemek ve sonuçları kuruma bildirmekle yükümlü kıldığı için ve söz konusu sonuçların hangi verileri içermesi gerektiği belirtilmediği için, kişisel veri gizliliğinin korunması haklarını ihlal etmektedir.¹¹⁰⁹

5.1.2. TÜRKİYE’DE DİJİTAL OYUNLAR

Türkiye’de dijital oyun endüstrisi denildiğinde, kurumsallaşmış bir yapıdan bahsetmek zor olmakla birlikte¹¹¹⁰, Binark ve Bayraktutan Sütçü’ye göre, ilk olarak yurtdışında yazılan ve piyasada satılan PC ve konsol oyunları, İnternet kafelerde ücretli ya da ücretsiz oynanan “devasa çevrimiçi oyunlar”ın pazarlanması; ikinci olarak da çeşitli yerli üretimlerin piyasaya sürülmesi akla gelmektedir. Ağırlıklı olarak İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük kentlerde yoğunlaşmış ve sınırlı bir üretimi ifade eden Türk yazılım sektörü oldukça dar bir çerçevede gelişmiştir.¹¹¹¹ Dijital

¹¹⁰⁹ Ali Rıza Keleş vd., “BTK’nın Açıklamalarına Yanıt”, 10.05.2011, (Çevrimiçi) <http://yenimedya.wordpress.com/2011/05/10/btknin-aciklamalarina-yanit/>, 20.08.2011

¹¹¹⁰ Mutlu Binark, Günseli Bayraktutan Sütçü, **Kültür Endüstrisi Ürünü Olarak Dijital Oyun**, İstanbul, Kalkedon, 2008, s. 100.

¹¹¹¹ A.e., s.102.

oyun kültürüne yönelik az sayıdaki tanıtım ve eleştiri dergisinin toplam satışı ise 2008 yılı itibariyle 35.000 olarak ifade edilmektedir.¹¹¹²

Sektörel anlamdaki bu duruma karşın dijital oyunlar toplumsal alanda gençler ve yeni medya ilişkisi bağlamında en çok üzerinde durulan ve tartışılan konulardan birini oluşturmaktadır. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan 2008 tarihli “*Dijital Oyunlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri*” başlıklı rapor; dijital oyun kullanımının geometrik bir hızla artış gösterdiğini vurgulamış ve dijital oyunların; “televizyonun aksine etkileşim ve iletişim boyutu taşıma[ları nedeni ile] aile içi ilişkileri derinden etkilemeye aday” olduklarını savunmuştur.¹¹¹³ GfK’nin yürüttüğü çalışmayı temel alan Sezen’e göre, Türkiye’de 15 yaşından büyüklerin üçte biri bilgisayar oyunları oynamakta, bunların %87’si de PC oyunlarını tercih etmektedirler. Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nin 9-12. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırma bu yaş grubu için ilk üç oyun türünün yarış oyunları, nişancı türü oyunlar (*first person shooter*) ve spor oyunları olduğunu ortaya koymaktadır. Yine bu çalışmaya göre, gençlerin İnternet kafeleri ziyaret etmelerinin ana sebebi de oyun oynamak olarak ortaya çıkmaktadır.¹¹¹⁴ 2011 tarihli daha güncel bir veri ise Türkiye’deki 35 milyon internet kullanıcısının yaklaşık 25 milyonunun sosyal oyunları oynadığını göstermektedir.¹¹¹⁵

Türkiye’de oyuncuların dijital oyunlarla ne zaman ve ne şekilde tanıştığına dair resmi veriler bulunmamakla birlikte, Tonguç İbrahim Sezen, 1980’lerde ekonomik liberalleşmenin bir sonucu olarak kullanıcıların ve özellikle orta sınıf ailelerin dijital oyunlarla tanışmaya başladığını ifade eder.¹¹¹⁶ Yerli bir üretim olarak yapılan ilk Türk bilgisayar oyunu ise 1989’da, metin tabanlı bir macera oyunu olarak

¹¹¹² A.e., s.103.

¹¹¹³ Ayşen Gürcan, Serfar Özhan, Rahmet Uslu, “**Dijital Oyunlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri**”, s.2. (Çevrimiçi)
http://www.ailevetoplum.gov.tr/files/DIJITAL_OYUNLAR_ve_COCUKLAR_UZERINDEKI_ETKI_LERI_RAPOR.pdf, 21.08.2011

¹¹¹⁴ Tonguç İbrahim Sezen, “Gaming a la Turk”, **Interactive Age**, Vol. 1, Globalization Issue, California, 2010, s.34.

¹¹¹⁵ “**Türk Facebook kullanıcısı oyuna meraklı**”, (Çevrimiçi)

<http://www.ntvmsnbc.com/id/25247597/>, 06.11.2011

¹¹¹⁶ Sezen, a.g.e., s.35.

tasarlanan *Keloğlan* adlı oyundur ve amatör, yavaş ve uluslararası pazara kıyasla eski teknolojiyi kullanan yapısı ve etkili olmayan bir dağıtım sürecine sokulmasıyla, takip eden on yıl içinde, ülkedeki oyun üretim koşullarını temsil eden bir model olarak ortaya çıkar.¹¹¹⁷ 1989 ve 1998 arasında yerli şirketlerce 10 kadar oyun üretilmiş, Sezen'e göre her oyun, ilk grafik macera, canlı video görüntülerine dayanan ilk oyun, ilk CD-ROM oyunu gibi küçük de olsa Türk oyun manzarasına bir katkıda bulunmuştur. Yerli oyun endüstrisine yönelik bu ilk çabalar başarısızlığa uğrarken, oyun dağıtım sürecinde korsan kopya sorunu da ilk günden başlayarak olumsuz bir etmen olarak ortaya çıkmıştır. Sezen, IDC'nin verilerine göre, Türkiye'de korsan PC yazılım oranını %64 olarak ifade ederken, ülkedeki başlıca oyun dağıtım firmalarından Aral Grup, denetim eksikliğinin yanısıra, yüksek vergi oranlarını ve dolayısıyla yüksek fiyatları durumun sorumlusu olarak görmektedir.¹¹¹⁸

2000'lerle birlikte, yeni nesil oyun üreticileri ortaya çıkmaya başlamış, bir tarafta açık kaynak yazılım araçlarını kullanan, ancak etkili üretimler gerçekleştiren amatör ve bağımsız üreticiler görünür hale gelirken, diğer yanda uluslararası deneyimi olan uzman ekiplerle çalışan yabancı ortaklı yeni yatırımcılar sahneye girmeye başlamışlardır. Bu süreç tek oyunculu PC oyunları ile başlamışsa da bir süre sonra üreticiler konsol oyunları ve mobil oyunlar, pazarlama amaçlı oyunlar (advergames), çevrimiçi oyunlar, hatta film pazarlama kapsamındaki oyunlarla birlikte yeni olanakları keşfetmişlerdir.¹¹¹⁹ İlk dönemlerde oyunseverlerin boş zaman etkinliği olarak bir profil çizen Türk dijital oyun sektörünün gelişimi, 2000'lerin ortalarından itibaren profesyonel bir yapıya dönüşmüş, Pusu (2005), Kabus 22 (2006), İstanbul Kıyamet Vakti (2006), Culpa Innata (2007), Hükümrân Senfoni (2008), Mount and Blade (2008) gibi oyunların üretimi Türk dijital oyun sektöründe canlanmayı da beraberinde getirmiştir.

Bu gelişmeler sonucunda dijital oyunlar akademik çalışmalarında ilgi alanına girmeye başlamıştır. 2008 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesinde kurulan

¹¹¹⁷ A.e., s.34 – 35.

¹¹¹⁸ A.e.

¹¹¹⁹ A.e.

ve sektörden önemli firmaların ve Sanayi ve Ticaret Bakanlığı'nın desteğini alan Animasyon Teknolojileri ve Oyun Geliştirme Merkezi (ATOM), Türkiye'de oyun sektörünün oluşması amacıyla, simülasyon ve animasyon dallarında bir mükemmellik merkezi oluşturmayı amaçlamış, iyi projesi ve yeteneği olan öğrencileri destekleyerek ve onlara gerekli eğitimleri vererek girişimde bulunmaları ve şirket kurmaları için teşvik etmeyi, dolayısıyla yalnızca şirket yaratmayı değil, aynı zamanda insan kaynağı yaratmayı hedeflemişlerdir.¹¹²⁰ 14 Mart 2008 tarihinde İstanbul'da TÜBİTAK-SOBAG 107K039 no'lu proje kapsamında gerçekleştirilen *Türkiye'de Dijital Oyun Sektörü Oyun Geliştiricileri Çalıştayı ve Paneli*, oyun geliştiricilerin yanı sıra, dağıtımçıları, yayıncıları, dergi editör ve yazarlarını, akademisyen ve oyunseverleri de bir araya getirmiş, Türkiye'de oyun sektörünün geliştirilmesine ilişkin yapılabilecekler, yöntemler, sorunlar, sorumluluklar gibi başlıklar altında derlenebilecek konular üzerinde tartışmalar yürütülmüştür.¹¹²¹ Çalıştay sonucunda, tüm katılımcıların üzerinde fikir birliğine vardığı bir bildirge oluşturulmuş oyun sektörünün geliştirilmesi yönünde farklı yöntem ve deneyimlerin varlığı gözönünde bulundurularak sektör paydaşları arasındaki iletişim eksikliğinin giderilmesi, hedef kitlenin doğru saptanabilmesi, sektör için gerekli insan kaynağının yetiştirilmesi, üretim için finansman ve pazarlama stratejileri oluşturulması gerekliliği vurgulanmıştır.¹¹²² 2011 yılının Haziran ayında kurulan Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu (TUDOF) ise, dijital oyun alanında gelecekte yapılacak sektörel, yasal, toplumsal ve bilimsel çalışmaları destekleyici bir platform olarak görülebilir.¹¹²³

Binark ve Bayraktutan Sütçü'nün 2008 tarihli *Kültür Endüstrisi Ürünü Olarak Dijital Oyun* başlıklı kitapları neo-liberalizm, küreselleşme, ekonomi-politik ve kültür endüstrisi perspektifinden dijital oyun fenomenine eğilmiş, dijital oyunları kültür endüstrisi ürünleri olarak ele alıp üretim ve tüketim süreçleri üzerinden değerlendirmiş, bu perspektiften Türkiye'deki dijital oyun endüstrisine bakmış,

¹¹²⁰ Binark, Bayraktutan Sütçü, **Dijital Oyunlar**, s.144.

¹¹²¹ **A.e.**, s.186.

¹¹²² **A.e.**, s.187-188.

¹¹²³ Onur Şendere, "**Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu Kuruldu**", (Çevrimiçi) <http://sosyalmedya.co/turkiye-dijital-oyunlar-federasyonu/>, 11.06.2011

sektörel sorunlar üzerinden bir değerlendirme ortaya koymuştur.¹¹²⁴ Ayrıca ikili, Türkiye’de dijital oyun üretimi ve geliştiriciliğinin bugüne değin kamusal bir politika olarak gündeme getirilmediğini, üretilen yapımların fikri mülkiyet kapsamında gerektiği korunmadığını, üretilen eserlerin tüketimine dair bir rehberliğin de tüketicilere sunulmadığını da çalışmalarında ifade ederler.¹¹²⁵ İkilinin Fidaner ile birlikte derledikleri 2009 tarihli *Dijital Oyun Rehberi* adlı çalışma, ilk çalışmada etkisi görülen geleneksel iletişim çalışmaları perspektifinden biraz olsun sıyrılarak, mod yapımı, kullanıcı üretimi içerik ve ticari oyun ilişkisi gibi başlıklara yer vererek, oyun araştırmaları alanına özgü kavramsallaştırmalardan yola çıkan görece yeni bir perspektife yer vermektedir.¹¹²⁶ Buna ek olarak TÜBİTAK destekli proje sürecini ve proje süresince toplanan kaynakları paylaşmak amacıyla 2009 yılında yayına sokulan *Dijital Oyun Kültürü* adlı blog ile de, dijital oyunlara yönelik sektörel ve akademik çalışmaların çevrimiçi olarak paylaşıldığı bir platform yaratılmıştır.¹¹²⁷ Binark ve Bayraktutan Sütçü’nün çalışmalarında vurgulanması gereken en önemli noktalardan biri ise; şiddet ve bağımlılık çerçevesinde süregelen tartışmalardan ayrı olarak, dijital oyunlar başlığı altında farklı anlatı ve oyuncu pratiklerinin olabilirliğine dair incelemelerin göz ardı edildiğinin altını çizmeleri ve oyuncu kültürü ile ilgili tartışmaların eleştirel medya okuryazarlığının konusu olması gerektiğini vurgulamalarıdır.¹¹²⁸

Yukarıda değerlendirilen sektörel gelişmeler ve akademik çalışmalar yanında T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan 2008 tarihli “*Dijital Oyunlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri*” başlıklı rapor, doğrudan Türkiye’de dijital oyun algısı üzerine devlet kurumlarınca yürütülen en detaylı çalışmalardan biri olarak dikkat çeker. Müfredata entegre edilmiş dijital oyunların öğrencilerin motivasyon düzeyini arttırmaları ve kavrayışı güçlendirmeleri gibi eğitim alanındaki olumlu etkiler¹¹²⁹ yanında çalışma; ticari oyunların yarattığı

¹¹²⁴ Binark, Bayraktutan Sütçü, **Dijital Oyunlar**, b.a.

¹¹²⁵ **A.e.**, s.206.

¹¹²⁶ **A.e.**, s.100.

¹¹²⁷ “**Dijital Oyun Kültürü Blogu**”, (Çevrimiçi) <http://dijitaloyun.wordpress.com/about-the-project/>, 20.08.2011

¹¹²⁸ Binark, Bayraktutan Sütçü, **Dijital Oyunlar**, s.206.

¹¹²⁹ Gürcan, Özhan, Uslu, **a.g.e.**, s.7.

bağımlılık olgusu ve küçük yaştaki çocuklardaki şiddete yönlendirme etkisi gibi daha olumsuz başlıklara da değinir.¹¹³⁰ Bu bağlamda rapor, farklı ülkelerde gerçekleştirilen ve dijital oyunların gençler ve aile düzeni üzerindeki etkilerine odaklanan bilimsel çalışmaları referans gösterir ve aynı zamanda Türkiye’de bu alanda yapılmış araştırmaların eksikliğine de dikkat çeker.¹¹³¹ Raporun bir diğer dikkat çekici noktası ise dijital oyunlar başlığı ile hazırlanmış olmasına karşın önemli bir bölümünün İnternet kullanımına ayrılmış olmasıdır. Bunun sonucu olarak Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında doğrudan dijital oyunlar yerine genel olarak İnternet kullanımını ele alan “Temiz İnternet” ve “İnternet İhbar Hattı” gibi korumacı anlayışa dayalı projelere; teknolojik alt yapının geliştirmesine dair yatırımlara; ve bunların yanında MEB’in “Bilinçli ve Güvenli İnternet Kullanımı Projesi” adı altında gerçekleştirdiği eğitim filmi, afiş ve slogan yarışmalarına yer verilmiştir.¹¹³² Raporda doğrudan dijital oyunlarla ilgili olarak yapılandırmacı yaklaşım veya prosedürel okuryazarlık kavramlarına değinilmezken; bunun yerine dijital oyunlarla ilişkili olarak getirilen en somut öneri oyunların içeriklerine göre yaş sınırlamaları ile satılması olmuştur.¹¹³³

Türkiye’de dijital oyunlar bağlamında üzerinde durulması gereken bir diğer nokta da kullanıcı üretimi içerik olgusudur. Hatırlanacağı üzere Türkiye’de oyun sektörünün gelişimi, bir endüstri hamlesi olmaktan ziyade, hayran üretimlerinin ve kullanıcı üretimi içeriğin, profesyonel üretim sürecine dönüşmesi ile gerçekleşmiştir. Erken dönem oyunlar arasında, Binark ve Bayraktutan Sütçü’nün bir köşe taşı olarak değerlendirdikleri 2003 - 2004 yılları arasında yapılan *Koridor* örneğin, oyun oynamayı çok sevdiğini ifade eden, bu ilgisinin bir devamı olarak oyun programcılığına yönelen Hakan Nehir’in bir çalışmasıdır. Nehir’in *Quacke 2* adlı oyunun grafik motorunu güncelleyerek oluşturdukları kod üzerinden boş zamanlarında ve mesai dışı zamanlarda geliştirdiği oyun İnternet üzerinden oyunculara dağıtılmıştır.¹¹³⁴ *Koridor*, Nehir’in ifadesi ile global bir oyunun Türkçe

¹¹³⁰ A.e., s.8.

¹¹³¹ A.e., s.13.

¹¹³² A.e., s.24 – 26.

¹¹³³ A.e., s.31 – 46.

¹¹³⁴ A.e., s.105

versiyonu olarak geliştirilmiş, içerisine Türkçe sesler, karakter isimleri konularak Türkçeleştirilmiş bir oyundur.¹¹³⁵ Benzer bir biçimde; Işık Barış Fidaner, oyunlarda mod yapım sürecine ilişkin Türkiye’deki örnekleri incelediği makalesinde, *Knights of the Force* (Gücün Şövalyeleri) modunu yapan Osman Günyaz ile bir röportaja yer verir. Röportajda Günyaz, proje üzerinde yapabileceklerinin hayal gücü ile sınırlı olduğunu vurgularken, programcılığın yanı sıra web tasarımı, grafikerlik, model tasarımcılığı, mekan tasarımı, forum takipçiliği gibi diğer süreçlerin de önemine dikkat çeker.¹¹³⁶



Resim 12: İçine Apache Dansı ve Murat 131 otomobiller yerleştirilmiş bir oyun.¹¹³⁷

Her iki yapım da dördüncü bölümde değinilen hayran üretimi ve kullanıcı üretimi içerik süreçlerinin sonucu olan bir yapım sürecini ifade eder; ancak aynı zamanda oyunsal süreçlerin temeli olan prosedürel yapılar alanında doğrudan bir etkinlik ve yaratım süreci yerine daha çok bir tür makyaj niteliği de taşımaktadırlar. Söz konusu makyajların popüler kültür ve hayran üretimi açısından dikkat çeken diğer örneklerinde ise kullanıcılar dijital oyunları yerel unsurlarla zenginleştirmeyi denemişlerdir.¹¹³⁸ Film kahramanı Recep İvedik; “Apache dansı” yapan gençler ve yerli otomobiller gibi unsurların oyunlara eklenerek bunların daha sonra izlenmek

¹¹³⁵ A.e.

¹¹³⁶ Işık Barış Fidaner, “Mod Yapımı: Oyun ile Oyun Oynayanlar”, **Dijital Oyun Kültürü**, Ed. Mutlu Binark, Günseli Bayraktutan Sütçü, Işık Barış Fidaner, İstanbul, Kalkedon, 2009, s.178.

¹¹³⁷ “**GTA San Andreas Apache Mod**”, (Çevrimiçi)

<http://www.youtube.com/watch?v=JBvOoOVRPxI>, 20.08.2011

¹¹³⁸ A.e.

üzere kaydedilmesi; ünlü oyunların *Kurtlar Vadisi* gibi popüler dizileri konu alacak şekilde veya Türkiye şehirlerinin coğrafyasına göre yeniden düzenlenmesi bu bağlamda ele alınabilecek çabalar olarak görülebilirler.

Hem yarı-amatör ilk dönemden profesyonel yapıya geçiş anlamında hem de kullanıcı üretimi içerik alanında kod ve prosedür düzlemlerine inilmesi açısından Türkiye oyun dünyasını etkileyen en önemli gelişmelerden biri de *Global Game Jam Türkiye* etkinliğidir. Sektörden önemli firmaların yanısıra Sanayi ve Ticaret Bakanlığı'nın da desteğini alan ATOM'un, IGDA (International Game Developers Association) ve dünyada pek çok ülkede yerel oyun geliştirme etkinlikleri yürüten Global Game Jam koordinatörleri ile sürdürdüğü iletişim sonucu Ankara'nın da Global Game Jam (GGJ) merkezlerine katılmasıyla 2008 yılında başlatılan organizasyon çalışmaları sonucu 2009 yılında ilk Global Game Jam Türkiye etkinliği gerçekleştirilmiş ve etkinlik kapsamında bir araya gelen dijital oyun geliştirmeye hevesli gençlerden oluşan ekiplerce 13 oyun geliştirilmiştir. 2010 yılında düzenlenen ikinci GGJ etkinliğinde ise Türkiye'den üretilen oyun sayısı 19'a yükselmiş, Türkiye ekibi, dünyadan etkinliğe katılan 138 merkez arasında dördüncü sıraya ulaşmıştır.¹¹³⁹ Bu etkinlik dijital oyunların Türkiye'de sadece birer ürün olarak değil bir tür ifade biçimi olarak da görülmeye başlaması açısından atılan önemli adımlardan biri olarak değerlendirilmelidir.

5.1.3. YENİ MEDYA VE SİVİL TOPLUM

Türkiye'de yeni medya alanında üzerinde durulması gereken bir diğer başlık ise yeni medya ve sivil toplum ilişkisidir. Bir kişisel ifade ortamı ve sosyal iletişim ağı olarak İnternet; kişisel web sayfaları ile başlayan, e-posta grupları ve forumlarla ilerleyen; bu gün ise bloglar ve sosyal ağlar şeklini alan bir dönüşüm yaşamıştır. Bir kısım etkisi yukarıda İnternet yasakları başlığı altında incelenen bu sürece bir de bireylere ve sivil topluma sağladığı olanaklar bağlamında eğilmek yerinde olacaktır.

¹¹³⁹ “Global Game Jam Türkiye 2011 Sonuç Bülteni”, (Çevrimiçi)
http://ggjturkey.org/ggj2011_sonucbulteni.pdf, 20.08.2011

İnternet'e yönelik önceki bölümlerde ele alınan eleştirel bakış açısına Türkiye'de yakın duran isimlerden biri olarak Mehmet Güzel, İnternet'i korunaklı, risksiz ama buna karşın sınırsız özgürlükler alanı, hiyerarşinin olmadığı ve yenilikçi olarak nitelenen yapısıyla gençler için bir çekim mekanı olarak niteler. Gençler, yenilik arayışlarını, özgürlük isteklerini, sanal kimliklerini İnternet üzerinden gerçekleştirme imkanı bulmaktadırlar. Çevrimiçi süren tartışmalar, eğlence, arkadaş bulma gibi etkinlikler aracılığıyla, Güzel'e göre gerçek yaşama sözde alternatif toplumsal mekanlar yaratılmakta ve tüketim kültüründen beslenen tek tip bir eğlence biçimi desteklenmekte, bu yolla siberuzamda toplumsallaşan gençlerin bireyci tutumları da teşvik edilmektedir. Güzel, İnternet'in sunduğu kültürel biçimlerin, kimliklerin ve tüketim hizmetlerinin gençler için özgürleştirme potansiyeli taşımaktan ziyade onları gitgide homojenleşen bir küresel tüketim kültürüne eklemlendiğini savunur.¹¹⁴⁰

Buna karşın İnternetin sağladığı iletişim ve paylaşım olanaklarına daha olumlu bakan çalışmalar da vardır. Gamze Göker'in İnternet'in Türkiye kadın hareketi için etkin bir mecraya dönüşüşünü sergilediği Kadın Kurultayı E-Grubu üzerine çalışması bu bağlamda değerlendirilebilir. Gruba dahil üyelerin her biri bu e-grubu durdukları yer, politik kimlikleri, grupla kurdukları ilişki vb etkenler nedeniyle farklı görmekte, farklı tanımlamaktadırlar. Gamze Göker bu e-grubu sonuç alıcı tartışmaların yürütüldüğü, Türkiye kadın hareketi içinde oldukça önemli bir mecra olarak tanımlamakta, İnternet yaygınlaştıkça ve İnternet okuryazarlarının sayısı arttıkça grubun etkinliğinin de artacağını vurgulamaktadır. Göker'e göre, e-grup aracılığıyla elde edilen başarı tek başına bu e-gruba mal edilemez. Çünkü grubun arkasından örgütlü ve etkin bir kadın hareketi bulunmaktadır. Göker İnternet'in tek başına demokratikleştirici bir unsur olmadığını ancak demokratikleşme sürecinde anlamlı bir demokratikleşme potansiyeli barındırdığının altını çizer.¹¹⁴¹

¹¹⁴⁰ Mehmet Güzel, "Küreselleşme, Tüketim Kültürü ve İnternetteki Gençlik Siteleri", **Yeni Medya Çalışmaları**, Der. Mutlu Binark, Dipnot Yayınları, Ankara, 2007, s. 200-201.

¹¹⁴¹ Gamze Göker, "İnternetin Türkiye Kadın Hareketi Üzerindeki Etkisi: Kadın Kurultayı E-Grubu Örneği", **Yeni Medya Çalışmaları**, der. Mutlu Binark, Dipnot Yayınları, Ankara, 2007, s. 244-245.

İnternet'in sivil örgütlenme amacı ile kullanılmasına Türkiye'den bir diğer örnekte ise mikro-blog ve dijital haritalardan yararlanılmıştır. Türkiye'deki İnternet kullanıcıları, İnternet yasaklarını protesto etmek ve sayılarının büyüklüğünü görselleştirmek üzere 2010 Ocak ayında bir araya gelmişler, Google Maps ve belge paylaşım uygulamalarını kullanarak sanal dünyadaki etkinliklerini gerçek dünyadaki sorunları dile getirmek üzere kullanmışlardır. Bu çevrimiçi etkinlik kapsamında, mikro-blog sitesi Twitter üzerinden örgütlenen kullanıcılar, Google Maps uygulaması üzerinde kendilerini İstanbul - Ankara hattı üzerinde bir noktaya atayarak sanal protesto yürüyüşünün bir parçası olmuşlardı. New York Times yazarı Jolie O'Dell'in çarpıcı, şiddet içermeyen ve etkili bir görselleştirme olarak ifade ettiği¹¹⁴² bu sanal protesto yürüyüşü ile binlerce Türk kullanıcı sanal Taksim meydanında toplanmış, İstanbul ve Ankara arasında katılımcılardan oluşan bir yürüyüş hattı oluşturulmaya çalışılmıştır. İnternet yasakları ve sansür uygulamalarının yine İnternet üzerinden protesto edilmesi fikri üzerine temellenen yürüyüş 104418 katılımcıyı bir araya getirmiştir.¹¹⁴³



Resim 13: Google Maps protesto yürüyüşü.¹¹⁴⁴

¹¹⁴² Jolie O'Dell, "Visualize Dissent: Turkish Users Protest Censorship Using Google Maps", 25 Ocak 2010, (Çevrimiçi) <http://www.nytimes.com/external/readwriteweb/2010/01/25/25readwriteweb-visualize-dissent-turkish-users-protest-cen-69776.html>, 20.08.2011

¹¹⁴³ A.e.

¹¹⁴⁴ A.e.

Bir diğerk sanal ortam protestosu ise çalışan hakları ile ilgili olarak gerçekleşmiştir. Beş yıl süresince zam alamadıkları gerekçesiyle 256 IBM Türk çalışanı toplu sözleşme ve grev haklarını kazanabilmek için 1 Ağustos 2008 tarihinde sanal platform Second Life içindeki Sendika Adası'nda yer kiralamışlar, sendikal hak talep eden pankart ve dövizleri taşıyan avatarları ile İnternet üzerindeki sanal bir evren olan Second Life'ta bir protesto gösterisi düzenlemişlerdir.¹¹⁴⁵



Resim 14: Second Life protesto eylemi.¹¹⁴⁶

İnternet'in Türkiye'de politik amaçlarla sivil örgütlenmelere yönelik olarak kullanılmasına bir diğerk örnek ise yukarıda ele alınan İnternet yasakları ile ilgili olarak gerçekleşmiştir. 22 Şubat 2011 tarihinde BTK tarafından yayımlanan *İnternetin Güvenli Kullanımına İlişkin Usul ve Esaslar* başlıklı kararların İnternete yönelik denetimsiz ve keyfi bir filtreleme getireceğini savunan çevrelerce; kararın getireceği öngörülen yasaklama ve sansür uygulamalarına karşı ortak bir eylem kararı ile başlayan ve ağırlıkla mikro-blog sitesi Twitter üzerinden örgütlenen *İnternetime Dokunma Yürüyüşü* İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük kentlerin yanı sıra Anadolu şehirlerinde ve Avrupa'daki merkezlerde de yürütölmüş, yüzbinlerce katılımcının dahil olmasıyla Türkiye'de İnternet yasaklarına karşı oluşank halk

¹¹⁴⁵ “IBM Türk Sanal Greve Karşı Koyabilecek Mi?”, (Çevrimiçi) <http://www.pclabs.com.tr/forum/topic/102370-ibm-turk-sanal-greve-karsi-koyabilecek-mi/>, 11.08.2008

¹¹⁴⁶ A.e.

hareketi; temel olarak İnternet üzerinden organize edilerek yalnızca ulusal çapta değil küresel ölçekte de görünür hale gelmiştir.¹¹⁴⁷

Türkiye’de yeni medyanın bir ifade aracı olarak kullanımı bağlamında ele alınması gereken bir diğer olgu olarak bloglara eğilen Zeynep Atikkan ve Aslı Tunç, dünyadan ve Türkiye’den haber bloglarını inceledikleri *Blogdan Al Haberi* (2011) adlı çalışmaları kapsamında Türkiye’deki blog ortamına ilişkin de genel bir manzara çizerler. Atikkan ve Tunç’a göre, Türkiye’deki blog ortamı, sanal ortamda görüşlerin görünür olmasının riskleri nedeniyle, oldukça karışık ve sancılıdır. Haber takibinde geriye düşen ana akım medyanın yazamadıklarını sunmak, vicdani retçiler, Kürtler, Aleviler, eşcinseller gibi toplumda sesi fazla duyulmayan toplulukların internette aktif olarak var olmasını sağlamak İnternete biçilen bir görevken, önde gelen blog yazarlarından biri olan Erkan Saka’nın da altını çizdiği üzere, Amerika vb. ülkelerden farklı olarak, blog yazarlarının Türkiye’de kendi adları ile var olmalarının da riskleri bulunmaktadır.¹¹⁴⁸ Bu noktada ise gençlerin, rumuzla içerik üretiminde bulundukları sözlük mecraları öne çıkmaktadır. Atikkan ve Tunç, fikir tartışmalarının yanı sıra kamplaşma ve tehditlerin de yaşandığı, ansiklopedik ya da tarafsız olması, doğru bilgi içermesi gerekmeyen sözlükler fenomeninin Türkiye’ye özgü bir durum olduğunun altını çizerler.¹¹⁴⁹

İstanbul Bilgi Üniversitesini temel alan girdilerden oluşan Santral Sözlük’ün (<http://www.santralsozluk.com>) kurucusu Serdar Cevher, hararetli fikir tartışmalarının yaşandığı sözlüğün, -kendi deneyimlerinden yola çıkarak- bireylerin demokrasi ve katılıma ilişkin tutumları için bir turnusol kağıdı olduğunu ifade etmektedir.¹¹⁵⁰ Bir başka sözlük yazarı Onur Sefer ise, farklı gündemlerle karşı karşıya gelme deneyimini vurgulayarak, sözlüklerin Türkiye’deki demokratik tartışma ortamının bir yansıması olduğunu savunur.¹¹⁵¹ *Erkan’s Field Diary* adlı

¹¹⁴⁷ “15 Mayıs 2011 Sansüre Karşı Yürüyüş”, (Çevrimiçi)

<http://internetimedokunma.com/2011/05/15-mayis-2011-sansure-karsi-yuruyus/>, 20.06.2011

¹¹⁴⁸ Zeynep Atikkan, Aslı Tunç, *Blogdan Al Haberi*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2011, s.60.

¹¹⁴⁹ A.e., s.61.

¹¹⁵⁰ A.e., s.62.

¹¹⁵¹ A.e., s.63.

İngilizce blogun¹¹⁵² kurucusu Erkan Saka ise, bloglar yoluyla, Türkiye’de entelektüel düzeyin artacağına, haberlere dayalı yorumlar ortaya koyan blogların, kişisel birikimlerin izlerini taşıyan siyasi yapılar olduğuna dikkat çekmektedir.¹¹⁵³ Atikkan ve Tunç, Türkiye’de düzenli ve etkili politik blogların olmamasının en büyük nedenleri olarak, yazılı ve elektronik medyanın haberden çok yoruma yer vermesinin yattığını ifade ederler. Diğer taraftan, Türk blogcularla yaptıkları görüşmenin sonuçlarından yola çıkarak, ülkede tartışma ortamının hayli sorunlu olduğu, forumlar, bloglar ya da sözlükler üzerinden yürütülen siyasi tartışmaların bir anda alevlenip kişisel tehdide dönüşebilme, nefret söylemi ve dolayısıyla şiddet yaratacak eylemler üretebilme olasılığı üzerinde durmaktadırlar.¹¹⁵⁴

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı kapsamında işlenen, “Enformasyon Teknolojileri ve Toplumsal Cinsiyetin Yeniden Tanımlanması” adlı yüksek lisans dersi kapsamındaki tartışmalardan yola çıkarak kolektif bir üretim olarak gerçekleştirilen, *Toplumsal Paylaşım Ağı Facebook: Görülüyorum Öyleyse Varım!* başlıklı kitap çalışmalarında Ali Toprak, Ayşenur Yıldırım, Eser Aygöl, Mutlu Binark, Senem Börekçi ve Tuğrul Çomu ise, toplumsal paylaşım ağları olgusunu incelemişler ve spesifik olarak Facebook örneğinde, farklılaşan toplumsal örgütlenme pratiklerini, mahremiyet olgusunu, teşhirciliği, gözetleme/gözetlenme olgusunu, sanal arkadaşlıkları, bireysel kimlik oluşturma ve anaakım medyada bu yeni iletişim ortamının temsilini Türk ve dünya ölçeğinde örnekler üzerinden değerlendirmişlerdir.¹¹⁵⁵ Türkiye’de toplumsal paylaşım ağlarını inceleme alanı olarak seçen akademik çalışma ve tezleri de inceleyen ekip, bu alanda yürütülen çalışmaların ağırlıkla insanları toplumsal paylaşım ağlarını kullanmaya iten nedenler, etnik köken farklılıklarının, demografik özelliklerin, bu ağların kullanımı üzerindeki etkileri, bu ağları kullanan ve kullanmayanlar arasındaki farklar gibi konulara odaklandığını ortaya

¹¹⁵² Erkan Saka, “*Erkan’s Field Diary*”, (Çevrimiçi) <http://erkansaka.net/>, 20.08.2011

¹¹⁵³ Atikkan, Tunç, **a.g.e.**, s.64.

¹¹⁵⁴ **A.e.**, s.64-65.

¹¹⁵⁵ Ali Toprak, v.d., **Toplumsal Paylaşım Ağı Facebook: Görülüyorum Öyleyse Varım!**, İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2011, b.a.

koymaktadırlar.¹¹⁵⁶ Facebook'un Türkiye'deki kullanıcılar arasında popüler olmasının nedenleri arasında ise, Türkiye'den ünlü kişilerin bu toplumsal paylaşım ağında hesap açmaları, eski okul arkadaşlarını yeniden bulmak amacıyla bireylerin etiketlenmiş fotoğraf albümlerinin yüklenmesi, Türkiye'deki kullanıcılara özgü birtakım özel uygulamaların geliştirilmesi, gündemdeki olaylarla ilişkili olumlu ya da olumsuz görüş bildiren grupların kurulması ve görsel-işitsel malzeme paylaşımını saymaktadırlar.¹¹⁵⁷ Çalışma kapsamında Ankara Üniversitesi ekibi Facebook kullanımına ve Facebook ortamına dair iki temel çerçeve çizdiklerini belirtmektedirler. Bunlardan birincisi, kullanıcıların mahremiyet algısının değişmesi, ikincisi ise teşhircilik/muhbircilik olgusu olarak tanımlanmaktadır.¹¹⁵⁸ Kitabın başlığından da anlaşılacağı üzere çalışmaya göre, toplumsal paylaşım ağlarında sürekli görmek ve görülmek doğal ve meşru hale gelmiş, görmek isteyen birey mikro iktidar düzleminde eski ve yeni arkadaşlarını gözlerken, makro iktidar düzleminde ise sanal uzamda bıraktığı ayak izleri yoluyla ulus-devletin emniyet güçlerinin yanı sıra kapitalist örgütlenmeler tarafından izlenebilir hale gelmiştir. Bu iktidar alanlarında ortaya çıkan gözetim ve denetleme süreçleri, bireyleri ihbar yoluyla harekete geçmeye davet eden modellerle işlemektedirler.¹¹⁵⁹ Çalışma kapsamında toplumsal paylaşım ağları devletin ideolojik ağlarından biri olarak görülmekte¹¹⁶⁰, bireyin gündelik yaşamda kurduğu profilleri naklettiği ortamlar olarak değerlendirilmektedir.¹¹⁶¹ Özetle, çalışma, toplumsal paylaşım ağlarının mahrem olgusunun değişimini getirdiğini, ulus-devletin emniyet güçleri ile kapitalist şirketlerin reklam ve pazarlama birimleri tarafından, kullanıcıların, veri bankası oluşturma amaçlı gözlendiğinin, kullanıcıların bizatihi kendilerinin başkalarının profillerine, paylaşımlarına bakarak gözetim ediminde bulunduğu ve bundan haz sağladığının altını çizmekte, kullanıcıların bu süreçteki farkındalığının önemine vurgu yapmaktadır.¹¹⁶² Sosyolojik bir araştırma olarak yapılandırılan çalışma, sosyal

¹¹⁵⁶ A.e., s.83.

¹¹⁵⁷ A.e., s.292.

¹¹⁵⁸ A.e.

¹¹⁵⁹ A.e., s.293.

¹¹⁶⁰ A.e., s.294.

¹¹⁶¹ A.e., s.295.

¹¹⁶² A.e.

paylaşım ağlarının yarattığı toplumsal temsillere eğilmekte, sosyal ağları bu temsilleri aktaran ve pekiştiren ideolojik aygıtlar olarak ele alır gözükmektedir.

5.2. TÜRKİYE’DE MEDYA OKURYAZARLIĞI VE YENİ MEDYA

Türkiye’de medya okuryazarlığına ilişkin ilk çabalar Radyo Televizyon Üst Kurulu bünyesinde başlatılmıştır. Kurumun yapısının doğal bir sonucu olarak da, radyo-televizyon odaklı bir eğilim göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri ve ona bağlı olarak Orta ve Güney Amerika’daki yapıdan farklı olarak, dünyanın genelindeki eğilimle paralel biçimde, Türk Radyo ve Televizyon yayıncılığı 1980’lerin sonuna dek, devlet kontrolünde bir yapı göstermiştir. Ancak bu yıllarda ortaya çıkan küresel gelişmelerin radikal bir sonucu olarak özel ve tecimsel bir yapının ortaya çıkması da kaçınılmaz olmuştur.¹¹⁶³

1990’lı yıllara dek kamu yayıncılığı olarak devam eden Türk televizyonculuğu, 1990’lı yıllardan itibaren özel yayın kuruluşlarının ortaya çıkışı ile yeni bir döneme girmiş bulunmaktadır. Nilüfer Timisi, Türk televizyonculuğunun gelişimini çocuk programları ekseninde, kronolojik bir süreç içinde teknik eğilimleri de göz önünde bulundurarak üç ana döneme ayırır.¹¹⁶⁴ İlk dönem, çocuk programcılığının da başlangıç sürecine denk gelen 1968–1972 yılları arasındaki dönemdir. Bu dönemde, Batı Avrupa’nın radyo-televizyon deneyiminden yararlanılarak ve Cumhuriyet’in idealleri olan modern, pozitif bilime inanan, ulusal değerleri benimsemiş, laik alt metinleri bulunan, bilgi, beceri ve okul eğitime yönelik yayınlara yer verilmiştir. TRT tarafından devlet eliyle okul öncesi, okul çağı ve ergenlik çağındaki çocuklara yönelik hazırlanan programların, çocukların toplumsal bir kimlik edinmelerinde, aile ve ulus bilincine sahip olmalarında bir araç

¹¹⁶³ Neşe Kars, Shareholding Structures and Current Situations of Television Channels in Turkey, Media Landscape Turkey, “deScripto, Journal of Media in South East Europe”, No. 01/02. 2008, s.28 (Çevrimiçi) <http://www.ikv.org.tr/images/upload/file/deScripto.pdf>, 20.08.2011

¹¹⁶⁴ Nilüfer Timisi, **Elektronik Bakıcı: Televizyon Çocuk İlişkisine Genel Bir Bakış**, İstanbul, Derin Yayınları, 2011, s.118.

olarak kullanılma eğilimi göze çarpar.¹¹⁶⁵ 1972–1990 arası ikinci dönem ise televizyon yayınlarının hem zaman hem de kapsadığı alan bakımından genişlediği, teknolojik, programcılık ve profesyonel bir üretim kaynağı olarak zenginleştiği dönemdir. Çocuk programcılığı da bu gelişmeden etkilenmiş ve çocukların ilgisini çekecek televizyon teknikleri kullanılmaya başlanmıştır.¹¹⁶⁶ 1972 yıllarında reklam yayınlarının başlamasıyla tüketime dayalı bir yaşam görüşünün toplumsallaşmaya başlamasının ilk işaretleri verilmekle¹¹⁶⁷ birlikte bu alanda asıl gelişme, 1990’larda özel yayıncılığın ortaya çıkışıyla yaşanmıştır. Bu dönem, Türkiye’nin neoliberal politikalar çerçevesinde küresel dünyayla eklemlendiği, uydu antenler ve çanak antenlerle ülke dışından yapılan yayınların izlendiği, kamu yayıncılığına karşı özel radyo ve TV kanallarının ortaya çıktığı döneme işaret eder. Timisi, çocuk izleyici kitlesine seslenme açısından TRT ve özel yayın kurumları arasındaki farklılığa dikkat çeker. Toplumun genelini hedefleyen TRT, izleyiciyi yurttaşlar olarak tanımlarken, özel yayın kurumları izleyiciyi tüketiciler olarak konumlandırmaktadırlar. İzleyicinin konumlandırılmasına bağlı olarak program türlerinde de bir paralellik gözlenir. TRT’nin denetimli, resmi, ciddi, yerli yapıma ağırlık veren programlarına karşı, özel yayıncıların eğlence ve reklamı merkeze alan programları öne çıkar.¹¹⁶⁸

Özel yayıncılığın, farklı izleyici gruplarının tercihlerine olanak sağlayacağı ve program türlerinde çeşitlilik getireceği varsayımlarına çocuk programları penceresinden bakan Timisi, çeşitliliğin yalnızca çok kanallılığı getirdiğini, kanal sayısının artışına karşın seçeneklerin azaldığını ifade etmektedir.¹¹⁶⁹ 2000’li yıllara gelindiğinde ise, dijital yayıncılığa geçişin getirdiği yeniliklerden biri de, belirli bir izleyici grubunu ya da belirli bir temayı merkeze alan ve abonelik usulüne göre yayın yapan tematik kanallardır. Tematik yayıncılığın gelirleri de benzer olarak reklam ve sponsorlardan gelecek ekonomiye bağımlıdır.¹¹⁷⁰ Kamu yayıncılığı döneminde, devlet kontrolünde ve ideolojisinde yayıncılık anlayışının sürdürülmesinin ardından,

¹¹⁶⁵ A.e., s.118-119.

¹¹⁶⁶ A.e., s.120.

¹¹⁶⁷ A.e., s.121.

¹¹⁶⁸ A.e., s.128.

¹¹⁶⁹ A.e., s.129.

¹¹⁷⁰ A.e., s.131-132.

özel kanalların doğuşu ve ticari beklentilere yönelik yayıncılığın ortaya çıkması ile özellikle çocukları ve gençleri medyaya karşı korumayı hedefleyen politikaların oluşturulması da gündeme gelmiştir. Çocukların medyaya karşı korunmasında öne çıkan Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği düzenlemeleri gibi uluslararası sözleşmelerin yanı sıra, Türkiye’de medyaya karşı çocukları koruyucu önlemler kapsamında, RTÜK, içerik sınıflandırma ve uyarma amaçlı *Akıllı İşaretler* uygulaması, Medya Okuryazarlığı ders programı, uyarma ve duyarlılık oluşturmak üzere *İyi Uykular Çocuklar* projesi, izleyici temsilciliği ve görüş-öneri bildirimi gibi uygulamalar gerçekleştirmiştir.¹¹⁷¹

Nurçay Türkoğlu, 2000’li yıllarda, özellikle eğlence programlarının yapımcılarının kazanç fikrini içselleştirmiş medya profesyonelleri olarak, çocuk ve gençlerin medya ilişkilerindeki sorumluluğu RTÜK ve eğitim kurumlarına yüklediklerini vurgular. Türkoğlu’na göre, kar kaygısıyla hareket eden yapımcılar, seyirci katılımını bir cümbüş havasına dönüştürdükleri eğlence programlarında, “yabancılaştırmadan yabancılaştırıcı” bir hava yaratmakta; televizyonun kurgusallığı yolunda bir sorgulamanın yanına bile yaklaşmaksızın, her şeyin “tıpkı görüldüğü gibi doğal” olduğu izlenimi yaratmaktadırlar. Buradaki katılım, Türkoğlu’na göre, sınırlı toplumsal katılımın çaresizliğini yaşayan vatandaşların göstermelik bir ekran grubu oluşturmasından ibarettir. Öte yandan, gerçek bir toplumsal katılım için, medyada görünenlerin doğal olmadığının yeniden ve yeniden izleyiciye öğretilmesi gerektiğini, bu yönde bir değişimin de medya okuryazarlığı ile başlayabileceğini savunur.¹¹⁷²

İlk medya okuryazarlığı konferansı ise, 2005 yılında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından *I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı* başlığı altında İstanbul’da düzenlenmiştir. Konferansta, Türkiye’den iletişim bilimcilerin katılımıyla, medya okuryazarlığına ilişkin teorik ve pratik yaklaşımlar, Avrupa Birliği’nde medya okuryazarlığı uygulamaları, Türkiye’de medyanın dönüşümü ve

¹¹⁷¹ A.e., s.150-161.

¹¹⁷² Nurçay Türkoğlu, “Okuryazarlıktan Medya Okuryazarlığına: Şifrelerin Ortaklığını Kavramak”, **Medya Okuryazarlığı**, Ed. N. Türkoğlu, M. Cinman Şimşek, İstanbul, Kalemus Yayınları, 2005, s.280-281.

medya okuryazarlığı zemini üzerine bildiriler sunulmuş, Radyo Televizyon Üst Kurulu'ndan resmi bir temsilci de medya okuryazarlığının önemi ve gerekliliği üzerine bir bildiriyle konferansa katılmıştır. Sunulan bildirilerden derlenen *Medya Okuryazarlığı* adlı kitap ise 2007'de Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Şimşek'in editörlüğünde çıkmış ve Türkiye'de medya okuryazarlığına odaklanan ilk kitap çalışmalarından biri olmuştur.¹¹⁷³

Yıldız Dilek Ertürk ve Ayşen Gül Akkor'un, 2006 tarihli *Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin: Medya Okuryazarı Olun* başlıklı kitap çalışmaları yayınlanmış, televizyon haberlerinin çocuklar üzerindeki etkilerini ve ailesel haber izleme alışkanlıklarını inceledikleri çalışmalarında Ertürk ve Akkor Gül, medya okuryazarlığını, medyanın doğru kullanımı için bir çözüm önerisi olarak sunmuşlardır.¹¹⁷⁴

2007 yılında Mutlu Binark ve Mine Gencel Bek'in *Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar* başlıklı eserleri Türkçe literatürde bir diğer başvuru kaynağı olmuş, kavramsal ve tarihsel gelişimi ile eleştirel pedagoji ve medya okuryazarlığını inceleyen Binark ve Gencel Bek, öncelikli eylem alanı olarak toplumsal cinsiyet konusunu ele almışlar ve eleştirel medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet bağlamında alternatif medya ve yeni medyanın olanaklarını inceledikleri öncü bir çalışma gerçekleştirmişlerdir.¹¹⁷⁵

Benzer tarihlerde yayınlanan Nurdan Öncel Taşkiran'ın *Medya Okuryazarlığına Giriş* başlıklı çalışması da kitle iletişim araçları, ideoloji, medya-iktidar ilişkisi bağlamında medya okuryazarlığının önemine değinmiş ve Türkiye'de hazırlık sürecinde olan medya okuryazarlığı çabalarına ilişkin öneriler ortaya koymuştur.¹¹⁷⁶

¹¹⁷³ Nurçay Türkoğlu, Melda Cinman Şimşek, **Medya Okuryazarlığı**, Kalemus, İstanbul, 2007, b.a.

¹¹⁷⁴ Yıldız Dilek Ertürk, Ayşen Akkor Gül, **Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin, Medya Okuryazarı Olun**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2006, b.a.

¹¹⁷⁵ Mutlu Binark, Mine Gencel Bek, **Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar**, İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2007, b.a.

¹¹⁷⁶ Nurdan Öncel Taşkiran, **Medya Okuryazarlığına Giriş**, İstanbul, Beta Yayınları, 2007, b.a.

5.2.1. RTÜK VE MEB'İN MEDYA OKURYAZARLIĞI PROJESİ

Medya eğitiminin ilk ve orta dereceli okulların müfredatlarında okutulması fikri ile birlikte gelen medya okuryazarlığı, 2003 yılında, Ankara’da, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), Basın Yayın Enformasyon Genel Müdürlüğü ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Genel Müdürlüğü ev sahipliğinde düzenlenen *İletişim Şûrası*’nda dile getirilmiş¹¹⁷⁷, 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin temsil edildiği *Şiddeti Önleme Platformu* toplantısında Radyo Televizyon Üst Kurulu ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını fikrini gündeme getirmiştir. Toplantıda kabul gören Kurul’un önerisi, Medya Alt Komisyonu raporuna ve eylem planına alınmış ve takip eden yılda da Kurul, Milli Eğitim Bakanlığı’na yazı yazarak, okullarda medya okuryazarlığı dersleri verilmesinin önemine dikkat çekmiştir.¹¹⁷⁸

2004-2006 yılları arasında farklı ülkelerdeki medya okuryazarlığı program ve çalışmalarını izleyen RTÜK, 3984 sayılı yasanın 8. Maddesinin m) fıkrasında bulunan, “radyo ve televizyon yayınları ile ilgili olarak kamuoyunda doğan tepki, beğeni ve hassasiyetleri sürekli olarak izlemek ve gerekli yönlendirmelerde bulunmak amacıyla gerekli kamuoyu araştırmalarını yapmak ve yaptırmak’ olarak tanımlanan yetkiden hareketle”¹¹⁷⁹, 2006 yılında, ilköğretim seviyesindeki çocuklara yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. *İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Kamuoyu Araştırması* başlıklı bu çalışma, öğrencilerin günde üç saate yakın televizyon izlediklerini göstermiş, bulguların bir bölümü öğrencilerin İnternet ve radyo dinleme alışkanlıkları hakkında da birtakım sonuçlar ortaya

¹¹⁷⁷ “İletişim Şûrası”, (Çevrimiçi)

http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=4e67d215-34c6-40a7-942d-604cf0a8ccae, 20.08.2011

¹¹⁷⁸ “Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Süreci”, (Çevrimiçi)

<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/tarihce.html>, 20.08.2011

¹¹⁷⁹ “3984 Sayılı Radyo ve Televizyon Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun”, (Çevrimiçi)

http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=8e56c98d-e0fd-4c25-a9c4-1c615a431b71, 20.08.2011

koymuştur.¹¹⁸⁰ RTÜK, web sitesindeki bilgilere göre, bu araştırmanın sonuçları medya okuryazarlığının ne kadar gerekli olduğunun altını çizmektedirler.¹¹⁸¹

25 Nisan – 3 Mayıs 2006 tarihleri arasında, RTÜK bünyesindeki Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi tarafından gerçekleştirilen ve Türkiye genelini temsilen 7–14 yaş grubunda bulunan 1719 kız ve erkek öğrenci ile yapılan araştırmada çocukların boş zaman etkinlikleri ve televizyon izleme eğilimi, bilgisayar, İnternet ve TV sahiplik ve kullanım durumları, bu oranların hafta içi, hafta sonu ve gün içindeki dağılımı, beğenilen ve beğenilmeyen program türleri ile RTÜK’ün tanınırlık düzeyi ölçülmeye çalışılmış, araştırmada önceden hazırlanmış anket formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen temel bulgular arasında bir kaç önemli bulguya dikkat çekmek yararlı gözükmektedir. Bunlardan birincisi, öğrencilerin boş zaman etkinlikleri dağılımıdır. Buna göre, boş zaman etkinliklerinin dağılımında, “kitap okumak” %64,9 ile birinci sırayı, “televizyon seyretmek” % 64,6 ile ikinci sırayı almaktadır. Bu araştırma kapsamında çocukların TV izleme alışkanlıklarına ilişkin bulguların, Medya Okuryazarlığı dersi için temel teşkil ettiği belirtilmiş, araştırma sonuçlarından yola çıkılarak dersin izlencesinin büyük bölümünün geleneksel kitle iletişim araçlarına özellikle de televizyona ayrılmış durumda olduğu dile getirilmiştir. Öte yandan, burada, *medyum* temelli bir önyargının varlığı dikkat çeker. Kitap okuma alışkanlığı, araştırmanın sonuçlarına göre, televizyondan daha yüksek bir oranla çocukların birinci sırada gelen boş zaman etkinliğidir. Medya okuryazarlığı eğitimi kılavuzu ve temsilcilerin sözlerinin büyük bölümü bir mecra olarak televizyonun çocukların zamanının büyük bölümünü aldığı ve olumsuz etkileriyle çocuklara zarar verebileceği kabullerini yineler. Bu durumda kitapların tamamıyla olumlu deneyimler mi sunmakta olduğu sorusu önem kazanır. Etnografik bir araştırma modeli yerine, çocukların sorulara verdikleri yanıtlar üzerine oluşturulan araştırmanın sonuçlarına dayanan Medya Okuryazarlığı dersi,

¹¹⁸⁰ “İlköğretim Çağındaki Çocukların TV İzleme Alışkanlıkları”, (Çevrimiçi)
http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/arastirmalar/ilkogretim_cagindaki_cocuklarin_tv_aliskanliklari.pdf, 20.08.2011

¹¹⁸¹ “Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Süreci”, (Çevrimiçi)
<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/tarihce.html>, 20.08.2011

araştırmanın sonuçlarına göre çocukların en çok zaman ayırdığı medyayı, yani kitapları görmezden gelme eğilimindedir.

Araştırmanın sonuçları üzerine vurgulanması gereken ikinci bir nokta da bilgisayar/internet sahipliği ve kullanımına ilişkin bulgulardır. Temel bulgular, ankete katılan öğrencilerin % 47'sinin evlerinde bilgisayar bulunduğunu, bilgisayar sahiplerinin % 51,5'inin ise internet bağlantısı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, yaklaşık iki öğrenciden birinin bilgisayarı olduğunu ve internet içeriklerini tükettiğini ifade eder. Öte yandan, ülkemizde bilgisayar/internet kullanımı başlangıç safhasında yalnızca sahiplik üzerinden değil, İnternet kafe olgusu üzerinden de değerlendirilmelidir. İnternet kafeler ve Türk gençlik kültürü üzerine etnografik araştırmalar için Mutlu Binark, Günseli Bayraktutan Sütçü ve Fatma Buçakçı'nın çalışmaları incelenebilir.¹¹⁸² MEB Talim ve Terbiye Kurulu ile RTÜK'ün ortaklaşa hazırladığı *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* isimli, 95 sayfalık Medya Okuryazarlığı dersi başvuru kaynağı ise İnternet konusuna yalnızca üç sayfa ayırır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2011 yılı verileri, İnternete erişim hanelerinin sayısının 2007'den bu yana % 19,7'den % 42,9'a düzenli olarak artış durumunda olduğunu göstermektedir.¹¹⁸³ Bunun yanı sıra sosyal ağ istatistikleri üzerine yapılan pazar araştırmalarında da, sözgelimi Facebook gibi tüm dünyada popüler olarak kullanılan sosyal ağ sitesinde Türkiye'nin, 30 milyonu aşan kullanıcı sayısı ile, 4. sırada bulunduğu yer verilmektedir.¹¹⁸⁴ İnternet kullanımına yönelik verilerin çarpıcılığına karşın, bunun RTÜK'ün Medya Okuryazarlığı programında yeterli karşılığı bulmadığı sonucuna varmak mümkün gözükmemektedir.

Eğitsel projeler yürütmekle ilgili yasayla belirlenmiş bir zorunluluğu ya da yetkisi bulunmamasına karşın RTÜK, 22 Ağustos 2006 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ile öğretim kurumlarına medya okuryazarlığı konulmasına dair bir işbirliği

¹¹⁸² M. Binark, G. Bayraktutan-Sütçü, F. Bucakçı, "How Turkish Young People Utilize Internet Cafes: The Results of Ethnographic Research in Ankara", (Çevrimiçi) <http://www.obercom.pt/ojs/index.php/obs/article/download/249/247>, 20.08.2011

¹¹⁸³ "T.C. Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı 2011 Yılı Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması", (Çevrimiçi) <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8572>, 20.08.2011

¹¹⁸⁴ "Turkey Facebook Statistics", (Çevrimiçi) <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/turkey>, 20.08.2011

protokolü imzalayarak, Türkiye’de medya okuryazarlığına ilişkin ilk resmi adımı atmıştır.¹¹⁸⁵ Protokolün amacı, görsel, işitsel ve yazılı medya konusunda öğrenciler üzerinde; medya ile ilgili bir bilinç oluşturma, onların aktif / eleştirel / yapıcı bir biçimde medya kültürü edinmelerini sağlamak amacıyla Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı arasında gerekli işbirliğinin yapılmasını öngörmektedir. Protokolün konusu ise medya okuryazarlığı konusunda müfredatın oluşturulması ve bu dersin pilot uygulama alanındaki öğretim kurumlarında başlatılarak, kademeli olarak tüm öğretim kurumlarındaki ders dağıtım çizelgelerine eklenmesine ilişkin düzenlemelerden oluşur. Protokol kapsamında RTÜK aşağıdaki yükümlülükleri yerine getirmekle sorumludur:

1. Medya Okuryazarlığı konusunda ders müfredatına ilişkin çerçeve programın oluşturulması.
2. Hizmet içi eğitimi verecek öğretim elemanlarına dair kadronun belirlenmesi, buna ilişkin organizasyonun idari, teknik ve mali yönlerden üstlenilmesi.
3. Pilot uygulama yapılan okullarda bu dersi okutacak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine gidiş-geliş ve konaklamalarına dair giderlerin karşılanması.
4. Pilot uygulama ve sonrasındaki hizmet içi eğitimlerde öğretim elemanlarının verecekleri derslere ilişkin programın süre ve içerik bakımından hazırlanması.
5. Öğretim programında önerilen öğretim materyallerinin hazırlanması ve pilot okullara dağıtılması.
6. Pilot uygulamanın yapılacağı okullarda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile işbirliği içerisinde, RTÜK koordinatörlüğünde öğretim yılında en az iki kez izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması.¹¹⁸⁶

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının

¹¹⁸⁵ “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü”, (Çevrimiçi) http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=e10ca143-c782-4d0a-81a6-cd2ba93eff9b, 20.08.2011

¹¹⁸⁶ A.e.

yükümlülükleri ise aşağıdaki maddeleri içerir:

1. Uygulamanın başlatılacağı pilot illerin belirlenmesi.
2. Medya Okuryazarlığına ilişkin RTÜK tarafından oluşturulan çerçeve program içeriğinin sınıf seviyesine uygun bir şekilde müfredat programına dönüştürülmesi.
3. Belirlenen pilot illerdeki okulların tespiti.
4. Medya Okuryazarlığı dersini verecek ve bu amaçla hizmet içi eğitim kapsamında görevlendirilecek öğretmenlerin belirlenmesi ve görevlendirilmesi.
5. Hizmet içi eğitim kapsamında görevlendirilecek öğretmenlere dair, hizmet içi eğitim tarihlerinin tespiti.
6. Medya Okuryazarlığına ilişkin dersin, ilgili sınıfa ait ders dağıtım çizelgesine konulması.¹¹⁸⁷

Protokol kapsamında, protokolün tarafları olarak Kurul'un ve Bakanlık'ın üstlendiği yükümlülükler bakımından, Kurul, çerçeve program oluşturmaktan, hizmet içi eğitimin planlanmasına ve fonlanmasına, öğretim materyallerinin oluşturulmasından, izleme-değerlendirme çalışmalarına geniş sorumluluklar üstlenirken, Bakanlık'ın sorumluluğu, pilot programın uygulanacağı tarihin, illerin ve okulların tespiti ile dersin, ders dağıtım çizelgesine eklenmesinden ibaret gözüktür.

24 Kasım 2006 tarihinde, akademisyenlerin ve yabancı ülkelere uzmanların katılımıyla Ankara'da düzenlenen *Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli*'nde ise, medya okuryazarlığı kavramı kamuya tanıtılmış ve medya okuryazarlığının gerekliliğini vurgulayan sunuşlar yapılmıştır. Bu çalışmaların bir devamı olarak, RTÜK uzmanları ile Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nden araştırmacıların katılımıyla bir komisyon oluşturulmuştur. Araştırmacılar, medya okuryazarlığı alanında özellikle ABD ve Avrupa'daki örnekleri incelemişler, yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı makale ve diğer çalışmaları

¹¹⁸⁷ A.e.

değerlendirmişler, öğretim programlarında, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerine olanak sağlayacak şekilde eğitimin düzenlenmesine ihtiyaç olduğu ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel öğretim programları ve yaklaşımlar oluşturulması gerektiği sonucuna varmışlardır.¹¹⁸⁸

Pilot çalışmalarda kapsamında, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile RTÜK'ten uzmanlar ile iletişimbilimleri araştırmacılarından oluşan bir komisyon tarafından hazırlanan *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu*¹¹⁸⁹ adlı bir de kitapçık hazırlanmış, “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” 31.08.2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulunda görüşülerek kabul edilmiştir. 2006-2007 öğretim yılında, Medya Okuryazarlığı dersi, Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum illerinde bulunan beş pilot okulda denenmiş, 11 Mayıs 2007’de dönemin RTÜK Başkanı ve bir Kurul üyesi İstanbul’da pilot okul olarak belirlenen Bakırköy Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okulu’na giderek 7. Sınıfların medya okuryazarlığı dersine katılmışlardır. Medya Okuryazarlığı, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında yurt genelinde okulların 6., 7. veya 8. yıllarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır.¹¹⁹⁰

RTÜK’ün, Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimine yönelik çabalarının genel karakteristiğini ortaya koyarken daha önce de değinilen, Renee Hobbs’un medya okuryazarlığındaki yedi temel tartışmayı özetleyen sorularını bir çerçeve olarak kullanmak, bu projeyi konumlandırmayı kolaylaştıracaktır:

RTÜK’ün Medya Okuryazarlığı Eğitimi “korumacı” bir yaklaşımı mı seçmiştir? Programın içeriğine geçmeden önce, projeyi harekete geçiren RTÜK Başkanı ile dönemin Milli Eğitim Bakanı’nın yaklaşımlarını ifade eden alıntılarla başlamak yerinde olacaktır. Medya Okuryazarlığı resmi web sayfasında, RTÜK

¹¹⁸⁸ A.e.

¹¹⁸⁹ “İlköğretim Medya Okuryazarlığı dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”, (Çevrimiçi)

<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/documents/program.pdf>, 11.09.2011

¹¹⁹⁰ “Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Süreci”, (Çevrimiçi)

Başkanı Davut Dursun'un, öğrenciler, veliler ve öğretmenlere yönelik yazısından alıntılanan aşağıdaki bölüm, Kurul'un yaklaşımına ilişkin ipuçları vermektedir:

"...Günümüzde en fazla takip edilen kitle iletişim aracı olan televizyonun, çocuklar üzerindeki etkisi ülkemizde ve dünyada yıllardır tartışılmaktadır. Yaygın görüş televizyonun başta şiddet olmak üzere olumsuz davranışlara karşı izleyiciler üzerinde duyarsızlık yarattığı hatta izleyicileri bu tür davranışlara yatkın hale getirdiği yönündedir. Böyle bir ortamda, çocuklar televizyon karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturmaktadır. Bu durum Medya Okuryazarlığı Dersini daha da önemli hale getirmektedir.

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından yapılan araştırmalara göre ülkemizde izleyiciler günde ortalama beş saat televizyon izlemektedirler. Televizyon izleyicileri arasında en geniş gruplardan birini de çocuklar oluşturmaktadır. Böylesi denetimsiz bir ortamda çocuklar program seçimlerini bağımsızca yapabilmekte, ebeveynler çocuklarının program seçimine genellikle müdahale etmemekte, dahası pek çok çocuğun odasında da televizyon bulunmaktadır..."¹¹⁹¹

Dursun, yazısında, çocukları televizyon karşısında etkiye en açık ve en duyarlı grup olarak konumlandırır. Televizyon, ebeveyn müdahalesinin olmadığı denetimsiz bir ortamdır. Kendi odalarında televizyonları olan çocukların, bu denetimsiz ortamda bağımsız seçimler yapıyor olmaları ise, Dursun'a göre son derece arzu edilmeyen bir durumdur ve dolayısıyla, bu denetimsiz ortamın içeriklerine maruz kalan çocukların korunması sorumluluğu projenin ana eksenlerinden birini oluşturur. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu'nun yazısı da en az Dursun'un ki kadar korumacı bir yaklaşıma işaret eder:

"...Çocuklarımız en verimli yaşlarında okulları doldurmaktadırlar. Bu dönemin onların gelişimlerine uygun olarak ele alınıp düzenlenmesi son derece önemlidir. Doğrusu bu süreçte eğitim kurumlarının çok sayıda rakibi de bulunmaktadır. Bu anlamda televizyon ve sanal medya ortamları tam anlamı ile bizi kuşatmıştır.

Ülkemizde sayıları her geçen gün artan ulusal, yerel ve bölgesel televizyon kanalları, gelişmiş dünya ile kıyaslandığında, çok yüksek izlenme oranları ile Türk ailesinin temel referans noktalarından biri haline geldiğini göstermektedir.

Çocuklarımız bakımından durum daha da vahimdir. Yavrularımız her gün asgari 4-5 saat televizyonun her türlü olumsuz görüntü ve içeriğine maruz kalmaktadırlar. Bir yılın 900 saatini okulda, buna mukabil yaklaşık 1200 saatini televizyon karşısında harcayan çocukların okul öğrenmelerinin bozulacağı açıktır. Bu süreçte karşılaşılan şiddet, ayrımcı ve aşağılayıcı medya içerikleri çocukların psiko-sosyal gelişimlerini derinden etkilemektedir. Bu probleme

¹¹⁹¹ Davut Dursun, **RTÜK Başkanı'nın Mesajı**, RTÜK Medya Okuryazarlığı Resmi Web Sitesi, (Çevrimiçi) <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/baskanmesaj.html>, 20.08.2011

çözüm üretmek, başta eğitimciler olmak üzere medya çalışanları ile tüm kişi ve kurumların öncelikli görevlerinden biridir.

Kitle iletişim araçları ve özellikle de televizyon, toplumun değerlerini aktaran ve yaşatan okulları tehdit etmektedir. Bunun en tipik örneği çizgi filmlerin içine yerleştirilen bağımlılık derecesinde işlev gören gizli mesajlardır. Çocuklar artık anne-babalarını ya da öğretmenlerini değil televizyon kahramanlarını model olarak benimsemekte, onlarla özdeşim kurmaktadırlar...¹¹⁹²

Çubukçu, yazısında, medyayı ve spesifik olarak televizyonu eğitim kurumlarının rakibi olarak görme eğilimindedir. Giderek güçlenen bu rakip yani televizyon, yüksek izlenme oranları ile çocuklar için “vahim” sonuçlar doğurmakta, bu süreçte sayısız olumsuz içeriğe maruz kalan çocukların eğitim süreçleri kötü etkilenmekte, televizyon, toplum değerlerini ve bu değerleri aktaran okulları tehdit etmektedir. Medya okuryazarlığı resmi web sitesi anasayfasında yer alan üst düzey yetkililere ait bu açıklamalar, programın korumacı eğilimini ortaya koyar.

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu ile Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı’nı inceleyen Şermin Tekinalp ve Ayşen Akkor Gül’ün yaptıkları değerlendirme de, yukarıdaki açıklamalarda sezilen korumacı yaklaşım önkabullerini onaylar niteliktedir. Tekinalp ve Akkor Gül, öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla hazırlanan materyallerin, çağdaş eleştirel medya okuryazarlığı anlayışı ile örtüşmediğinin altını çizirken, yeni kavram ve tekniklerin benimsenmediği böylesi bir yaklaşımın, medya okuryazarlığı eğitiminin istenilen düzeyde başarılı olamamasına, çocukların sığ eleştiriler içinde boğulmasına ve sonuç olarak eleştirel düşüncenin yeterince gelişmemesine neden olabileceğini vurgularlar.¹¹⁹³

Binark ve Gencel Bek de, özellikle kılavuzun “Medya ve Etik” bölümünde öğretmenler için sıralanan ön hazırlık ilkelerinde yer alan “toplumun milli ve manevi değerlerine aykırı olmaması”, “yayınların müstehcen olmaması” gibi ilkeler ile

¹¹⁹² Nimet Çubukçu, “**Milli Eğitim Bakanının Mesajı**”, RTÜK Medya Okuryazarlığı Resmi Web Sitesi, (Çevrimiçi) <http://www.medyakuryazarligi.org.tr/bakanmesaj.html>, 20.08.2011

¹¹⁹³ Şermin Tekinalp, Ayşen Gül Akkor, “Eleştirel Medya Okuryazarlığında Anahtar Kavramlar: Okullarımızdaki Medya Okuryazarlığı Programı”, **Çocuk Hakları ve Medya**, Ed. Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 2011, s.413.

RTÜK'ün de çokça eleştirilen yayın ilkeleri arasındaki benzerliğe dikkat çekerler. Göreceli bu ifadeler yerine, Binark ve Gencel Bek, cinsiyetçilik, ırkçılık, savaş kışkırtıcılığı gibi, Türkiye'de temsil bakımından sorunlu konulara duyarlı, eleştirel yeni bir yaklaşımın geliştirilmesinin önemini vurgularlar. Bu haliyle, Türkiye'deki medya okuryazarlığını ise eleştirel değil, muhafazakar bir medya okuryazarlığı olarak tanımlarlar.¹¹⁹⁴

RTÜK'ün Medya Okuryazarlığı Eğitimi Medya Üretim Etkinliklerine Yer Vermekte midir? Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı kapsamında ünitelere dağıtılan etkinlik örnekleri incelendiğinde, ders anlatımı, grup tartışmaları, medya içeriklerine ilişkin öğrencilerin doldurmaları gerekli formların yanında, üretim etkinliği olarak sayılabilecek izlenceler, iki ünite kapsamında yer verilen reklam posterı yapımı, gazete çıkarma gibi etkinliklerdir. Özellikle İnternet ve dijital teknolojiler gibi, kullanıcının görsel-işitsel içerik üretim ve paylaşımına, erişim ve kullanım kolaylığı açısından imkan yaratan bir üretim etkinliğine ise, programda yer verilmemiştir.¹¹⁹⁵

İnternetle ilgili ünitenin sonunda ise öğrencilerin imzalaması istenilen bir sözleşmeye yer verilir. Bu sözleşmede öğrencilerden, lisanslı olmayan programları yüklememeleri, güvenli olduğundan emin olmadıkları dosyaları indirmemeleri, hazır ödev sitelerini kullanmamaları, uygunsuz saatlerde İnternet kafelerde bulunmamaları, şiddet ve cinsellik içeren oyunları oynamamaları gibi korumacı öneriler yinelenir. Sözleşmede yer alan; tanımadıkları kişilerle sohbet etmemeleri, kişisel bilgi ve görüntülerini internet ortamında paylaşmamaları, bilgisayarda gereğinden fazla zaman harcamamaları gibi önerilerse, bir bağlamdan yoksundur. Zira, RTÜK tarafından resmi izinle Türkçe'ye tercüme edilen, UNESCO metnindeki önerilerde

¹¹⁹⁴ Binark, Gencel Bek, **a.g.e.**, s.91-94.

¹¹⁹⁵ “İlköğretim Medya Okuryazarlığı dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”, (Çevrimiçi)

yer verilen, hayran kültürüne ve medya üretimine ilişkin tavsiyeler¹¹⁹⁶, Kılavuz'da unutulmuş gibidir.¹¹⁹⁷

RTÜK'ün Medya Okuryazarlığı Eğitimi Programı Popüler Kültüre Yönelik Bir Önyargı Taşımakta mıdır? RTÜK'ün medya okuryazarlığı eğitim programının popüler kültüre yönelik önyargısı, ilköğretim öğrencilerinin TV izleme alışkanlıklarına ilişkin araştırmasının değerlendirilmesi sürecinde gözlenebilir. Yukarıda da değinildiği üzere, araştırma, çocukların boş zaman aktiviteleri arasında ilk sırayı “kitap okuma” etkinliğinin aldığını bulgulamıştır. Öte yandan, araştırmada, çocuklara hangi programları izledikleri, hangi karakterleri bildikleri, hangilerinden hoşlandıkları vb. gibi sorular yöneltilirken, ne tür kitaplar okuduklarına, okudukları karakterler arasında hangilerinden hoşlandıklarına vb. dair hiç bir soru yöneltilmemiştir. Araştırmanın, TV alışkanlıklarını ölçmeye dayalı olduğu göz önünde tutulmakla beraber, tüm bir medya okuryazarlığı programını etkileyecek sonuçlara temel teşkil etmesi dolayısıyla üzerinde durulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, ilköğretim çağındaki çocukların en sevdiği diziler ve TV kahramanları ile ilgili bulgulara karşın, bu yayınların çocukların derse ve programa ilgisini teşvik etmek üzere Kılavuz da hiç bir vurguya rastlanmamaktadır.¹¹⁹⁸

RTÜK'ün Medya Okuryazarlığı Eğitimi Programı geniş bir öğrenci kitlesine ulaşmayı mı hedeflemektedir? 2006-2007 öğretim yılında, RTÜK'ün, Milli Eğitim Bakanlığı iş birliği ile başlattığı Medya Okuryazarlığı dersi, Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum illerinde bulunan beş pilot okulda denenmiş, 11 Mayıs 2007'de dönemin RTÜK Başkanı ve bir Kurul üyesi İstanbul'da pilot okul olarak belirlenen Bakırköy Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okulu'na giderek 7. Sınıfların medya okuryazarlığı dersine katılmışlardır. Medya Okuryazarlığı, 2007-2008 eğitim-

¹¹⁹⁶ Meigs Divina, “Media Education, A Kit For Teachers, Students, Parents and Professionals”, UNESCO, Paris, **Öğrenciler İçin El Kitabı**, (Çevrimiçi)

http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/documents/medya_egitimi_ogrenciler_icin.doc, 20.09.2011

¹¹⁹⁷ “İlköğretim Medya Okuryazarlığı dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”, (Çevrimiçi)

¹¹⁹⁸ A.e.

öğretim yılında yurt genelinde okulların 6., 7. veya 8. yıllarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır.¹¹⁹⁹

RTÜK'ün Medya Okuryazarlığı Eğitimi Programı medya organizasyonları tarafından mali olarak desteklenmekte midir? RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında 22 Ağustos 2006 tarihinde imzalanan protokole göre, programa ilişkin hizmet içi eğitim ve bu eğitime ilişkin organizasyonun idari, teknik ve mali sorumlulukları RTÜK'e aittir. Bunun bir devamı olarak, dersi okutacak öğretmenlerin hizmet içi eğitimi dolayısıyla ortaya çıkacak ulaşım ve konaklama masrafları, öğretim materyallerinin hazırlanması ve okullara dağıtılması, programın sonuçlarına ilişkin izleme ve değerlendirme çalışmaları da dahil olmak üzere, RTÜK tarafından üstlenilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve öğretmenler ile de uygulaması yürütülmektedir. Medya organizasyonlarının mali desteğinden söz edilmemektedir.¹²⁰⁰

RTÜK'ün Medya Okuryazarlığı Eğitimi Programı bir branş dersi olarak mı yoksa müfredata entegre edilmek üzere mi planlanmaktadır? RTÜK Medya Okuryazarlığı dersi, 6., 7. veya 8. sınıflardan birinde seçmeli okutulmak üzere branş dersi olarak planlanmıştır. 2009 itibariyle, İletişim Fakültesi mezunlarına medya okuryazarlığı öğretmenliği başvuru hakkı kazandıracak tezsiz yüksek lisans eğitimi 2009 Ocak ayı itibariyle başvuru almaya başlamış, bu programla, öğretmenlik formasyon eğitimi alacak İletişim Fakültesi mezunlarına, ilköğretim kurumlarında “Medya Okuryazarlığı”, İletişim Meslek Liseleri’nde de medya alan derslerinde öğretmenlik yapma hakkı elde etme imkanı doğmuştur.¹²⁰¹

İstanbul Üniversitesi’nde başlatılan uygulama kapsamında, Eğitim Fakültesi ve İletişim Fakültesinin işbirliği ile tezsiz yüksek lisans programı açılmış, İletişim Fakültesi mezunlarının lisans eğitimi sonrasında 2 yarıyıllık bir eğitimden geçmeleri

¹¹⁹⁹ “Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Süreci”, (Çevrimiçi)

¹²⁰⁰ “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü”, (Çevrimiçi)

¹²⁰¹ “İletişimcilere Öğretmenlik Umudu”, (Çevrimiçi)

<http://www.haber7.com/haber/20071110/Iletisimcilere-ogretmenlik-umudu.php?gID=279451>, 20.08.2011

planlanmıştır. Buna göre, öğrenciler, birinci yarıyılıda Eğitim Bilimine Giriş, Gelişim Psikolojisi, Program Geliştirme ve Öğretim, Özel Öğretim Yöntemleri, Okul Deneyimi, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi derslerini okuyacaklar, ikinci yarıyılıda ise Öğretim Teknolojileri ile Materyal Tasarımı, Öğretmenlik Uygulaması, Seçmeli Ders, Rehberlik, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Alan Eğitiminde Araştırma Projesi Derslerini alacaklardır.

İletişim Fakülteleri perspektifinden medya okuryazarlığı dersi, İletişim Fakültesi mezunlarına bir istihdam imkanı olarak görülmektedir. İletişim fakültesi dekanları, dersi verecek kişilerin analiz yaparak görüş bildirebilmesi için medyaya yakın olmaları gerektiğini, iletişim fakültesi mezunlarına eğitim fakültelerinde formasyon sağlanmasıyla konunun çözülebileceğini belirtmişlerdir.¹²⁰² Dersin branş dersi olarak, alanında doğrudan deneyim sahibi İletişim Fakültesi mezunları tarafından verilmesi avantaj gibi gözükmeyle beraber, eleştirel medya değerlendirme ve üretme becerilerinin eğitim alanının diğer veçhelerine aktarılması açısından bir dezavantaja dönüştürülmemeli, medya okuryazarlığı becerileri farklı branşlara da entegre edilmelidir.

5.2.2. ASAGEM AİLE MEDYA EĞİTİM PROGRAMI PROJESİ

Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından, ailelerin, eğitim, hukuk, iktisat, medya ve sağlık alanlarındaki hizmetlerden daha etkili biçimde yararlanmasına katkı sağlamak üzere Aile Eğitim Programı (AEP) kapsamında yürütülen Medya Alanı Eğitim Programı, Türkiye’de medya eğitimi alanında yürütülen resmi çabaların bir diğer ayağını oluşturmaktadır. AEP’in oluşturduğu müfredat kapsamında program, Medyayı Tanımak, Medyayı Kavramak ve Bilinçli Medya Kullanımı olmak üzere üç ana modülden oluşmaktadır.¹²⁰³ Birinci modül kapsamında yer verilen 7 ünite, sırasıyla, medya okuryazarlığı kavramı, kitle iletişimi, medya türleri, medyanın işleyişi ve ahlaki ilkeler, medyaya dair temel

¹²⁰² “İletişimcilere Öğretmenlik Umudu”, (Çevrimiçi)

¹²⁰³ “Aile Eğitim Programı Müfredatı”, (Çevrimiçi)

http://www.aep.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=83&Itemid=166, 20.08.2011

bilgiler ile haber ve unsurlarına yer verilmiştir. Bu modülde, katılımcıların, kitle iletişimi hakkında temel bilgi ve kavramları öğrenmeleri, medya ürünleri ile medya kuruluşları ve çalışanlarını daha iyi tanımalarının hedeflendiği ifade edilmektedir. Medyayı Kavramak başlıklı ikinci modül ise, medya içerikleri oluşturma süreci ve aşamaları, içerik oluşumunda belirleyici ulusal ve küresel etkenler, medya dili, İnternet ve yeni medya, reklamın amaç ve stratejileri, medya, şiddet ve cinsellik, medya ve toplum başlıklarına odaklanmaktadır. Amaç, katılımcıların, medyanın nasıl işlediğinin, medya içeriğinin oluşum sürecinin, medyanın kendine has dilinin, medyanın birey, aile ve toplum üzerindeki etkilerinin farkına varmalarına yardımcı olmak olarak belirtilir. Üçüncü modül ise bir ihtiyaç olarak medyanın bilgilenme ve eğlence amaçlı kullanımı, çocuk ve medya ilişkisi, reklam, tüketim ve medya ilişkisi, şikayet ve denetim mekanizmaları gibi konuları içermektedir. Bu kapsamda, katılımcıların, medya içeriklerini eleştirel bir süzgeçten geçirme, medya ile ilişkilerini belli bir program dahilinde ve ihtiyaçlara göre düzenleme, medyanın yanlış kullanımı ile oluşabilecek risklerden korunma, pasif bir izleyici olmak yerine aktif katılımda bulunma gibi becerileri edinmelerinin amaçlandığı ifade edilmektedir.

1204

Program kapsamında hazırlanan kitapçıklarda yukarıda sayılan başlıklardaki içeriklere yer verilmekte, gazete, dergi, radyo, televizyon ve sinema klasik medya olarak tanımlanırken, İnternet ve yeni medya alternatif medya başlığı altında değerlendirilmektedir. İnternet ve yeni medyaya ayrılan bölümde, alternatif medyanın ne olduğu, İnternet'in temel özellikleri ve imkanları, İnternet kaynaklı sorunlar, taşınabilir bilgi iletişim teknolojilerinin oluşturduğu imkan ve tehditler hakkında bilgiler verilmektedir. Bir alternatif medya olarak tanımlanan İnternet'e atfedilen özellikler ise kitapçıkta şöyle sıralanmaktadır¹²⁰⁵:

- “...Klasik medyanın gerektirdiği finans ve örgütlenme gücüne ihtiyaç duymaz.

¹²⁰⁴ “Aile Eğitim Programı, Medya Alanı Eğitici Materyal Kılavuzu”, (Çevrimiçi)

http://aep.gov.tr/Kitaplar/egitimci_materyalleri/medya/medya/index.html, 20.08.2011

¹²⁰⁵ “Aile Eğitim Programı, Aile Eğitim Seti, Medyayı Kavramak”, (Çevrimiçi)

http://www.aep.gov.tr/Kitaplar/aile_egitim_seti/medya/kavramak/index.html, 20.08.2011

- İş rolleri ve yönetim biçimi itibarıyla piyasa koşullarına uyumlu bir yapılanma zorunluluğu yoktur.
- Karını azamileştirme hedefiyle çalışmaz.
- Gelir kaynağı olarak reklamlara ihtiyaç duymaz veya reklam gelirlerine ihtiyaç duymayacağı bir düzen oluşturmaya çalışır.
- Klasik medya yapılanmasından kaynaklanan çıkar ilişkilerinin engellediği haberleri dolaşıma sokmaya çalışır.
- Klasik medyayı eleştirel bir yaklaşımla takip ve analiz eder.
- Tekzip mekanizmasını yoğun bir şekilde kullanmayı teşvik eder.
- Yalan ya da yanlış yapılmış haberleri doğru haliyle yeniden haberleştirir.
- Haber olarak gündeme gelmeyen hususları gündeme taşır.
- Seçkin izleyici, dinleyici ve okuyucuların dışındaki kesimlere de ulaşmayı hedefler...¹²⁰⁶

Öte yandan, yukarıda sayıldığı şekliyle İnternet'e atfedilen bu özellikler ve özelliklerin ifade ediliş biçimleri sorunlu gözükmektedir. Bu sayılan özelliklere göre, yeni medya, klasik medyanın finansal örgütlenişinden farklı olarak kar amacı gütmemekte, reklam gelirlerine ihtiyaç duymamaktadır. Mevcut klasik medya yapılanmasındaki çıkar ilişkilerinden bağımsız olduğu gibi, klasik medyanın eleştirel bir yaklaşımla takip ve analizini gerçekleştirir, onu tekzip eder. Yalan ya da yanlış haberleri doğru haliyle haberleştirir, her türden izleyiciye sorunsuz şekilde ulaşabilir. Kullanıcı üretimi içeriğin doğurduğu iş modeline özgü kısmi bazı özellikler ile, yurttaş medyasının yine kısmi bazı özelliklerini hiç bir bağlam içine yerleştirmeksizin genelleyerek İnternet medyasının bütününe atfetmek, yöndeşmeyi görmezden gelerek klasik medya ve yeni medya arasında zıtlıklar üzerine kurulu bir ikilik yaratmak olarak özetlenebilecek bu eğilim içinde, İnternet'i şekillendiren ekonomi-politiği göz önünde bulundurmaksızın ütöpik bir manzara yaratılmış bulunmaktadır.

Sınıflandırma konusundaki bu belirsizlik İnternet'in alternatif içerikleri olarak sayılan içeriklerin sıralanmasında da ortaya çıkar. Buna göre, İnternet'te sunulan alternatif içerikler arasında kişisel web siteleri, sosyal ağlar, bloglar, e-posta'nın yanı sıra alışveriş ve bankacılık, mobil iletişim, kurumsal siteler gibi

başlıklara da yer verilmiştir.¹²⁰⁷ Burada alternatif olma sıfatının neye göre İnternet’te yürütülen ticari, sosyal vb. hizmetlere atfedildiği anlaşılır değildir.

Yeni medya bir yandan klasik medyanın sahip olmadığı veya klasik medya için sorunlu sayılabilecek konuların alternatifi sayılırken diğer taraftan da aşırı internet kullanma bağımlılığı ve denetimsiz İnternet ortamının getirdiği tehlikeler yoğun olarak vurgulanmakta, güvenli olmayan içerik yayan İnternet siteleri vb. için ihbar web ve e-posta adresleri, telefon numaraları verilmekte, gerekirse ilçe savcılığına başvurulması salık verilmektedir. İnternete ilişkin bu ütöpic ve distöpic manzaranın keskin çizimi kafa karıştırıcı bir resim çizmektedir.

Programın bir diğer kitapçığı olan Bilinçli Medya Kullanımı başlıklı kitapçıkta ise İnternet ve Çocuk başlığı altında bilgisayar güvenliği, oyunlar, sosyal iletişim ağıları, sohbet, e-posta ile taşınabilir bilgi iletişim teknolojileri ve çocuk ilişkisine yer verilmektedir. Tavsiyeler genel olarak olumlu olmakla birlikte, kavramlara, tehlikelere ve yapılması gerekenlere ilişkin öneriler korumacı yaklaşımın ağırlıklı vurgusunu taşır. Medya işbirliği yapılacak değil, sakınılacak bir olgu olarak konumlandırılmıştır. Kitapçığa eklenen illüstrasyonlarda da bu yaklaşımın vurgusunu gözlemek mümkündür.



Resim 15: ASAGEM medya eğitim kitapçığından resimler.¹²⁰⁸

Özetle, AEP’in medya eğitim programı kavramlara ve medya türlerine ilişkin temel bilgiler ve önlemler konusunda önemli bir giriş niteliği taşımakla birlikte,

¹²⁰⁷ A.e.

¹²⁰⁸ A.e.

medyayı ağırlıkla sakınılacak ve korunulacak bir yapı olarak konumlandırarak, bu vurgunun çeşitlendirilmesine dair ihtiyacı da ortaya serer gözükmektedir.

5.2.3. FATİH PROJESİ

Medya okuryazarlığı kapsamında olmamasına karşın, yeni medya merkezli hedefleri gerçekleştirmek üzere, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarda teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının, öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edecek biçimde derslerde etkin kullanımını hedefleyen FATİH (Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi, dijital medyanın eğitime bütünsel katkısını arttırmak üzere 2010 yılında Ankara’da, Başbakan, Milli Eğitim Bakanı ve Ulaştırma Bakanı’nın katılımıyla düzenlenen bir imza töreni ile başlatılmıştır.¹²⁰⁹

Proje kapsamında okul öncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullara dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı sağlanması, derslere kurulan donanımın derslerde etkin kullanımını sağlamak üzere öğretmenlere hizmet-içi eğitimler verilmesi, bu süreçte öğretim programlarının söz konusu teknolojileri kullanımını destekleyecek şekilde planlanması hedeflenmektedir. Projenin beş temel bileşenden oluştuğu belirtilmektedir. Bunlar, donanım ve yazılım altyapısının sağlanması, eğitsel e-içeriklerin sağlanması ve yönetilmesi, öğretim programlarında bu teknolojilerin etkin kullanımı, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerinin sağlanması, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir teknoloji kullanımının sağlanmasıdır. Üç yılda tamamlanması planlanan proje Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte, Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenmektedir. Birinci yıl, orta öğretim okullarının, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademenin, üçüncü yıl ise ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi kurumların donanım ve yazılım altyapısı, e-içerik ihtiyacı, öğretmen kılavuz kitaplarının

¹²⁰⁹ “Fatih Projesi İçin İmzalar Atıldı”, 22.11.2010, (Çevrimiçi)
<http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=8285>, 20.08.2011

güncellenmesi, öğretmenler için hizmet-içi eğitimler ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir teknoloji ve internet kullanım ihtiyaçlarının tamamlanması amaçlanmaktadır.¹²¹⁰

Projenin donanım ve altyapı iyileştirmesi kapsamında, tüm okullara ve dersliklere birer adet dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazı sağlanacağı, fotokopi makinesi, akıllı tahta, doküman kamera ve mikroskop kamera içeren akıllı sınıflar oluşturulacağı belirtilmektedir. Diğer bir nokta da, öğretim programlarına uygun ve derslere yardımcı elektronik içeriklerin sağlanmasıdır. Bu içeriklerin, ses, video, animasyon, sunu, fotoğraf, resim gibi çoklu ortam bileşenleri ile desteklenmiş öğrenme nesnelerinden ve etkileşimli e-kitaplardan oluşması planlanmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler ise bu içeriklere web tabanlı olarak, çevrimiçi ya da çevrimdışı ulaşabileceklerdir. Ayrıca, söz konusu içerikleri ve diğer donanımları kullanmak üzere öğretmenlere yüz yüze ve uzaktan hizmet-içi eğitimler düzenlenmesi, dersliklere geniş bant erişimi ile kablolu bağlantı sağlanması, İnternetin güvenli kullanımını sağlamak için de mevzuatta düzenlemeler yapılması planlanmaktadır.¹²¹¹

Projenin ilk pilot uygulamaları, Ankara / Sincan İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu, Antalya / Muratpaşa Güvenlik İlköğretim Okulu, Ankara / Çankaya Hürriyet İlköğretim Okulu ve Ankara / Yenimahalle Mehmet Rüştü Uzel Meslek Lisesi'nde gerçekleştirilmiş, bu okullarda öğrenci ve öğretmenlere, altyapı-donanım, eğitim-öğretim süreçleri, e-içerik, hizmet-içi eğitim, öğretim programları ile ilişkili sorular içeren anketler uygulanmış, öğrencilerle proje üzerine görüşmeler yürütülmüştür.¹²¹² Pilot uygulamaların yapıldığı okullardaki anketlerin sonuçları ve bu sonuçlardan yola çıkan öneriler aşağıdaki maddeleri içermektedir:

“Öğretmenlerin büyük çoğunluğu projeksiyon cihazını, dizüstü bilgisayarı ve interneti rahatlıkla kullanmakla birlikte, akıllı tahtayı bilgi sahibi olmadıkları için

¹²¹⁰ “**Fatih Projesi Resmi Web Sitesi**”, (Çevrimiçi) <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/>, 20.08.2011

¹²¹¹ “**FATİH Projesi Hakkında**”, (Çevrimiçi) <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/projehakkinda.php>, 20.08.2011

¹²¹² “**FATİH Projesi İlk Pilot Uygulaması**”, (Çevrimiçi) <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/pilotuygulamalar.php>, 20.08.2011

kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen, yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu akıllı tahtanın sınıf içi etkinliklerde kullanımının gerekli olduğuna inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin çoğunluğu sınıflarda bulunan projeksiyon cihazlarının yeterli olduğunu ifade etmişler, ancak yarıdan fazlası diz üstü bilgisayarların, sağlanan internet erişim hızının ve bilgisayarların güvenli kullanımı için gerekli virüs koruma ve filtreleme önlemlerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bölümü dersliklere sağlanan donanımlarının pedagojik kullanımıyla ilgili olarak öğretim programlarında yeterli yönlendirmelerin olmadığını söylemekte, öte yandan sınıfta yer alan bu donanımlar kullanıldığı zaman öğrencilerin derslere yönelik ilgilerinin arttığını kabul etmektedirler.

Öğretmenlerin yarıdan fazlası dersliklerinde e-çerikten yararlanmadıklarını, büyük çoğunluğu ise ders alanlarıyla ilgili e-çeriklere ulaşamadıklarını belirtmektedirler. Tamamına yakını ise Bakanlık portalında ders alanlarıyla ilgili yeterli e-çeriğin bulunmadığını ve yarıdan fazlası ise bu içeriklerin ders kazanımlarını destekleyici nitelikte olmadığını ifade etmektedirler. Ayrıca büyük çoğunluğu derslerinde kullanılmak üzere kendi e-çeriklerini hazırlama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

Öğretmenlerin tamamına yakını öğretim programlarında yer alan etkinlikler bölümlerinin dersliklere sağlanacak teknolojilerin kullanımını içerecek biçimde güncelleştirilmesi gerektiğini, öğretmen kılavuz kitaplarının içeriğinde bilişim teknolojilerinin ders öğretiminde de kullanımını içerecek biçimde değiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.”¹²¹³

Sincan İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu 7. Sınıf öğrencileri ile projeye ilişkin yapılan görüşme sonucunda ise, öğrencilerin tamamı sınıfta bilişim teknolojileri cihazlarının olmasından memnuniyet duyduklarını ve sürekli yer almasını istediklerini belirtmişler, bilgisayarları kullandıklarını, görsel olarak daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda tek tek öğrencilerin, sorulara verdikleri yanıtlara yer verilmiştir¹²¹⁴:

- “...**Sema VURAL**: Başlarda bilgisayar kullanmayı iyi bilmiyordum. Şimdi çok iyi öğreniyorum. Hem bilgisayar kullanıyorum hem de soru çözüyorum.
- **Onur BÖLÜKBAŞI**: Dersler eğlenceli hale geldi.
- **Merve ŞENER**: Dersleri anlamam kolaylaştı.
- **Veli CAN KAYALI**: Soruları pratik ve hızlı çözüyoruz. Bir çok çözüm yolunu zaman kaybetmeden deneyebiliyoruz.
- **Derya Karakaya**: Anlamadığım konuları internette araştırabiliyorum.

¹²¹³ “**FATİH Projesi Sincan İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu, Anket Analizleri**”, (Çevrimiçi) <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/upload/sincanilgenelmeclisi/analiz.doc>, 20.08.2011

¹²¹⁴ “**Fatih Projesi Pilot Uygulamalar, Sincan İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu 7-E Sınıfı Öğrencileri ile Görüşme**”, (Çevrimiçi) <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/upload/sincanilgenelmeclisi/gorusme.doc>, 20.08.2011

- **Merve Balkoca:** Derslerdeki başarımız artıyor.
- **Ramazan Kaya:** Hasta ve raporluyken takip edemediğimiz dersleri internetten çalışabiliyoruz.
- **Zehra Kaplan:** Zaman kaybı olmuyor.
- **Muhammed Cerrahoğlu:** Derslerde aktif hale geldik. Derslerde kendimiz slayt hazırlayıp sunu yapabiliyoruz.
- **Recep Durmuş:** Birlikte slayt hazırlayıp grup çalışmaları yapabiliyoruz. Kitap taşımak istemiyoruz. Kitaplarımız CD olsun...¹²¹⁵

FATİH projesi ülke çapında, yeni iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu sürecinde, teknolojik altyapının oluşturulması açısından çok önemli bir aşama olarak gözükmektedir. Açıklanan planlara göre proje tamamlandığında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, 620.000 derslikte, dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı sağlanmış, eğitimde fırsat eşitliği bakımından önemli bir adım atılmış olacaktır.¹²¹⁶ Ancak projenin, resmi açıklamalarla yansıtıldığı kadarıyla vizyonu, yeni medyanın olanaklarından tüm potansiyelleriyle yararlanan tam bir eğitim reformu yaratmaktan henüz uzak gözükmektedir.

Öncelikle, projenin üç yılda tamamlanması planlanan¹²¹⁷ bir süreçte dayanması, kısa vadeli teknolojik bir atılım olduğu izlenimi doğurmaktadır. Yeni medya teknolojilerinin eğitsel potansiyellerini gerçekleştirmeye yönelik inovatif eğitim yöntemlerine ilişkin araştırma ve uygulama hedeflerindense söz edilmemektedir. Bu da dijital teknolojinin, eğitimde mevcut geleneksel yaklaşımları sürdürmek üzere eski müfredatın yeni bir aktarım aracı olarak kullanılacağı izlenimini yaratmaktadır. Teknolojinin olanaklarını tüm potansiyeli ve avantajlarıyla kullanabilmek içinse, öğrenme ve eğitime yönelik yaklaşımların temelden başlayarak yeniden gözden geçirilmesi gereği ortaya çıkar. Dijital medyayı eğitim açısından devrimsel kılan, sadece bilgi aktarmaya değil, aynı zamanda aktif üretime imkan sağlayan yapısıdır. Bu nedenle bilgisayarlara yönelik, enformasyon-merkezli anlayışın ötesine geçmek, dijital medyayı bireylerin kendilerini ifade edebilecekleri ve yaratıcı eylemlerde bulunabilecekleri, aktif olabilecekleri bir ortam olarak ele almak fikri önem kazanır.

¹²¹⁵ A.e.

¹²¹⁶ FATİH Projesi Hakkında, (Çevrimiçi)

¹²¹⁷ A.e.

Proje kapsamında, mevcut öğretim programlarına uygun ve derslere yardımcı elektronik içerik sağlanmasından, bu içeriklerin ses, video, animasyon, sunu, fotoğraf, resim gibi çoklu ortam bileşenleri ile desteklenmiş öğrenme nesnelerinden ve etkileşimli e-kitaplardan oluşması planlanmış ve bu süreç “e-içerik ihtiyacı” olarak tanımlanmıştır.¹²¹⁸ E-kitapların ve genel olarak e-içeriklerin desteklenmesi olumlu bir adım olmakla birlikte, projede, öğrencilerin ve öğretmenlerin e-içerik üretimine vurgu yoktur.

Geleneksel eğitim ve öğrenme anlayışını yansıtan bu yaklaşım da eğitimi enformasyon açısından ele alıyor görünmektedir ve şu temel sorulara odaklanır: Bireyler için en önemli enformasyon nedir? Ve bu enformasyonu bir kişiden (öğretmen) diğerine (öğrenci) aktarmak için en iyi yöntemler nelerdir? Bu bakış açısından bilgisayar, mevcut enformasyonun aktarımı sürecinde bir aracı vazifesi görür. Öte yandan, bu bakış, hem eğitim hem de bilgisayarlar bakımından hayli sınırlı ve sorunludur. Öncelikle eğitime ve bilgisayarlara yönelik bu enformasyon-merkezli bakışın ötesine geçmek önem taşır. 50 yılı aşkın süredir, Jean Piaget’nin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı çalışmaları üzerine temellenen araştırmalar yürüten eğitimciler,¹²¹⁹ öğrenmenin yalnızca enformasyon aktarımı olmadığı, öğrencinin çevrelerindeki dünyayı keşfederek, deneyimleyerek, tartışarak ve düşünerek yeni bir kavrayış geliştirdikleri aktif bir süreci ifade eder. Genel-geçer kullanıma karşın bilişim teknolojileri, sadece enformasyon iletim cihazları değildir. Daha da ötesi, bireylerin kendi kendilerini ifade edebilecekleri ve yaratıcı eylemlerde bulunabilecekleri ortamlardır. Eğer bilgisayarları yalnızca enformasyon aktarımında kullanırsak, bu yeni teknolojinin tüm olanaklarını ve devrimsel potansiyelini de görmezden gelmiş oluruz.

Bu bağlamda, Mitchel Resnick, bilgisayar, televizyon ve parmak boyası eylemleri arasında bir gruplama yaparsak hangisi dışarıda kalır diye sorar. Buna,

¹²¹⁸ A.e.

¹²¹⁹ “Jean Piaget Society, Society for the Study of Knowledge and Development”, (Çevrimiçi) <http://www.piaget.org/index.html>, 20.08.2011

çoğu insan “parmak boyası” yanıtını verir. Çünkü, hem televizyon hem de bilgisayarlar, yirminci yüzyılda icat edilmiş, elektronik teknolojiyle çalışan, geniş kitlelere enformasyon sunabilen cihazlardır. Parmak boyası ise bunlardan hiç biri değildir. Resnick’e göre ise, bilgisayarları televizyon değil parmak boyası gibi düşünmedikçe, bilgisayarlar potansiyelini asla gerçekleştiremezler. Örneğin, çocuklar, parmak boyası ile resimler yaptıklarında, renkleri nasıl karıştırabileceklerini öğrenirler. Benzer olarak Lego evler inşa ettiklerinde yapı ve stabiliteyi öğrenirler, sıradan bir bileklik örerken dahi, simetri ve şablonun ne olduğunu öğrenirler. Tüm bunlar gibi bilgisayar da “şeyler” yapmak için bir malzeme olarak kullanılabilir.¹²²⁰

FATİH Projesinde, öğretmenlere verilecek hizmet-içi eğitimler, eğitsel potansiyellerin araştırılmasından ziyade, dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta gibi teknik ekipmanların nasıl kullanılacağına dair bilgilere odaklanıyor görünmektedir. Dijital teknolojilerin “yapmak”, “üretmek” imkanı sunan eğitime yönelik en önemli potansiyelinin gözden kaçırılması, mevcut müfredatların geliştirilmesine ilişkin ihtiyacının geri plana itilmesi ve görmezden gelinmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu durum, dijital medyanın eğitime entegrasyonunun, basit bir teknik beceri düzeyine indirme riski taşır.

Bu noktada, karşılaştırma yapmak üzere ABD merkezli OLPC (One Laptop Per Child) Projesi’nden söz etmekte yarar vardır. Karşılaştırma yapacağımız kısım, projelerin teknik profilleri olmamakla beraber, kısaca projenin yapısına değinmek yararlı olabilir: Kar amacı gütmeyen ABD merkezli OLPC Association, Inc. tarafından desteklenen OLPC Projesi, gezegendeki her çocuğa dayanıklı, düşük fiyata (yaklaşık 100\$) , az enerji ile çalışan, internet bağlantısı imkanı sunan bilgisayar edindirme hedefi ile yola çıkmaktadır. OLPC XO adı verilen diz üstü bilgisayar, ortaklaşa, ve kendi kendine öğrenme süreçlerini desteklemek üzere planlanmış, donanım, içerik ve yazılımdan oluşan bir tasarımdır. Moğolistan, Etiyopya, Afganistan, Gazze, Haiti, Sierra Leone, Ruanda, Gana, Kolombiya, Peru,

¹²²⁰ Mitchel Restnick, “**Revolutionizing Learning in the Digital Age**”, (Çevrimiçi) <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpiu014.pdf>, 20.08.2011

Uruguay gibi az gelişmiş ya da gelir dağılımı eşitsizliği bulunan 42 ülkede bu bilgisayarlarla, çocukların kendi eğitimleri ile meşgul olmaları, birlikte öğrenmeleri, paylaşımları ve yaratmaları hedeflenmektedir.¹²²¹ OLPC Projesinin beş temel ilkesi bulunmaktadır:

- “Her çocuk kendi dizüstü bilgisayarına sahip olacak
- 6-12 yaş arası erken yaştaki çocuklara odaklanılacak
- Hiç kimse geride kalmayacak
- İnternet bağlantısı sağlanacak
- Bilgisayarların içindeki yazılımlar bedava olarak geliştirilebilecek ve uyum sağlayabilecek”¹²²²

Proje ile dünyada mevcut eşitsizliğe karşı, dijital teknoloji bir çözüm olarak sunulmakta, okulda, derslerde ve evde bilgisayarlar eşliğinde eğitimlerini alan, dünyaya ve birbirlerine bağlanan çocukların, yalnızca kendilerini değil, içinde yaşadıkları toplumu da geliştirmeleri hedeflenmektedir.¹²²³

Lee Felsenstein, 2005’te, Georgia Institute of Technology’den Prof. Mike Best’in düzenlediği “Yaratıcılık, Kültür ve Kapasite” başlıklı Enformasyon Toplumu Dünya Zirversi’nde projenin kurucu babalarından Alan Kay’ın OLPC Projesinin, zayıf karnına ilişkin tespitlerini alıntılar. Kay, projenin tasarımına yönelik şunları söylemektedir:

“...(Projenin tasarımında) her biri diğerinden daha zorlu unsurların hiyerarşisi söz konusudur. Öncelikle donanım gelir. Bu kolaydır. Yalnızca mühendislik gerektirir. Ardından yazılım gelir. Bu biraz daha güç bir unsurdur. Ardından kullanıcı arayüzü gelir. Bu daha da zordur. Ve son olarak yol göstericilik (mentoring) gelir ki, bu gerçekten ama gerçekten çok zordur...”¹²²⁴

Felsenstein’in aktardığı bu taksonomi çok önemlidir. Çünkü tasarımın bu hiyerarşinin hangi tarafından başlayacağının doğru planlanması projenin başarısında

¹²²¹ “**OLPC's mission is to empower the world's poorest children through education**”, (Çevrimiçi) <http://one.laptop.org/about/mission>, 20.08.2011

¹²²² “**OLPC Mission, Principles and Child Empowerment**”, (Çevrimiçi) http://www.youtube.com/watch?v=c-M77C2ejTw&feature=player_embedded, 20.08.2011

¹²²³ “**OLPC, About the Project**”, (Çevrimiçi) <http://one.laptop.org/about/education>, 20.08.2011

¹²²⁴ Lee Felsenstein, “Alan Kay Comes Through”, **The Fonly Institute**, (Çevrimiçi) http://fonly.typepad.com/fonlyblog/2005/11/alan_kay_comes_.html?cid=11536518, 20.08.2011

büyük önem taşır. Kay'ın sıralamasına göre, OLPC Projesinin bilgisayarları, aşağıdan yukarı bir hiyerarşi izleyerek oluşturulmuşlardır. En sonda üstesinden gelinmesi en zor unsur “yol göstericilik” (*mentoring*) bulunmaktadır. Felsenstein, bu sıralamanın en zor olandan başlayarak, yani yukarıdan aşağı doğru ilerlemesinin önemine dikkat çeker.¹²²⁵ Teknolojinin eğitimde etkili ve başarılı kullanımı için insani etkileşim süreçleri, yol göstericilik (*mentoring*) bir diğer deyişle öğretmenin rolü büyük önem taşır. Yol göstericilik sürecinin tasarımı, içerikler, arayüzler, yazılım ve son olarak donanımın tasarımı izler. Her bir adım, bir sonraki için nelerin gerektiğini ortaya koyar. Bunun tam tersi varsayımlarla yola çıkmak ise, tamamen farklı bir hiyerarşik yol izlemeyi ve sonuçta farklı bir sisteme ulaşmayı getirir. Düşünsel yapıyı belirleyen bu taksonomilerdir. Sonuç olarak OLPC Projesi, hiyerarşinin en alt kısmından başlamış, ilk aşaması bir donanım olarak tasarlamak ve bunu çocuklara sunmak olmuştur. Tüm diğer hiyerarşik unsurlar ise geleceğe ötelenmiştir.

Bu bağlamda, FATİH Projesinin, OLPC'nin deneyiminden alacağı en önemli ders, öğretmenlerin bu yeni ortamı tam potansiyeli ile nasıl kullanacağına dair çalışmalar yürütmek ve inovatif eğitim modelleri üzerine araştırmalar başlatmak ve bu alanda pilot uygulamalar yürütmek olabilir.

5.2.4. ŞİMDİ OKUMA ZAMANI PROJESİ

TC Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından başlatılan ve yeni medya perspektifinden değerlendirilebilecek bir diğer proje de, *Şimdi Okuma Zamanı* adlı, Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesidir.¹²²⁶ Projenin amacı, öğrenci, öğretmen ve ailelerden başlayarak toplumun tüm kesimlerini kapsayan bilinçli bir okur kitlesi oluşturmak, okumanın bir yaşam biçimi hâline getirilmesine, okumaya temel teşkil edecek dil becerilerinin geliştirilmesine

¹²²⁵ Felsenstein, a.g.e., (Çevrimiçi)

¹²²⁶ *Şimdi Okuma Zamanı Projesi Resmi Web Sitesi*, <http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/>, 20.08.2011

katkıda bulunmak olarak belirtilmekte¹²²⁷ ve projenin kapsamı ve hedefleri hakkında aşağıdaki açıklamalara yer verilmektedir:

“...Ülkemizde televizyon ve bilgisayar isimli sihirli kutular gençleri esir almıştır. Zira televizyon ve İnternete ayrılan zaman dilimi de okumaya ayrılan zaman diliminden oldukça fazladır. Bu durum okuyarak, araştırarak bilgi edinme yerine malumatla bilgi edinmeye neden olmaktadır. Malumatla bilgi edinme ise bilgi içeriklerindeki zararlı ve yıkıcı öğeleri görmelerini engellemektedir. Ayrıca gençlerin toplumsallaşması yerine asosyal bireyler hâline gelmelerine sebep olmaktadır.”¹²²⁸

Bu giriş, daha önce değinilen Medya Okuryazarlığı projesinin gerekliliği üzerine değerlendirmeler ve motivasyonlarla paralellikler içerir görünmektedir. Çocukların ve gençlerin, televizyon ve bilgisayarların kurbanları olarak çizildiği yukarıdaki metinde, “malumat” ile “araştırarak bilgi edinme” arasında farklar olduğu vurgulanmakta; araştırarak bilgi edinme noktasında ise okumanın öneminin altı çizilmektedir. Yani, proje televizyon ve internetin araştırma amaçlı kullanabileceği fikrini göz ardı ederek, bilgi edinmenin sadece tek bir ortama, basılı kitap formuna bağlı olarak gerçekleşebileceğini varsayıyor görünmektedir. Denilebilir ki araştırma ortamsal önyargılar doğrultusunda kitap yanlı bir bakış açısı ile yola çıkmaktadır. Bu bağlamda proje televizyon ve internete ayrılan zamanın kitap okumaya ayrılan zamanı geride bıraktığı yönündeki araştırmalara vurgu yapar:

“Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde; toplumumuzun okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada; son bir ayda okunan kitap sayısının sorulduğu soruya katılımcıların %40’ının hiç kitap okumadığı, %30’unun ise sadece 1 kitap okuduğunu söylemişlerdir. Genel olarak katılımcıların %60’nın hiç kitap okumadıklarını, %51’inin evlerinde kitaplık olmadığını, %41’nin yakınlarına hediye olarak kitap vermediği sonucuna varılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin yaklaşık %70’inin hiç kitap okumadığı ya da yalnızca iki ayda bir kitap okuduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin ise yaklaşık % 89’unun kitap okumadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada ise ayda bir kitap okuyan öğretmenlerin oranı %5 civarındadır. Bir başka araştırmada ise beş yıllık bir süreçte öğretmenlerin %75’lik bir kısmının hiç kitap okumadığı şeklindedir. Yine istatistikler göstermektedir ki: Türkiye’de öğretmenlerin %63’ü bazen kitap okuyor, üniversite öğretim üyelerinin %56’sı ayda 1-2 kitap okuyor ve Türkiye’de düzenli kitap okuma alışkanlığı oranı % 0,1’dir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada: uluslararası okuma alışkanlığı düzeyine göre %10’luk kısmı çok okuyan, %40’lık kısmı orta düzey olarak tespit edilmiştir. Okuma alışkanlığını azaltan nedenler sorulduğunda deneklerin %34’ü ekonomik,

¹²²⁷ “Şimdi Okuma Zamanı Projesi, Misyon”, (Çevrimiçi)

<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/misyon.php>, 20.08.2011

¹²²⁸ “Şimdi Okuma Zamanı Projesi, Hakkında”, (Çevrimiçi)

<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/hakk.php>, 20.08.2011

%31'i ilk ve ortaöğretimde bu alışkanlığın kazandırılmamış olmasını, %22'si ise çalışma nedeniyle zaman bulamadıklarını belirtmişler...¹²²⁹

Okuma alışkanlığının gerilemesine yönelik bu veriler kaygı verici olmakla beraber, daha önce değinilen, RTÜK Kurulu'nun 2006 tarihli *İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması*¹²³⁰ anımsanırsa, iki projenin anket sonuçları arasında bir tutarsızlık göze çarpar. RTÜK'ün, Türkiye genelini temsilen yaptığı araştırma, öğrencilerin boş zaman etkinliklerinin dağılımında, "kitap okumayı" %64,9 ile birinci sırada gösterirken¹²³¹, yukarıda söz edilen araştırma, ilköğretim öğrencilerinin yaklaşık %70'inin hiç kitap okumadığını ya da yalnızca iki ayda bir kitap okuduğunu ortaya koymaktadır.¹²³² Bu durum ilköğretim öğrencilerinin okuma ve medya tüketim alışkanlıkları ile ilgili ulusal çapta veriler konusunda soru işaretlerine yol açmaktadır. Verilerin güvenilir olduğunun kabulü halinde, son beş yıl içinde öğrencilerin okuma alışkanlığında önemli bir düşüş yaşandığı ortaya çıkmaktadır.

Projenin yeni medya açısından değerlendirilmesi gereken bir diğer yönü ise, okuma kitaplarının ve eğitim materyallerinin öğrenciye ulaştırılmasında, elektronik imkanlardan yararlanılacak olması, tablet teknolojiler ile çocukların e-kitaplar ile buluşturulmasının planlanmasıdır: Proje kapsamında, Milli Eğitim Bakanı, programı destekleyici eğitim materyalleri hazırlanacağı, materyallerin öğrenciye ulaştırılmasında elektronik imkanlardan yararlanılacağını belirtmiştir.¹²³³ *Şimdi Okuma Zamanı* projesinin resmi sitesinde tablet teknolojilerin kullanımına ve planlamaya ilişkin açık ve ulaşılabilir ayrıntılı bilgi bulunmamaktadır. Bu bağlamda tablet teknolojisinin olası eğitici uygulamalar, oyunlar, çoklu medya kullanımı gibi diğer özelliklerinden yararlanılmasının planlanıp planlanmadığı bilinmemektedir. Ayrıca e-kitap kullanımına yönelik yaklaşım olumlu olmakla beraber, kitap okuma alışkanlığını arttırmak için basılı kitap yerine bu teknolojinin seçilmesinin nedeni de

¹²²⁹ "Şimdi Okuma Zamanı Projesi, Hakkında", (Çevrimiçi)

¹²³⁰ "İlköğretim Çağındaki Çocukların TV İzleme Alışkanlıkları", (Çevrimiçi)

¹²³¹ A.e.

¹²³² "Şimdi Okuma Zamanı Projesi, Hakkında", (Çevrimiçi)

¹²³³ "E-Kitap Devri Başlayacak", <http://egitim.milliyet.com.tr/e-kitap-devri-baslayacak/egitimdunyasi/haberdetayarsiv/26.11.2010/1318886/default.htm>

açık değildir. Kitapların dağıtımı, okumaya yönelik veri toplama veya farklı uygulamalar gündemde değil ise bu seçim bir tür teknoloji fetişizminin sonucu olarak değerlendirilebilir ve Fatih Projesi ile benzer sorunları taşıdığı düşünülebilir.

5.2.5. SAHA ARAŞTIRMALARI VE DEĞERLENDİRMELER

Türkiye’de Medya Okuryazarlığı alanında, RTÜK ve MEB’in projelerini takiben hem İletişim Fakülteleri hem de Eğitim Fakülteleri’nde mevcut uygulamaların önemine ve incelenmesine, proje çıktılarının değerlendirilmesine, öğretmen eğitimlerine, paydaşların görüşlerine ilişkin yüksek lisans tez çalışmaları gerçekleştirilmiş bulunmaktadır.

İlk çalışmalardan biri 2007 yılında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’na bağlı olarak Osman Yılmaz Kartal’ın gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasıdır. Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi üzerine eğitim bilimleri perspektifinden bir anket çalışması gerçekleştiren Kartal, medya okuryazarlığının, öğrencilere, televizyon dizilerindeki mesajları analiz edip değerlendirme becerisi kazandırdığını bulgulamıştır.¹²³⁴ Kız ve erkek öğrencilerden oluşan 20’si deney, 20’si kontrol grubu olmak üzere 40 kişi üzerinde yaptığı anket çalışması öncesi, deney grubuna yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda 12 saatlik “medya eğitim programı” uygulanmış, ölçme aracı olarak da, kendi geliştirdiği bir “medya okuryazarlığı değerlendirme formu” kullanmıştır. Kartal’ın araştırması televizyon dizilerine odaklanmakla birlikte öğrencilerin gün içinde televizyon başında geçirdikleri 2-3 saate karşın İnternet başında 3-4 saat geçirdikleri, internette aradıkları bilgiyi bulma konusunda sorun yaşadıkları, buldukları bilgilere olduğu gibi güvendiklerine dair yeni medya kullanımına ilişkin bulgulara da yer vermektedir.¹²³⁵

¹²³⁴ Osman Yılmaz Kartal, **Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, 2007, b.a.

¹²³⁵ A.e., s.88.

2008 yılında gerçekleştirilen Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı'ndan Selin Çetinkaya'nın yüksek lisans tez çalışması ise bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemine odaklanmaktadır. Medya okuryazarlığını bir toplumsal dönüşüm projesi olarak ele alan Çetinkaya, çalışmasında, RTÜK ve MEB ortaklığında başlatılan projelerin ne ölçüde başarılı olduğu tartışmalarını araştırmasına dahil etmektedir. RTÜK ve MEB tarafından hazırlanan Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun, medya okuryazarlığı kavramı ve medya okuryazarlığının önemi konusunda yeterli içeriğe sahip olduğunu, medya okuryazarlığı projesinin temel yaklaşım ve amaçlarının program ve kılavuzda açık ve düzgün bir dille belirtildiğini¹²³⁶, ideal bir program olarak tasarlandığını¹²³⁷ ifade eden Çetinkaya, dersin başarısına ilişkin kaygıların temel sebebi olarak klasik eğitim anlayışının yerleşik olduğu eğitim yapısını işaret etmektedir.¹²³⁸ Çalışmada, yeni medyaya yönelik olarak, RTÜK ve MEB programın bu alandaki eksikliğine ve içeriğin darlığına yer verilmemiş, İletişim Fakültesi'nde hazırlanmış bir tez olmasına karşın Çetinkaya'nın çalışması, daha ziyade eğitim bilimlerinin alanında bir değerlendirmeye kaymış gözükmektedir.

2008 yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilen Özlem Apak'a ait yüksek lisans tez çalışması ise Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi açısından incelenmesine odaklanmakta, farklı ülkelerin eğitimlerini karşılaştırarak fark ve benzerlikleri ortaya koymaya çalışmaktadır. Çalışma kapsamında yeni medyaya ilişkin özel bir vurgu bulunmamakta, eğitim bilimleri perspektifinden yola çıkması dolayısıyla iletişim araçlarından ziyade pedagojik değerlendirmelere yer vermektedir.¹²³⁹ Yine 2008 tarihli çalışmasında Seher Şeylan ise, dünya üzerinde medya okuryazarlığı dersi uygulamalarında görülen aksaklıkları incelemek gibi

¹²³⁶ Selin Çetinkaya, **Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi**, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2008, s. 82.

¹²³⁷ **A.e.**, s.83.

¹²³⁸ **A.e.**, s.84.

¹²³⁹ Özlem Apak, **Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli, 2008, b.a.

iddialı hedefi bulunan bir çalışma çerçevesi çizmiştir.¹²⁴⁰ Ancak yeni medyaya yönelik müfredat ve yaklaşımlara yönelik uluslararası ölçekli çağdaş tartışmalara dair Şeylan'ın çalışmasında özel bir vurguya rastlanmamaktadır. Eğitim Bilimleri alanında, İstanbul Üniversitesi'nden Side Yıldırım Ankaralığıl'in¹²⁴¹ (2009), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'nden Taşkın İnan'ın¹²⁴² (2010) ve Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden Eda Bütün'ün¹²⁴³ (2011), sırasıyla, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel medya okuryazarlığı dersleri; öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri; medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine odaklanan çalışmalarının odağında yeni medyanın eğitsel kullanımına yönelik kapsamlı bir perspektif bulunmamakla birlikte, araştırmalar kapsamında İnternet çocukların yoğun zaman harcadıkları bir mecra olarak değerlendirilmektedir. İstanbul Üniversitesi, Halkla İlişkiler Anabilim Dalı'ndan Selma Sadriu'nun seçmeli medya okuryazarlığı dersi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders sonu çıktılarına ilişkin yürüttüğü araştırma ise, İstanbul'da RTÜK ve MEB'in medya okuryazarlığının pilot projesinin yürütüldüğü okula odaklanmıştır.¹²⁴⁴ Dolayısıyla yeni medya perspektifinden bakıldığında, RTÜK ve MEB'in ölçeğinin içinde kalmaktadır.

Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi araştırmacıları tarafından kurulan Kayseri merkezli Medya ve Kültür Araştırmaları Derneği'nin, Türkiye ve AB Sivil Toplum Diyaloğu Programı çerçevesinde gerçekleştirdiği, *Medya Okuryazarlığı E-Eğitim Girişimlerinde Avrupa Birliği Deneyimlerinin Anlaşılması ve Türkiye'ye Aktarılması* projesi, topluma ulaşma hedefi taşıyan medya okuryazarlığı

¹²⁴⁰ Seher Şeylan, **Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar**, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2008, b.a.

¹²⁴¹ Side Yıldırım Ankaralığıl, **İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2009, b.a.

¹²⁴² Taşkın İnan, **Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Düzeyleri ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri**, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Kütahya, 2010, b.a.

¹²⁴³ Eda Bütün, **Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri: Samsun İli Örneği**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun, 2011, b.a.

¹²⁴⁴ Selma Sadriu, **Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir Pilot Araştırma**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul, 2009, b.a.

projelerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Avrupa Birliği Mikro Hibe Programı kapsamında fonlanan proje kapsamında Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi, öğretim elemanları ve öğrencileri bir araya gelerek, çocukların ve gençlerin medya okuryazarı olabilme potansiyellerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaları değerlendirmişlerdir. Dernek Başkanı Prof. Dr. Hamza Çakır, medya okuryazarlığına yönelik projelerin ABD ve Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de yaygınlaştırılmaya çalışıldığı ifade etmiş, bu alandaki paydaşların yalnızca çocuklarla sınırlı olmadığını, yetişkinlerin de medya okuryazarlığı alanında eğitilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Bu amaçla, Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi’nde incelemelerde bulunan Çakır ve ekibi, medya okuryazarlığı alanında çağdaş araştırmaları tercüme ederek ve teorik çalışmaları pratik uygulamalara dönüştürmek yoluyla Türkiye’de medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalara katkı sağlama hedefinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu katkıyı mümkün olabildiğince geniş bir kesime ulaştırabilmek hedefiyle sanal bir eğitim platformu kurulmasını planladıklarını aktaran Çakır, Türkiye’de medya okuryazarlığına ilişkin girişimlerin çağdaş araçlarla örgütlenmesine yönelik uygulamaların eksikliğini giderme aşamasında projenin büyük önem taşıdığını da ifade etmektedir.¹²⁴⁵

5.3. TÜRKİYE İÇİN YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞI

Yeni medyanın diline bir okuryazarlık türü olarak yaklaşmak, yukarıda, Türkiye’de yeni medya algısı başlığı altında açıklanan gelişmelere, sorunlara ve kafa karışıklıklarına ilişkin çözümçül bir perspektif ortaya koyma çabasında önemli bir adımı ifade eder. Yeni iletişim teknolojileri, sosyal süreçlere dahil oldukları ve kültürel yapılar inşa ettikleri andan itibaren, iletişimbilimlerinin temelini oluşturan, bireylerin toplum içinde var olmaları için gerekli ifadesel süreçlere imkan tanıyan okuryazarlıklara dönüşürler. Medya tarihi kapsamında incelenen sözlü kültür, yazılı kültür, basılı kültür ve elektronik medyada olduğu gibi dijital medya ve yöndeşme kültürü ile şekillenen yeni medya da yerleşik sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi

¹²⁴⁵ Tefik Işık, **Medya Okuryazarlığı İçin Sanal Ortamda Eğitim Platformu Kurulacak** (Çevrimiçi) <http://www.haberler.com/medya-okuryazarligi-icin-sanal-ortamda-egitim-3055328-haberi/>, 14.10.2011

düzen için yeni reddiyeler, tartışmalar ve çözülmesi gereken sorunların ortaya çıktığı bir dünya düzeni sunar. Bu sorunların çözümü aşamasında toplumun yapıtaşları olarak bireylerin aynı dili konuşması, sorunların varlığını kavrayabilmesi ve çözüm yolları geliştirebilmesi de bu dili öğrenmekle mümkün olabilir.

Hüsnü Erkan'ın dile getirdiği gibi, Türkiye halen bilişim teknolojilerinin üretildiği bir ülke konumunda değildir. Öte yandan, bilişim teknolojileri ve yeni medya düzeni sanayileşme koşullarından farklı olarak yalnızca ekonomik üretim-tüketim zinciri içinde değerlendirilemez. İçinde bulunduğumuz çağda, yeni iletişim teknolojilerinin yarattığı yeni sosyal düzen, bireylerin, eğitimden, politik yaşama, sağlıktan, ekonomiye, kültüre ve sanata küresel gelişmelere ayak uydurabilmeleri için gerekli sosyal yaşama katılım becerileri gerektirir. Bir analogi yapmak gerekirse, matbaanın gelişi ve basılı kültürün, bireylerin toplumsal yaşamlarında yarattığı dönüşüme benzer bir dönüşüm bugün yeni medya ile yaşanmaktadır. Basılı medya-doygun bir toplumun geleneksel okuryazarlık becerisini yaşamsal kılmasına benzer olarak bugün yeni medya kültürü için de yeni medya okuryazarlığı becerileri toplumsal süreçte hayatta kalma becerilerini ifade eder. Bu becerilere sahip bireyler, eğitim ve sosyal yaşamın taleplerine cevap verebilir, toplumsal uzlaşa oluşturabilir, yeni koşulların doğurduğu yeni sorunlara çözüm arama konusunda etkin olabilirler.

Türkiye'de özellikle 2000'li yıllarla birlikte, bilişim teknolojileri üreticileri ile ilişkilerin hızla geliştiği, altyapı çalışmalarının hız kazandığı, özetle yeni medya alanında bir atılımın gerçekleştiği görülmektedir. Bu süreçte, hukuki, ekonomik, sosyal ve kültürel düzlemlerde yeni medyanın toplumda yarattığı değişim ve gelişmeler, eldeki kaynaklar, imkanlar ve bakış açıları üzerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Sözgelimi, hukuksal anlamda İnternet hukukunu Basın Kanuna göre düzenleme çabasına girilmiş, yahut İletişimbilimleri alanında yeni medya üzerine çalışmalar kitle medyası teorileri ile sürdürülmeye çalışılmıştır. Benzer olarak, Türkiye'de medya okuryazarlığı başlığı altında yalnızca birkaç yıl geriye uzanan RTÜK'ün çabalarıyla başlatılan girişimler de İnternet çağı sayılan günümüz için tasarlanmasına karşın, kurumun radyo ve televizyon yayınlarına odaklanan yapısına göre şekillendirilmiş, geleneksel kitle medyasına göre hazırlanan korumacı yaklaşımı

benimseyen dünyadaki erken dönem örnekler model alınmış, içinde yaşadığımız ve hızla değişen medya pratiklerinin ortaya koyduğu yeni koşullar, gereklilikler ve sorunlar geleceğe ötelenmiştir. Devlet kurumları tarafından ortaya konulan diğer medya okuryazarlığı projelerinde de benzer bir yaklaşımın izlerini görmek mümkündür. Ancak özellikle 2000'lerin ikinci yarısından itibaren ortaya çıkan farklı ölçeklerdeki sorunlar, bu bakış açılarının yetersizliğini, yeni medyanın gerekliliklerine ve ülkenin yapısına uygun yaklaşımlara duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

İnternet altyapısının sağlanması, FATİH Projesi gibi projelerle, katılım eşitsizliğindeki gediği kapatmak üzere başlatılan teknolojik atılımlara ilişkin olumlu gelişmeler göz önünde tutulmakla birlikte, altyapı çalışmaları ile paralel ilerlemesi gereken, aktif kullanıcı ve ağ toplumu kavramlarını öne çıkaran ve en çok da bu yönüyle geleneksel medyadan ayrılan yeni medyanın eğitsel ve kültürel potansiyelleri konusundaki çabalara yönelik yaklaşımların eksikliği sorunu ise varlığını sürdürmektedir. Eleştirel medya okuryazarlığı kapsamında, zararlı içeriklerden korunmaya ilişkin çabaların önemi göz önünde tutulmakla birlikte, medyayı yalnızca korunulması gereken bir yapı olarak görmeyi ve sürekli savunma durumunda kalmayı temel alan yaklaşımları benimsemenin ötesine geçmek ihtiyacı, geleneksel kitle medyasından farklı olarak yeni medyanın bireylerin aktif üretimine imkan veren yapısı ile bugün daha da görünür hale gelmektedir.

Türkiye'de büyük tartışmalara neden olan, hukuk, demokrasi, ifade özgürlüğü açısından kapsamlı çatışmalar içeren İnternet yasakları, kullanıcı üretimi içerik sürecinde hukuksal çerçevenin yanı sıra yeni medyanın yapısına uygun etik bir çerçeve ihtiyacını gözler önüne sermektedir. Yukarıda değinilen Coşkun Ak davasında olduğu gibi mahkemelerin İnternette yürütülen etkinlikleri geleneksel medya etkinliklerine kıyas tutarak verdiği kararların yarattığı kafa karışıklığı, yeniden dolayımın (remediation) yarattığı izlenimle, yüzeyde benzer görünen ama yapısal olarak birbirinden son derece ayrı olan iletişim araçlarının farklı özelliklerinin kavranması ve bu kavrayışın toplumun tüm kesimlerince tanımlanabilir olması ile mümkün olabilir. Bu alandaki öncelikli çaba, yeni medya ile birlikte

sosyal, kültürel, ekonomik yaşamda önemli hale gelen, eğitim alanında devrimsel dönüşümler yaratan yeni medya becerilerinin neler olabileceğini ortaya koymak ile başlamalıdır. Bu alanda asli görev ise iletişim model ve süreçlerini incelemek, bu süreçlerin sonucunda ortaya çıkan yapıları değerlendirmek ve yeni medya becerilerini tasarımılamak yoluyla iletişimbilimcilere düşmektedir. Becerilerin ortaya konulması sürecini ise bu becerilerin eğitim programları, sivil toplum etkinlikleri vb yollarla bireylere benimsetilmesi sürecinde kamu ve sivil otoritelerin desteklediği disiplinler arası bir işbirliği izlemelidir.

Türkiye’de yeni medya algısına katkıda bulunan bir diğer alan ise dijital oyunlar fenomeninin çevresinde gelişmektedir. Türkiye’de sektörel bir yapının bulunmayışı, dijital oyun çalışmaları alanında tüketim profilini öne çıkarmakta, bu da Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü’nün çalışmasında olduğu gibi oyunların aile değerlerini derin biçimde etkileme gücü bulunan ve bu gücü nedeniyle tümenden kaçınılması gereken bir yapı olarak ortaya konulmasına sebep olmaktadır. Tam da bu nedenle Türkiye’de dijital oyun sektörünün, yukarıda ayrıntılı olarak değinildiği üzere oyunseverlerin hobi üretimleriyle doğduğunu göz önünde bulurdurmak önem taşır. Yeni medya okuryazarlığı becerileri arasında sayılan bir beceri olarak oyunlar, gerçek dünyadaki süreçlerin ya da kurgusal fantastik hikayelerin bilgisayarın prosedürel diline çevrildiği, kültürel, sosyal değerlerin iletildiği artefaktlardır. Türkiye’de dijital oyunlar başlığı altında yer verilen oyunların modlanması örneğin, küresel pazardaki oyun yazılımlarının içine yerel kültüre özgü imgelerin ve popüler kültür figürlerinin eklenmesi sürecini ifade eder. Bu yaratıcı yeniden üretim süreci, sözkonusu kültürel değerlerin ve popüler kültür imgelerinin, eleştirel medya okuryazarlığının kapsadığı şekilde yeni bir perspektifle değerlendirilmesini içermenin yanında, prosedürel dili ifade aracı olarak kullanma sürecini de içeren bir deneyimi ortaya koyar. Bu kültürel yeniden üretim sürecinin yanı sıra Ankara’da gerçekleştirilen Global Game Jam Türkiye etkinliği gibi etkinlikler aracılığıyla oyunların, film, metin, resim vb gibi bir kültürel ifade aracı olarak ortaya konduğu ve prosedürel okuryazarlık bilgisinin uygulandığı etkinlikler yürütülmüş, katılım oranı ve bunun doğal bir sonucu olarak üretimin zenginliği oyunların şiddet ve bağımlılık kısılcısından çıktığı umut verici gelişmeler olarak

Türkiye’de yeni bir gündemin oluşmasına aracılık etmiştir. Bu yeni gündemin paralelinde yeni medya okuryazarlığı becerilerinin teşvik edilmesinin, hem sektörel olarak hem de eğitim ve kültürel yaşam içinde, özellikle çocukların ve gençlerin giderek artan oranda dahil oldukları oyun kültürüne yeni bir perspektifle bakılması yönünde önemli bir adım olacağı açıktır. Oyun araştırmalarına yönelik yeni perspektiflerin incelendiği akademik çalışmaların desteklenmesi, bu alanda yürütülen çabaların sonuçlarının rehber niteliğinde eğitimciler ve anne-babalarla paylaşılması için resmi ve sivil inisiyatiflerin oluşturulması ve desteklenmesi, giderek büyüyen ve kültürel yaşamın artan oranda parçası olan oyunlara yönelik kavrayışı değiştireceği, dijital yerliler ve dijital göçmenler olarak ifade edilen gruplar arasındaki uçurumu daraltacağı öngörülmektedir.

Türkiye’de blogların, sosyal medya sitelerinin ve sözlüklerin sivil katılım sürecinde kullanımına ilişkin ağ toplumu kavramının öne çıktığı örneklerin zenginliği, bu alandaki potansiyelin de altını çizmekle birlikte, Türkiye’de bu süreç, ülkenin demokrasi, katılım ve ifade özgürlüğü süreçlerindeki genel manzarasından derin izler taşır ve kendine özgü bir yapı ortaya koyar. İnternet ve gerçek dünya arasında bir ayrım ortaya koyan ilk tartışmaların ardından, sürecin olgunlaşması ile birlikte İnternetteki sivil etkinliklerin gerçek dünyada sürdürülen etkinliklerin bir devamı olduğu fikrinin ağırlık kazanması ve bu yönde etkinliklerin artmasıyla gerçek dünya-sanal dünya ikilemi de büyük oranda ortadan kalkmış, bloglar, sözlükler ve sosyal medya üzerinden ana akım medyaya alternatif, azınlıkta kalan seslerin daha duyulur olduğu bir yeni medya manzarası giderek daha görünür hale gelmiştir. Bu süreçte Atikkan ve Tunç’un da altını çizdiği üzere gerilimlerin ve çatışmaların yaşandığı sanal ortamların gerçek dünyada kişisel tehditlere dönüşmesinin engellenmesi ihtiyacı ortaya çıkar. Bu ortamlarda üretilecek içeriklerin, nefret söylemi, ayrımcılık, kişilik haklarına saldırı içeren söylemlerden uzak durması, kişiler arası değil, genele ulaşan medya içerikleri olarak etik bir çerçeve içinde üretilmesi, yeni medya okuryazarlığı becerileri arasında sayılabilecek farklı topluluklar, bakış açıları ve alternatif kural sistemleri arasında hareket edebilme becerisinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Türkiye’de bu üç temel alanda ifade edilen mevcut durum yeni medyanın toplumun eğitim yaşamının yanısıra sosyal ve kültürel gündeminde yeni medya okuryazarlığına ilişkin ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Toplumun formel ve informal alanlarında etkili olan becerileri ifade eden yeni medya okuryazarlığı alanında üstlenilecek sorumluluk ise, resmi kurumların yanısıra okul-dışı ve okul sonrası etkinlikleri, sivil toplum kuruluşları ve müzeler, kütüphaneler gibi toplumsal alışverişin, sosyal ve kültürel etkinliklerin gerçekleştiği informal alanları da içermelidir. Bu alanda, yeni paradigmanın gerektirdiği şekilde, geleneksel öğrenme hiyerarşilerinin yerine hiyerarşilerin olmadığı, öğrencilerin yalnızca öğrenen değil öğretene de olduğu dijital yerlilerin ve dijital göçmenlerin arasındaki açığın bu yolla kapatılmaya çalışıldığı bir öğrenme modelinin teşviki önem kazanmaktadır.

SONUÇ

Medya tarihi, okuryazarlıklar tarihidir. Sözlü kültürün, yeniden yaratılabilir, kolektif, bağlamsal, değişken ve performansa dayalı geleneksel yapısı, matbaanın icadıyla yerini özgün, bireysel, özerk, kapalı, kanonik kompozisyonlara bırakmıştır. Bugün içinde bulunduğumuz yeni medya kültürünün kullanıcılar tarafından değiştirilebilir, bağlamsal, kolektif yapısı da okuryazarlık bağlamında sözlü kültürün yapılarına bir geri dönüşü ifade eder. Rönesanstan itibaren Batının iletişim kültürü, kitap ile sembolize edilen, mekanik olarak, kitlesel biçimde, özgün yaratıcılar tarafından üretilmiş, kapalı, bütünsel metinler tarafından yönlendirilirken, İnternet ve dijital teknolojinin ortaya çıkardığı yeni manzara, bu bitmiş, kapalı, özgün metin fikrine meydan okumaktadır. Kolektif, yeniden biçimlendirilebilir, değişken, yorumlanabilir, çoklu-platformların aynı anda kullanılabildiği ağ kültürü üzerine temellenen yeni medya düzeni, Gutenberg Parentezi'nin dışında farklı okuryazarlıkların gerekliliğine işaret eder.

Eyleyen olarak öğrenciye odaklanan Amerikan geleneğinde, pedagojik okuryazarlık felsefesi eğitimin sabit ve değiştirilemez bir amacı olmadığı fikrine dayanır. Ana amaç ise bir süreç olarak gelişme olgusudur. Tüm bireylerin kendi faaliyet ve çalışmaları yoluyla başkalarının özgürleşme ve zenginleşmesine katkıda bulundukları özgür bireylerden oluşmuş bir toplum demokrasi teorisinin merkezinde yer alır. Bu pedagojinin işlerliği ise ancak, öğrencilerin çağdaş okuryazarlıkları benimseyerek, dünyanın etkin yazarları olabilmesi, bir diğer deyişle öğrenme sürecinin nesnesi değil öznesi olabilmeleri ile mümkün olur. Bu özneliği doğuran ise, öğrenci üzerinde hakimiyet kurmak değil, değerler üzerine fikir vermek, yurttaşlığın özgürlük ve bireysel yaratıcılıkla birleşmesini teşvik etmek üzere eleştirel bir okurazarlık deneyimi oluşturulmasına çalışmaktır.

Medya-doygun bir toplum olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde medya ile eğitim fikri, 20.yy'ın başlangıcından bu yana var olmakla birlikte, bugün tanımladığımız anlamda medya okuryazarlığı kavramına temel teşkil edecek

alışmalar 1970’li yıllarda başlamıştır. Medya içeriklerinin eleştirel okunmasına ve farkındalık eğitime odaklanan ilk dönem çalışmaları, medya içerik üretiminde uygulamalı yaklaşımlar takip etmiş, Amerikan ulusal eğitiminin yapısı nedeniyle, ülkenin bütününe hakim tektip formel bir yaklaşım üzerinden değil, okullarda sivil toplum kuruluşları ve örnek projelerle gelişen, bu projelerin zayıflıkları ve güçlü taraflarından yola çıkılarak geliştirilen bir medya okuryazarlığı hareketi doğmuştur. 1980’li yıllarda ise uluslararası medya okuryazarlığı proje ve girişimleri ile ilişki kurulmasıyla, uluslararası stratejiler oluşturulmaya başlanmıştır. Amerikan medya okuryazarlığı hareketinin gelişiminin, uluslararası stratejilere en önemli katkısı ise, ülke içindeki çeşitliliğin yarattığı tartışmaların ve farklı perspektiflerin, medya okuryazarlığını bir hareket olmaktan çıkarıp, eleştirel okumadan aktif içerik üretimine, sağlık, yurttaşlık, pedagoji gibi farklı alanların ortak çalıştığı interdisipliner bir şemsiye kavram olarak ortaya koymasıdır.

Öte yandan, 1960’lardan itibaren bilgisayar bilimleri alanında yaşanan gelişmelerin doğurduğu dijital bir okuryazarlık olarak prosedürel dile yönelik yapılandırmacı eğitim çalışmaları pilot projeler ile özel kurumlarda programcılık perspektifinden sürdürülürken, 1990’lı yılların sonunda ve ağırlıklı olarak 2000’li yıllarda yeni medyanın ABD’de, diğer batılı ülkelerde ve genel olarak dünyada ana akımlaşması, medya okuryazarlığında içerik üretimine yönelik, kitle medyasından farklılaşan bir aktif kullanıcı algısı doğurmuştur. Özellikle kullanıcı üretimi içerik üzerine temellenen Web 2.0. iş modeli, kullanıcı katılımlı, enformasyon paylaşımı uygulamalarını yaygınlaştırmış, kullanıcıların ürettikleri içerikler bu yeni iş modelinin ve bu teknolojiler etrafında oluşan toplumsal süreçlerin temel yönlendirici gücü haline gelmiştir.

Web 2.0 uygulamaları ve sosyal ağlar içinde oluşturulan sanal kimlikler, sanal cemaatler, ağ kültürü ile dijital kuşağın yükselişi, çocukların ve gençlerin onları önceleyen kuşaktan farklılaşan öğrenme ve toplumsallaşma süreçlerine yönelik farklı yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. Göçmenlik deneyimini temel alan bir analogi ile bu iki kuşağın Dijital Yerliler ve Dijital Göçmenler olarak konumlandırılması, her iki grubun da homojen olarak algılanması yanlışına ilişkin çekinceler yaratmakla

birlikte, dijital çağda öğrenme koşullarındaki temel çatışmayı özetler. 1990'ların sonunda dijital devrim paradigmasının da etkisiyle, dijital yerliler adı verilen bu yeni nesile yalnızca olumlu özellikler atfedilirken, 2000'ler bu olumlayıcı tavırlara koşut endişelerin ortaya çıkışına tanıklık etmiş, son yıllarda ise bu iki tutumun karşılaştırmalı olarak tartışıldığı eleştirel, dengeleyici bir yaklaşımın ilk adımları atılmaya başlanmıştır.

Kültürel çalışmalar ve popüler kültür geleneği içinde incelenen hayran kültürü, kullanıcı üretimi içeriğin altında yatan motivasyonları açıklamak üzere yeni bir perspektifle tekrar ve daha kapsamlı olarak tartışılmaya başlanmış, sıradan kullanıcının üretimi ile eşik bekçilerinin ürettikleri içeriklerin çarpıştığı, birbirini etkilediği yöndeşme kültürü, ekonomik, kültürel ve politik alanlarda yeni düzenlemelerin yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu geniş ölçekli öğrenme konusuyla baş etmek zorunda olan bilgi ekonomisi içindeki gerek yerel gerekse çok uluslu şirketlerin ve resmi kurumların bugün eylem toplulukları ve ağ toplumu gibi ağ kültürü içinde yeni öğrenme modellerini içeren yaklaşımlara odaklanmasının temelinde de bu değişim yatmaktadır.

Bu eylemsel topluluklarda yürütülen çevrimiçi sosyal deneyimler arkadaş-güdümlü ve ilgi-güdümlü katılım olmak üzere iki temel katılım türü ortaya koymaktadır. Bu iki temel katılım türü çerçevesinde, kullanıcıların gerçek dünyadaki arkadaşları ve ilişkide bulundukları kişilerle sosyal ilişkiye girdikleri birliktelik-merkezli katılım, çevrimiçi enformasyon arama, oyun oynama, dijital medya üretimi gibi etkinlikleri içeren medya-merkezli katılım ile, akran-temelli öğrenmeye, belli bir ilgi alanına yönelik derin bilgi ve uzmanlık kazanmaya odaklanan ilgi-merkezli katılım pratikleri ortaya çıkmaktadır.

Çevrimiçi kültür içinde oyunlar ve medya üretimi gibi diğer dijital medya pratiklerini bir araya getiren bu yeni katılım kültüründe, kullanıcının aktifliğine vurgu yapan yeni medya becerilerinden oluşan yeni bir medya okuryazarlığı ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yeni medya okuryazarlığını, geleneksel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı nosyonlarının ve kazanımlarının yerini alan değil, yeni medya

teknolojileri ile ortaya çıkan görsel-işitsel, dijital, prosedürel okuryazarlıklarla geliştirilmiş bir okuryazarlık formülasyonu olarak ele almak önem taşır.

Bu çalışma kapsamında yeni medya okuryazarlıkları on temel beceri altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu okuryazarlıkların en başta gelenlerinden biri prosedürel yapılar olarak dijital oyunlara yönelik dijital oyun okuryazarlığı kavramıdır. Oyunları topyekün şiddet başlığının altına sıkıştırmak yerine, tasarım hedefleri ile oyuncuların oyunlara yatırdıkları zamanın öğrenme ile olan ilişkisini kavramak, aktif ve eleştirel düşüncüyü teşvik etmek üzere “iyi oyun” kavramının nasıl tanımlanabileceğini ortaya koymak, oyunları gerçek dünyadaki ideal öğrenme deneyimlerini simüle eden ve bu deneyimleri yönlendiren genel ilişkilerin bağlamsallaştığı bir ortam olarak ele almak, ve en önemlisi oyunların kültürel yapıtlar olarak değerine odaklanmak önem taşır. Oyunların bir üst başlığı olarak simülasyonlar da geniş enformasyon bombardımanı ile başa çıkma, karmaşık veri konfigürasyonlarını anlamlandırma, hızlı hipotezler biçimlendirme ve gerçek zamanlı olarak farklı değişkenleri test etme imkanı sağlayarak bilişsel kapasitemizi genişletecek ortamlar olarak ortaya çıkar.

Oyunlar kapsamında ve çevrimçi deneyimler aracılığıyla oluşturduğumuz alternatif kimlikler ve bu kimlikleri yönetme becerisi yeni medya kültürü kapsamında önem taşıyan bir diğer beceridir. Gerçek yaşamdakinden farklı olarak dijital uygulamalar, yazılımsal kimlikler inşa etmemizi gerektirir. Bu kimlikler yalnızca bizim sosyal interaksyonumuz üzerinden değil, bu kimlikleri oluşturduğumuz uygulamalara bağlı olarak da şekillenirler. Bu da, kimlik oluşturma teknolojilerinin, dijital kimliklerimiz üzerinde büyük bir payı olduğu anlamına gelir. Yazılımsal sınırlılıkları ve duyarlılıkları önemsemeyen bir yaklaşımın, önyargıları besleyen, stereotipik, katı sınıflandırmalara dayalı ve dolayısıyla eşitsizlikleri körükleyici bir yapı doğurması kaçınılmazdır.

Yaratıcı yeniden üretim ve uyumlandırma, yeni medya düzeninde ekonomik, kültürel ve hukuki boyutları da olan bir diğer önemli beceri olarak ortaya çıkar. Salt-okunur kültüre ait ürünlerin dijital versiyonlarının ve daha da önemlisi salt-okunur kültür ürünlerin manipülasyonunu sağlayan teknolojilerin hızla gelişmesi, analog

dünyanın kopyalanma ve paylaşmaya yönelik doğal sınırlılıklarını ortadan kaldırmış, eskiden imkansız ve yasa-dışı olan süreç bugün yalnızca yasadışı olmuştur. Yeni medyanın manipüle edilebilir doğası ile mevcut medyanın yeniden biçimlendirilmiş, remikslenmiş örneklerinin sayısı da hızla artmış, daha da ötesi bu süreç yaratıcı kültürel ifade açısından dijital gençlik kültürünün bir ögesi haline gelmiştir. Öte yandan, yaratıcı yeniden üretim sırasında yapılan anlamlı yeniden kurgulamalar, tüketilen içeriklerin olduğu gibi alımlanmasını değil, geleneksel okuryazarlık ve medya okuryazarlığının mirası olan, içerikler üzerine düşünmeyi ve sorgulamayı içeren süreci de beraberinde getirmektedir.

Yeni medya okuryazarlığı becerileri arasında, üzerine tartışmalar yürütülen bir diğer beceri de, çoklu-etkinlik becerisidir. Birden çok etkinliği paralel olarak yerine getirme becerisi olarak ifade edilen çoklu-etkinlik, dikkatin birbirine zıt hedeflere değil de, tekil bir konsantrasyon noktasına yöneldiği koşullarda, dağınık enformasyonu ve bu enformasyonlar arasındaki ilişkileri değerlendirme süreci olarak ortaya çıkar.

Ağ toplumunda dolaşıma giren enformasyonun sorun çözmek üzere kullanılmasını sağlayan ve ağ kültürüne özgü geniş ölçekli ve etkin becerilerden biri de kolektif akıl becerisidir. Ağın açık mimarisi kamunun yaygın erişimini destekler. Oluşturulan bu enformasyon havuzunda, bireyler var olan bilgilerini karşılaştırma ve geliştirme imkanı elde ederler. Bu yeni düzende, kimse her şeyi bilmez, ancak herkes bir şeyler bilir. Bu bağlamda, gruptan herhangi birinin sahip olduğu bilgi tüm gruba ait sayılır. Ağ kültürü içinde sorun çözme edimi bireysel bir etkinlikten çıkmış, kolektif bir eylem haline gelmiştir.

Enformasyon güvenilirliğini yargılayabilme süreci ise, dijital çağda bilginin bir ürün değil, katılımı ile değişen ve dönüşen bir süreç olduğu fikri üzerine temellenir. Kolektif akıl etkinliğinin bir sonucu olarak oluşturulan enformasyon, çevrimiçi dünyada herkesin katkıda bulunabildiği bir yapıdır. Bu enformasyonun değerlendirilmesinde farklı perspektiflerin nasıl yansıtıldığını, yanlış bilgilerin

kopyala-yapıştır teknikleriyle nasıl yayıldığını öğrenmek, tespit ve düzeltmelerin nasıl yapılabileceği becerisini edinmek büyük önem taşır.

Yöndeşme kültüründe anlatı kavramı da dönüşmüştür. Transmedya anlatısı olarak adlandırılan bu anlatılar, çok sayıda medya platformu üzerinden izleyiciye ulaşırlar ve her yeni metin bütüne kendine özgü ve değerli bir katkıda bulunur. Yani bir öykü sözgelimi, öncelikle bir film olarak izleyiciye sunulur, ve anlatısı televizyon, roman, çizgi romanlarla genişler, bu anlatısal evrenin bazı parçaları oyunlar aracılığıyla keşfedilir yahut bir eğlence parkında deneyimlenir. Bir anlatıyı bu planlı dağınıklık içerisinde keşfedebilmek, çağdaş anlatıları anlamlandırabilmek ve hayran kurgusu ya da yaratıcı yeniden üretim yoluyla bu anlatı evrenine içerik üreterek katkıda bulunma becerisi de yeni medya okuryazarlığı becerileri arasında sayılmalıdır.

Yeni medya ortamında iletişim, farklı koşullarda, farklı yaşamlar sürdüren grupları bir araya getirme eğilimindedir. Sanal topluluklar arasında kültür bir topluluktan diğerine akar ve siber uzam kimi zaman çatışmalar içeren farklı değerlerin, varsayımların, deneyimlerin karşılaştığı, rekabet ettiği bir ortam haline gelir. Çevrimiçi gruplar, çoğu zaman değerler ve normlar hakkında ateşli tartışmaların ortaya çıktığı toplumsal alanlar haline gelirler. Öte yandan, sosyal ağ yazılımlarının, grup ve üyelik bilinci yaratma ve bu bilinci güçlendirme eğiliminin de bir sonucu olarak oluşan sanal toplulukların en büyük dezavantajı ise, aynı fikirde olan, benzer beklentileri paylaşan kişilerin bir araya geldiği konformist sosyal ortamlara dönüşme olasılığıdır. Böyle bir ortamda, öğrencilerin çoklu perspektifleri kavrayabilmesi, farklı görüşlere ve çeşitliliğe saygı göstermesi, sosyal normların çeşitliliğini anlayabilmesi ve çatışan görüşler arasında bağ kurabilmesi becerileri öne çıkar.

Dijital ortamlarla ilişki kurma ve dijital dili kavrama, çoğu kurumda bilgisayar okuryazarlığı bağlamında yalnızca spesifik bazı programları etkili biçimde kullanmayı içerir. Öte yandan bu temel beceriler, bireylerin teknolojiyi yalnızca kullanıcı perspektifinden benimsemelerine yol açar. Öte yandan, bir programın nasıl

kullanılacağını öğrenmek, herhangi bir konu başlığını geleneksel yöntemlerle öğrenmekten farksızdır. Dijital yapılara ilişkin gerçek bir okuryazarlık deneyimi ise kodun kendisini öğrenmekten geçer. Yazılımın nasıl işlediğini bilmemek, aktif özneler olarak bireylerin nasıl bir sürecin içine dahil olduğunu bilmemelerini de beraberinde getirir. Çünkü bir medya olarak yazılımın, o medya üzerinden üretilen mesajlara nasıl bir eğilim getirdiğini görememek, iletişim sürecinin nasıl anlaşıldığının anlaşılmasını da engeller. Okumayı öğrenmek aynı zamanda yazmayı da öğrenmek anlamına gelir. Dolayısıyla, yeni medya düzeninde, dijital okuryazarlık, yalnızca bilgisayar programlarını kullanmayı değil, aynı zamanda nasıl program yazılacağını öğrenmeyi de gerektirir. Bu prosedürel okuryazarlığın retoriğini biçimlendiren okuma-yazma edimi ise, sistemin kurallarını, bu kuralların önemini, ne tür önermelerde bulunduğunu ve kullanıcının bu prosedürlere uyarak nasıl bir edim gerçekleştirdiğini sorgulamakla mümkündür.

Yukarıda sayılan yeni medya okuryazarlığı becerilerinin öğretilmesine yönelik sistemli bir yaklaşım ise okullar, okul-dışı ve okul sonrası etkinlikler ile aileleri kapsayacak bir modelin tasarlanmasıyla mümkün olabilir. Yeni medya okuryazarlığı becerilerinin sınıf içi etkinliklerde benimsenmesi bireysel eğitimcilerin çabalarının desteklenmesinin yanısıra, okuryazarlık ve dolayısıyla öğrenme süreçlerindeki bütünsel paradigma değişiminin bir sonucu olarak, her gün öğretilen konuların bağlamına entegre edilmesi ile sağlanabilir. Öte yandan, okul bağlamında müfredatın paralelinde sürdürülen okul-sonrası etkinlikler ve kol faaliyetleri, öğrencilerin popüler medya ve kişisel ilgileri bağlamında, üretimde ve paylaşımda bulunmaları açısından üretken bir öğrenme alanı oluşturur. Bu programlar aracılığıyla teknik becerilerin öğretilmesi, informel eğitim ortamlarında öğrencilerin eleştirel bakış açısıyla medya uygulamaları gerçekleştirmesi teşvik edilmelidir. Okul-sonrası etkinliklerin yanısıra, sivil toplum kuruluşları vb. örgütlenmeler tarafından yürütülen projeler kapsamında bu becerilere yer verilmesi, okul eğitimine alternatif olarak, mevcut katılımcı kültüre katkı sağlayabilecek farklı deneyimlerin ortaya çıkabileceği ortamlar yaratma potansiyeli taşır. Okullar, okul-sonrası ve okul-dışı etkinliklerin yanısıra, aileler de enformasyon güvenliğini değerlendirme konusunda çocuklara ve gençlere yol göstermek sorumluluğundadır. Çocuk-dostu yazılımlar,

uygunsuz içerikleri filtreleme konusunda yararlı sayılmakla birlikte, bu süreçte yalnızca teknolojinin kullanımı yeterli değildir. Ebeveynler, çocuklarının yeni medya kullanım alışkanlıkları konusunda dikkat sarf etmeli, çevrimiçi etkinliklerine yönelik olumlu ve olumsuz deneyimleri duymalı, çocukları ile informal düzeyde bir uzlaşma kurmalıdırlar. Ailelerin bu sürece etkin katılımı, çocuklarıyla birlikte öğrenmek, eğlenmek ve çocuklarının deneyimine aktif olarak dahil olmalarıyla mümkündür. Yeni medya okuryazarlığına yönelik sistemli ve bütünsel bir yaklaşımda, eğitimciler, aileler ve diğer paydaşların rolleri, ayrı yollar değil, birbirini destekleyecek uygulamalarla geliştirilmelidir. Bu sürece devlet düzeyinde bir çözüm ise, eğitimcilerin, ailelerin ve diğer paydaşların eğitime kaynak ayırmak, teşvik etmek yoluyla olabilir. Bu sürece devlet kurumlarının etkili katılımının bir yolu da dijital içerik üreterek katkı sağlamaktır.

Türkiye’de medya okuryazarlığına ilişkin ilk çabalar, Radyo Televizyon Üst Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğinde başlatılmış ve kurulun ilgi alanının doğal bir sonucu olarak da radyo-televizyon odaklı bir eğilim göstermiştir. Korumacı bir yaklaşımla yola çıkan resmi çabaların yapısı, geleneksel kitle medyasına odaklanırken, yukarıda sayılan yeni medyaya ilişkin becerilere ve aktif kullanıcı nosyonuna çok kısıtlı bir yer ayırır. Medya okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Kılavuzu’nda İnternetle ilgili ünitenin sonunda yer verilen sözleşmede, öğrencilerin uymak üzere taahhütte bulundukları öneriler bağlamdan yoksundur. Yöndeşme bağlamında hayran kültürü konusu ile ilgili hiç bir vurgu olmayan programda popüler kültüre yönelik güçlü bir önyargı sezilmektedir. Programın bütünü incelendiğinde, kolektif akıl, yaratıcı yeniden üretim, transmedya anlatılarını izleyebilme becerisi, prosedürel dili kavrama, sanal kimlik yönetimi, çoklu-etkinlik becerisi, dijital oyunlar ve prosedürel okuryazarlık gibi konularda, yeni medyanın yapısı, yaratıcı ve yenilikçi potansiyellerine ilişkin kavramsal çerçeve oluşturma ihtiyacı belirgin olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitimin yeni iletişim teknolojileri ile bütünsel entegrasyonuna dayalı projelerin en büyük sorunu ise bu teknolojilerin ne tür becerileri teşvik etmeyi, ne tür öğrenme yöntemlerini desteklemeyi hedeflediğine dair açık ve belirgin bir vizyon

ortaya koyamamasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmanın, bu çabalara yönelik en önemli katkısı, sözkonusu projeler kapsamında, yeni medya çağında demokratik, katılımcı bir toplum için hedeflenen becerilere yönelik rehberlik etmektir. Bu kapsamda, yeni medya okuryazarlığı becerilerine göre düzenlenecek bir medya okuryazarlığı için devlet, aile, eğitim kurumları ve sivil toplum oluşumlarını hedef alan dört temel gruba ilişkin önerilerin kapsamı şöyle sıralanabilir:

Yeni medya düzeninde yasakçı ve aşırı korumacı bir yaklaşımın yararsızlığına karşı, devletin rolü, kaynaklarını, filtre, sansür vb. katı içerik kontrolleri yerine, bireylerin yeni medya becerileri ile donatılmasına yönlendirmek olmalıdır. Erişim eşitliği, etik çerçeve ve şeffaflık çerçevesinde, yukarıda on başlık altında sıralanan temel becerilerin eğitim yaşamının bütününe entegre edilmesine yönelik stratejiler benimsenmeli, rehber çalışmalar yürütülmeli; eğitim politikaları, eğitimcilerin bu becerileri kazanmasına imkan sağlayacak fırsatlar konusunda teşvik edici olmalıdır. Hedefe yönelik içerik stratejileri olmaksızın, yalnızca teknolojilere yatırım yapılması, sözkonusu teknolojilerin mevcut eğitim sisteminin dışına itilmesi ya da yeni medya ihtiyaçlarına tam anlamıyla yanıt vermekten uzak geleneksel müfredatın aynen uygulandığı, dolayısıyla yeni medyanın yenilikçi ve yaratıcı potansiyelini etkili şekilde kullanılamadığı sorunlu bir süreçte yol açma tehlikesi taşır.

Müfredatın uygulayıcıları olarak eğitim profesyonelleri, ders içeriklerine ve eğitim programlarına yeni medya okuryazarlığı becerilerinin nasıl entegre edilebileceğine yönelik deneysel çalışmalar konusunda gönüllü olmalıdırlar. Sınıf içi katı bir hiyerarşik yapı sürdürmek yerine, dijital yerliler olarak öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini sınıf içi uygulamalara entegre edebilmelerine olanak sağlayabilecek uygulama alanları oluşturmalı ve bu yönde bir katılımı teşvik etmelidirler. Öğrencilere eleştirel sorgulama pedagojisini benimsetme sürecinde, yeni medya, dijital oyunlar, İnternet gibi ortamlara karşı öğretmenler kendi önyargılarını da sorgulamalı, yeni medyanın potansiyellerini gerçekleştirmeye yönelik imkanların neler olabileceğine ilişkin eğitim perspektifinden deneysel uygulamalara yer açmalı, deneyimlerine ilişkin vardıkları sonuçları diğer eğitim profesyonelleri ile paylaşabilecekleri, erişme açık çevrimiçi kanallar üzerinden paylaşma yoluna

gitmelidirler. Bu alanda, ulusal düzeyde oluşturulabilecek çevrimiçi bir platform uygulamalar sırasında yol göstericiliğe ihtiyaç duyan eğitimciler için kaynaklar ve örnek uygulamaları içeren bir rehber olarak iş görecektir.

Çocukların ve gençlerin yeni medya okuryazarlığı becerileri ile donatılması sürecinde ailelerin en önemli rolü ise, çocukların yeni medya deneyimlerine ortak olmak olabilir. İçinde bulunduğumuz yeni medya çağı tarihinde ilk kez olarak çocukların yetişkinlerden daha rahat hareket edebildikleri bir ortam olarak ortaya çıkar. Öte yandan, bu, çocukların, kuşaklar boyu benimsenen temel etik ve ahlaki değerlerin, birikimlerin aktarılması sürecini dışlamamalıdır. Aileler, çocukların ve gençlerin çevrimiçi ve genel olarak yeni medya ile deneyimlerinde hem öğrenen hem de öğreten olarak ikili bir rol üstlenmek sorumluluğundadırlar. Öte yandan, içinde bulunduğumuz çağın en etkili öğrenme modellerinden birinin, bir dijital yerli bir dijital göçmenin ortak çalıştığı, usta ve çırak ilişkisinin duruma bağlı olarak değiştiği ortaklaşa model olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu sürecin yalnızca çocuklar ve gençler için değil, yetişkinler için de kazanımlar vaadeden bir yapı ortaya koyabileceği görülür.

Katılımcı demokrasinin önemli bir unsuru olarak sivil toplum kuruluşları, kütüphaneler, müzeler de yeni medya aracılığıyla katılıma imkan sağlayacak projeler geliştirmeli, bireylerin birlikte çalışacağı informel öğrenme ortamları oluşturacak projeler geliştirerek bu sürece tamamlayıcı katkıda bulunmalıdırlar. Katılımcı kültürün oluşumunda yeni medya okuryazarlığı becerilerine sahip bireyler yetiştirmek, sayılan paydaşların ayrı yollar belirlemesi ile değil, ortaklaşa birbirini tamamlayacak projeler ortaya koymasıyla mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, Edith: “Piaget’s Constructivism, Papert’s Constructionism: What’s the difference?”, (Çevrimiçi) http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20_%20Papert.pdf, s.3, 11.05.2009
- Adorno, Theodor W.: **Kültür Endüstrisi, Kültür Yönetimi**, Çev. Nihat Ülner, Mustafa Tüzel, Elçin Gen, İstanbul, İletişim Yayınları, 2007
- Akdeniz, Yaman:
Altıparmak, Kerem: “İnternet: Girilmesi Tehlikeli ve Yasaktır, Kasım 2008, s.5”, (Çevrimiçi) http://www.cyber-rights.org/reports/internet_yasak_renkli.pdf, 20.08.2011
- Altuntek, Serpil: **İlk Türk Matbaasının Kuruluşu ve İbrahim Müteferrika**, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 1 1993, s.191 – 204.
- Anderson, Chris: **The Long Tail: Why the Future of Business is Selling Less of More**, New York, Hyperion, 2008
- Anderson, C. A.;
Ford, C. M.: “Affect of the game player: Short-term effects of highly and mildly aggressive video game”, **Personality and Social Psychology Bulletin**, No:12 (4), sage Publications, 1986, s.290-402.

- Apak, Özlem: **Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli, 2008, b.a.
- Ateş, Mustafa: **Fikir ve Sanat Eserleri Üzerindeki Hakların Kapsamı ve Sınırlandırılması**, Ankara, Seçkin Yayınları, 2003
- Atikkan, Zeynep; Tunç, Aslı: **Blogdan Al Haberi**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2011
- Baker, John: “Origins of Blog and Blogger”, (Çevrimiçi)
<http://listserv.linguistlist.org/cgi-bin/wa?A2=ind0804C&L=ADS-L&P=R16795&I=-3>, 8.12.2010
- Bandura, A.: **Social Learning Theory**, New Jersey, Englewood Cliffs , 1977
- Barbier, Frederic; **Diderot'dan İnternete Medya Tarihi**, Çev: Kerem Eksen, İstanbul, Okuyanous Yayınları, 2001
- Barnett, Jim: “Wikileaks and a Failure of Transparency”, (Çevrimiçi)
29.07.2010
<http://www.niemanlab.org/2010/07/wikileaks-and-a-failure-of-transparency/>, 20.08.2011

- Bayraktutan Sütçü, Günseli: “İktidar Müzelerinin Sanal Uzamdaki Varlığı Üzerinden Siyasal İletişimi Yeniden Düşünmek”, **Yeni Medya Çalışmaları**, Der. Mutlu Binark, Ankara, Dipnot Yayınları, 2007, s.76-77.
- Bayraktutan Sütçü, Günseli: “Dijital Oyun Çalışmalarında Yöntem: Genel Bir Bakış”, **Dijital Oyun Rehberi**, Der. Mutlu Binark, Günseli Bayraktutan Sütçü, Işık Barış Fidaner, İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2009
- Baysal, Jale: **Müteferrika’dan Birinci Meşrutiyete Kadar Osmanlı Türklerinin Bastıkları Kitaplar**, İstanbul, Edebiyat Fakültesi, 1968
- Benkler, Yochai: **The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom**, New Haven, Yale University Press, 2006
- Benkler, Yochai: “Yochai Benkler on the new open-source economics, TEDGlobal 2005”, Kayıt Tarihi Temmuz 2005, Eklenme Tarihi Nisan 2008, (Çevrimiçi), http://www.ted.com/talks/yochai_benkler_on_the_new_open_source_economics.html, 20.08.2011
- Bereiter,C.; Scardamalia,M.: **The Psychology of Written Composition**. Hillside, Lawrence Erlbaum Associates, 1987
- Berkes, Niyazi: **Teokrasi ve Laiklik**, İstanbul, Adam Yayınları, 1984
- Berners-Lee v.d., “The World-Wide Web”, **Communications of the ACM**, ACM, 37(8):Ağustos 1994, s.907-912.

- Berthoff, Ann E.: “Önsöz”, **Okuryazarlık**, Ankara, İmge Kitabevi, 1998, s.19.
- Beşiroğlu, Akın: "Telif Hakları denilen Anka Kuşu", **TRT Yayıncılık ve Haberleşme Dergisi**, No:68, Ocak, 1980
- Binark, Mutlu;
Gencek Bek, Mine: **Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar**, İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2007
- Binark, Mutlu;
Bayraktutan Sütçü, Günseli” “Teknogünlüklerdeki Çok(lu) Sessiz Yaşamlar: Yeni Medyanın Sessiz Enstrümanları Yeni Orta Sınıf Gençlik”, **Yeni Medya Çalışmaları**, Der. Mutlu Binark, Ankara, Dipnot Yayınları, 2007, s.163-164.
- Binark, Mutlu:
Bayraktutan Sütçü, Günseli: **Kültür Endüstrisi Ürünü Olarak Dijital Oyun**, İstanbul, Kalkedon, 2008
- Binark, M.;
Bayraktutan-Sütçü, G.;
Bucakçı F.: “How Turkish Young People Utilize Internet Cafes: The Results of Ethnographic Research in Ankara”, (Çevrimiçi)
<http://www.obercom.pt/ojs/index.php/obs/article/download/249/247>, 20.08.2011
- Blair v.d.: Celebrating Forty Years of Commitment to Quality Education, Southwest Educational Development Laboratory, (Çevrimiçi)
<http://www.sedl.org/40years/40yrs-SEDLannivbook.pdf>, 11.05. 2009
- Bogost, Ian: **Persuasive Games: The Expressive Power of Video Games**, Cambridge, The MIT Press, 2007

- Bogost, Ian: **Unit Operations: An Approach to Videogame Criticism**, Cambridge, The MIT Press, 2008
- Bogost, Ian;
Ferrari, Simon;
Schweizer, Bobby: **Newsgames**,
Cambridge,
The MIT Press, 2010
- Bolter, Jay David: “Theory and Practice in New Media Studies”, **Digital Media Revisited: Theoretical and Conceptual Innovation in Digital Domains**, Ed. Gunnar Liestol, Andrew Morrison, Terje Rasmussen, Cambridge, The MIT Press, 2004, s.15.
- Bolter, Jay David: **Writing Space**, Hillsdale New Jersey, Lawrence and Erlbaum and Associates, 1991
- Bolter, Jay David;
Grusin, Richard: **Remediation : Understanding New Media**,
Cambridge, The MIT Press, 2002
- Boratav, Pertev Naili: **Halk Hikayeleri ve Halk Hikayeciliği**, Yayına Haz. M. Sabri Koz, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 2002
- Boulos M.N.K.;
Maramba I.;
Wheeler S.: “Wikis, Blogs, Podcasts: A New Generation of Web based tools for virtual collaborative clinical practice and education”, BMC Medical Education, 6 (41)., (Çevrimiçi)
<http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1472-6920-6-41.pdf> , 20.08.2011
- Bowker, Geoffrey C.;
Star, Susan Leigh: **Sorting Things Out: Classification and Its Consequences**, Cambridge, MIT Press, 1999

- Bowles, Samuel: “Shakespeare’s Elizabethan Audience”, (Çevrimiçi)
<http://www.usi.edu/libarts/amalgam/2007/bowles.pdf>,
11.12.2008
- Boyer, Allen D.: “Coke, Sir Edward” (1552-1634), **Oxford Dictionary of National Biography**, Oxford University Press
Online Edition, 2004
- Brand, Stewart: **The MIT Media Lab: Inventing the Future**, New York, Penguin Books, 1987
- Briggs, Asa; Burke, Peter: **Medyanın Toplumsal Tarihi**, İstanbul, İzdüşüm Yayınları, 2004
- Brown, James: **Television “Critical Viewing Skills” Education: Major Media Literacy Projects in the United States and selected countries**, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1991
- Brown, Michelle P.: “Triumph of the Codex: The Manuscript Book before 1100”, **A Companion to the History of the Book**, Ed. Simon Eliot, Jonathan Rose, Blackwell Publishing, Singapore, 2007, s. 179
- Bruer, John T.: **The Myth of the First Three Years**, USA, The Free Press, 1999
- Buckingham, David: “Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism”, **Journal of Communication** 48 (1), Kış 1998, s.33

- Buckingham, David: “Media Education: A Global Strategy for Development”, (Çevrimiçi)
<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya27012005130611.php>, 12.03. 2009
- Buckingham, David: “The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Literature”, London: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education, University of London, (Çevrimiçi)
http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf, 20.08.2011
- Buckingham, David: “Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participation”, **The Journal of Media Literacy**, Vol. 5 No.1&2, 2010, s.24.
- Buckingham, R. A.: “The Computer in the University”, **The Computer Journal**, No:8 (1), 1965, s:1-7.
- Bütün, Eda: **Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri: Samsun İli Örneği**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun, 2011, b.a.
- Caillois, Roger: **Man, Play, Games**, New York, The Free Press of Glencoe, 1961

- Calvert, S. L.; Tan, S.: “Impact of Virtual Reality on Young Adults’ Psychological Arousal and Aggressive Thoughts: Interaction vs. Observation.”, **Journal of Applied Developmental Psychology Special Issue: Effects of Interactive Entertainment Technologies on Development**, No: 15 (1), Elsevier, 1994, s.125-139
- Carr, Nicholas: **the Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains**, W. W. Norton & Company, USA, 2010
- Casey, Bernadette;
Casey, Neil: **Television Studies: The Key Concepts**, New York, Routledge, 2002
- Castells, Manuel: **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür: Ağ Toplumunun Yükselişi Cilt 1**, Çev: Ebru Kılıç, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005
- Castells, Manuel: **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür: Ağ Toplumunun Yükselişi Cilt 2**, Çev: Ebru Kılıç, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005
- Chandler,David: “Cultivation Theory”, (Çevrimiçi)
<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/cultiv.html>, 10.04. 2009
- Chatfield, Tom: “Videogames now outperform Holywood movies”, (Çevrimiçi)
<http://www.guardian.co.uk/technology/gamesblog/2009/sep/27/videogames-hollywood>, 20.08.2011

- Chao, J.: “Student project collaboration using Wikis”,
Proceedings of the 20th Conference on Software Engineering Education and Training, Dublin, CSEE&T, 2007, s.3-5.
- Chen, Guo-Ming: “Media (Literacy) Education in the United States”,
China Media Research, 3(3), 2007, s.88, (Çevrimiçi)
http://coms190spring2009.wikispaces.com/file/view/Winternitz_Education.pdf, 20.08.2011
- Chomsky, Noam: **Profit Over People: Neoliberalism and Global Order**, New York, Seven Stories, 1999
- Chomsky, Noam: “Education is Ignorance, Class Warfare”, (Çevrimiçi),
<http://www.chomsky.info/books/warfare02.htm>,
01.01.2011
- Chomsky, Noam: “On US Educational System, Syracuse Peace Council
75th Year Anniversary Talk”, kayıt tarihi 11 Mayıs
2011, (Çevrimiçi)
<http://www.youtube.com/watch?v=o5xkp8ce7DQ>,
01.01.2011
- Chomsky, Noam: “Sınıftaki Dil: Dil Öğretimi Üzerine Bazı Gözlemler
(1969)”, **Chomsky: Demokrasi ve Eğitim**, Ed. Carlos
P. Otero, İstanbul, BGST Yayınları, 2003, s.348.
- Chomsky, Noam: “Dil, Siyaset ve Kompozisyon (1991)”, **Chomsky:
Demokrasi ve Eğitim**, Ed. Carlos P. Otero, İstanbul,
BGST Yayınları, 2003, s.382 – 383.

- Clark, Herbert H.;
Clark, Eve V.: “Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics”, New York:Harcourt Brace Jovanovich, 1971, s.134’den aktaran Bruce A. Rosenberg, The Complexity of Oral Tradition, (Çevrimiçi) http://journal.oraltradition.org/files/articles/2i/7_rosenberg.pdf, 12.05.2008
- CNN: “What is CNNfyi.com?”, (Çevrimiçi) <http://www.studentnews.cnn.com/fyi/legal/about.cnnfyi/index.html>, 1.07. 2009
- CNN “CNN Newsroom”, (Çevrimiçi) <http://www.studentnews.cnn.com/fyi/teachers.newsroom/index.html>, 1.07. 2009
- Cohen, M.; Riel, M.: “The Effect of Distant Audiences on Students’ Writing”, **American Educational Research Journal**, No: 26 (2), 1989, s.132-159.
- Colapietro, Vincent;
Midtgarden,Torjus;
Strand, Torill: Peirce and Education: The Conflicting Processes of Learning and Discovery, **Studies in Philosophy and Education**, Springer, Issue 24, 2005, s.167.
- Cooper, J.; Macki, D.: “Video Games and Aggression in Children”, **Journal of Applied Social Psychology**, No: 16 (8), Elsevier, 1986, s.726-744.
- Cotton, Bob;
Oliver, Richard: **Siberuzay Sözlüğü**, Çev. Özden Arıkan, Ömer Çendeoğlu, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 1997

- Culkin SJ, John: “Why Study the Media?”, (Çevrimiçi), http://www.medialit.org/reading_room/article430.html, 14.05.2009
- Culver, Sherri Hope; Hobbs, Renee: “What are the Learning Opportunities of My Pop Studio”, (Çevrimiçi), <http://mypopstudio.com/>, 20.08.2011
- Curbow, Dave: “Dave Curbow”, (Çevrimiçi) <http://home.comcast.net/~dcurbow/>, 20.08.2011
- Çakmak, Diren: “Osmanlı Telif Hukuku İle İlgili Mevzuat”, **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, Sayı 21, Konya, Bahar, 2007, s.191-234.
- Çetinkaya, Selin: **Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi**, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2008
- Çubukçu, Nimet: “Milli Eğitim Bakanının Mesajı”, RTÜK Medya Okuryazarlığı Resmi Web Sitesi, (Çevrimiçi) <http://www.medyaoakuryazarligi.org.tr/bakanmesaj.html>, 20.08.2011
- Dagenais, John: **Ethics of Reading in Manuscript Culture**, Princeton, Princeton University Press, 1994
- Danesi, Marcel: **Popular Culture**, Lanham, Rowman & Littlefield, 2007

- Darder, Antonia;
Baltodano, Marta;
Torres, Rodolfo: “Critical Pedagogy: An Introduction”, **The Critical Pedagogy Reader** (2nd Edition), Ed. Antonia Darder, Marta Baltodano, Rodolfo Torres, New York, Routledge, 2008, s.5.
- DeFleur, M.;
Ball-Rokeach S.: **Theories of Mass Communication**, New York, Longman, 1989
- Deibert, Ronald J.: **Parchement, Printing and Hypermedia: Communication in World Order Transformation**, New York, Columbia University Press, 1997
- Derham, Richard;
Mills, Annette: “Web 2.0-Social Bookmarking: An Overview of Folksonomies”, **Handbook of Research on Web 2.0, 3.0 and X.0: Technologies, Business and Social Application**, Ed. San Murugesan, New York, Information Science Reference, 2010, s.213.
- Deleuze, Gilles: “Postscript on Control Societies”, **Negotiation 1972-1990**, New York, Columbia University Press, 1990, s.177-182.
- Demircioğlu, Cemal: “From Discourse to Practice: Rethinking “Translation” (Terceme) and Related Practices of Text Production in the Late Ottoman Literary Tradition”, (Çevrimiçi) <http://www.transint.boun.edu.tr/html/tezler/CemalDemircioglu.pdf>, 11.6.2011

- Demirel, Fırat: “TTNET’in Gözünden Türkiye’de İnternet Kullanım İstatistikleri”, (Çevrimiçi)
<http://www.webrazzi.com/2011/06/24/ttnet-internet-kullanim-istatistikleri/>, 20.08.2011
- Dena, Christy: “Writing Predictions for the Next Decade”, 2006, (Çevrimiçi), <http://www.cross-mediaentertainment.com/index.php/2006/01/06/writing-predictions-for-the-next-decade/>, 12.06.2008
- De Sola Pool, Ithiel: **Technologies of Freedom**, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 1983
- Dewey, John: “My Pedagogic Creed (1897)”, **The Essential Dewey Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy**, Ed. Larry A. Hickman, Thomas M. Alexander, Bloomington, Indiana University Press, 1998, s.229.
- Dewey, John: “The Child and The Curriculum (1902)”, **The Essential Dewey Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy**, Ed. Larry A. Hickman, Thomas M. Alexander, Bloomington, Indiana University Press, 1998, s.245.
- Dewey, John: “The Moral Training Given by The School Community”, **The Essential Dewey Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy**, Ed. Larry A. Hickman, Thomas M. Alexander, Bloomington, Indiana University Press, 1998, s. 246

- Diamond, Marion: **Enriching Heredity: The Impact of the Environment on the Anatomy of the Brain**, The Free Press, 1988
- DiNucci, Darcy: “Fragmented Future”, (Çevrimiçi), <http://www.cdinucci.com/Darcy2/articles/Print/Printarticle7.html>, 8.12.2010
- Divina, Meigs: “Media Education, A Kit For Teachers, Students, Parents and Professionals”, UNESCO, Paris, Öğrenciler İçin El Kitabı, (Çevrimiçi) http://www.medyakuryazarligi.org.tr/documents/medya_egitimi_ogrenciler_icin.doc, 20.09.2011
- Dondis, Donis: **A Guide to Critical Television Viewing Skills**, Boston, Boston University, School of Public Communication, 1981
- Dominick, J. R.: **Videogames, Television Violence, and Aggression**, New York, Rok Pub., 2003
- Downes, Daniel: **Interactive Realism: The Poetics Of Cyberspace**, Montreal, **McGill-Queen's University Press**, 2005
- Duffy P., Burns A.: “The use of blogs, wikis and RSS in education: A Conversation of Possibilities”, Proceedings of the Online Learning and Teaching Conference, 2006, Brisbane, September 26, (Çevrimiçi) http://olt.qut.edu.au/udf/OLT2006/gen/static/papers/Duffy_OLT2006_paper.pdf, 20.08.2011

- Dursun, Davut: “RTÜK Başkanı’nın Mesajı”, RTÜK Medya Okuryazarlığı Resmi Web Sitesi, (Çevrimiçi) <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/baskanmesaj.html>, 20.08.2011
- Ebersbach, v.d.: **Wiki Web Clooaboration, 2nd Edition**, Berlin, Springer, 2008,
- Eco, Umberto: **Ortaçağ Estetiğinde Sanat ve Güzellik**, Çev. Kemal Atakay, İstanbul, Can Yayınları, 1999
- Eisenstein, Elizabeth: **The Printing Press as an agent of change: Communications and Cultural Transformations in Early Modern Europe**, Cambridge, Cambridge University Press, 1980
- Ellul, Jacques: **Sözün Düşüşü**, Çev. Hüsamettin Arslan, İstanbul, Paradigma Yayınları, 1998
- Emig, J.: “Writing as a mode of learning”, **College, Composition and Communication**, No: 28, 1977, s.122-124.
- Erdem, Tuna: “Matrix Üçlemesi Üzerine”, **Sinema Dergisi**, İstanbul, Merkez Gazete Dergi Basım Yayıncılık, Ocak 2004, s.92 - 95.
- Erkan, Hüsnü: **Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme**, İzmir, Türkiye İş Bankası Yayınları, 1998

- Ertürk, Yıldız Dilek;
Akkor Gül, Ayşen: **Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin, Medya Okuryazarı Olun**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2006
- Eyüboğlu, Sabahattin: “Hamlet’in Kaynakları”, **Hamlet**, Shakespeare, Çev. Sabahattin Eyüboğlu, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1965, s.217.
- Farage, Andrea: “History of Newspapers in Education”, (Çevrimiçi) <http://www.nwanews.com/nie/educators/PDFs/HistoryofNiE.pdf>, 19.07.2009
- Feather, John: “British Book Market 1600-1800”, **History of the Book**, Ed. Simon Eliot, Jonathan Rose, Blackwell Publishing, Singapore, 2007, s. 237 – 238.
- Felsenstein, Lee: “Alan Kay Comes Through”, The Fonly Institute, (Çevrimiçi) http://fonly.typepad.com/fonlyblog/2005/11/alan_kay_comes_.html?cid=11536518, 20.08.2011
- Fidaner, Işık Barış: “Mod Yapımı: Oyun ile Oyun Oynayanlar”, **Dijital Oyun Kültürü**, Ed. Mutlu Binark, Günseli Bayraktutan Sütçü, Işık Barış Fidaner, İstanbul, Kalkedon, 2009, s.178.
- Fiske, John; Hartley, John: **Reading Television**, New York, Routledge, 1996
- Fiske, John: **Introduction to Communication Studies**, New York, Routledge, 2002

- Fiske, John: “The Cultural Economy of Fandom”, **The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media**, Ed. Lisa A. Lewis, London, Routledge, 1992
- Forte, Andrea;
Bruckman, Amy: “From Wikipedia to the Classroom: Exploring Online Publication and Learning”, (Çevrimiçi)
<http://www.andreaforte.net/ForteBruckmanFromWikipedia.pdf>, 20.08.2011
- Foucault, Michel: “What is an Author?”, (Çevrimiçi)
http://www.generation-online.org/p/fp_foucault12.htm, 05.01.2011
- Frasca, Gonzalo: “Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology”, **Game Theory Reader**, Ed. Mark J. P. Wolf & Bernard Perron, New York, Routledge, 2003, s.221 – 136.
- Frasca, Gonzalo: **Videogames of the Oppressed**, Master Tezi, The Georgia Institute of Technology, Atlanta, 2001
- Freire, Paulo;
Macedo, Donaldo: **Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okumak**, Ankara, İmge Kitabevi, 1998
- Freire, Paulo: **Ezilenlerin Pedagojisi**, Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2003
- Friedman, Megan: “Julian Assange: Reader’s Choice for TIME’s Person of the Year 2010”, (Çevrimiçi)
<http://newsfeed.time.com/2010/12/13/julian-assange-readers-choice-for-times-person-of-the-year-2010/>, 20.08.2011

- Fruchtman, Jr., Jack: "Common Sense", **A Companion to the American Revolution**, Ed. Jack P. Greene, J. R. Pole, 2000, Massachusetts, Blackwell Publishing, 2000, s.254
- Gardner, John N.; Sullivan, Betty L.: "The National Newspaper as a Tool for Educational Empowerment: Origins and Rationale", (Çevrimiçi) http://www.nytimes.com/ref/college/faculty/coll_mono_gard.html , 5.07.2009
- Garrison, Jim; Neiman, Alvin: Pragmatism and Education, **The Blackwell Guide to the Philosophy of Education**, Ed. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Oxford, Blackwell Publishing, 2003, s. 21 – 37.
- Graybill, D.; Kirsch, J. R.; Esselman, E. D.: "Effects of Playing Violent versus Nonviolent Video Games on the Aggressive Ideation of Aggressive and Nonaggressive Children", **Child Study Journal**, No: 15 (3), New York, 1985, s.299-205.
- Graybill, D. v.d.: "Effects of Playing versus Observing Violent versus Nonviolent Video Games on Children's Aggression", **Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior**, No: 24 (3), 1987, s.1-8.
- Gee, James Paul: **Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses**, London, Taylor & Francis, 1996
- Gee, James Paul: **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**, New York, Palgrave MacMillan, 2003

- Gee, James Paul: “Language and Literacy: Reading Paulo Freire Emprically”, (Çevrimiçi)
<http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/ReadingFreire.pdf>, 12.06.2011
- Gillmor, Dan: “Principles for a New Media Literacy, Berkman Center for Internet and Society at Harvard University”, (Çevrimiçi)
http://cyber.law.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/Principles%20for%20a%20New%20Media%20Literacy_MR.pdf, 20.08.2011
- Gibson, Twyla: “Epilogue to Plato: The Bias of Literacy”, **Proceedings of the Media Ecology Association**, Cilt 6, 2005, s.1.
- Gillespie, Alexandra: **Print Culture and the Medieval Author, Chaucer, Lydgate, and Their Books 1473-1557**, New York, Oxford University Press, 2006
- Gilmore, Dan: **We the Media: Grassroots Journalism by the People For the People**, California, O'Reilly Media, 2006
- Giroux, Henry: “Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitilimi”, **Okuryazarlık**, Ankara, İmge Kitabevi, 1998, s. 43
- Governor, James;
Hinchcliff, Dion;
Nickull, Duane: **Web Architecture**, Sebastopol, O'Reilly Media, 2009

- Göker, Gamze: “İnternetin Türkiye Kadın Hareketi Üzerindeki Etkisi: Kadın Kurultayı E-Grubu Örneği”, **Yeni Medya Çalışmaları**, der. Mutlu Binark, Dipnot Yayınları, Ankara, 2007
- Gökyayla, K. Emre: **Telif Hakkı ve Telif Hakkının Devri Sözleşmesi**, Ankara, Yetkin Yayınları, 2000
- Grossman, David: “Teaching Kids to Kill”, Phi Kappa Phi National Forum (2000), (Çevrimiçi)
http://www.killology.org/article_teachkid.htm, 11.01.2010
- Grossman, Lev: “Time’s Person of the Year: You”, (Çevrimiçi),
<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1569514,00.html>, 13.12.2006
- Gurr, Andrew: “Audience Behaviour in Shakespeare’s London”, (Çevrimiçi)
<http://www.fathom.com/feature/35056/index.html>, 11.12.2008
- Guzdial, Mark: “Constructivism vs. Constructivism vs. Constructionism”, (Çevrimiçi)
<http://guzdial.cc.gatech.edu/Commentary/construct.html>, 11.05.2009
- Gülşan, Rahşan: “YouTube’da Şeklen Sevinecek Bir Şey Yok”, 01.Kasım. 2010, (Çevrimiçi)
<http://www.haberturk.com/yazarlar/567135-youtubeda-seklen-sevinecek-bir-sey-yok>, 20.08.2011

- Gürcan, Ayşen; Özhan, Serfar; Uslu, Rahmet: s.2. (Çevrimiçi)
“Dijital Oyunlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri”,
http://www.ailevetoplum.gov.tr/files/DIJITAL_OYUNLAR_ve_COCUKLAR_UZERINDEKI_ETKILERI_RAPOR.pdf, 21.08.2011
- Güzel, Mehmet: “Küreselleşme, Tüketim Kültürü ve İnternetteki Gençlik Siteleri”, **Yeni Medya Çalışmaları**, Der. Mutlu Binark, Dipnot Yayınları, Ankara, 2007
- Hamilton, Jon: “Think you are multitasking? Think again”, (Çevrimiçi)
<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=95256794>, 20.08.2011
- Hammersley, Ben: “Audible Revolution”, (Çevrimiçi),
<http://www.guardian.co.uk/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>, 01.11.2008
- Hanson, Matt: **The End of Celluloid, Film Futures in the Digital Age**, Hove, RotoVision, 2003
- Harrell, Fox: “Toward a Theory of Critical Computing: The Case of Social Identity Representation in Digital Media Applications”, (Çevrimiçi)
<http://www.ctheory.net/printer.aspx?id=641>, 20.08.2011
- Harrell, Fox: “Toward a Theory of Phantasmal Media: An Imaginative Cognition- and Computation-Based Approach to Digital Media”, (Çevrimiçi)
<http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=610>, 20.08.2011

- Havelock, Eric: **Communication Arts in the Ancient World**, Ed. Eric A. Havelock, Jackson P. Hershbell, The Alphabetization of Homer, Communication Arts Books Hasting House Publishers, New York, 1978
- Heim, Michael: **Metaphysics of Virtual Reality**, New York, Oxford University Press, 1993
- Hein, George E.: “Constructivist Learning Theory”, (Çevrimiçi) <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>, 20.08.2011
- Herring v.d.: “Longitudinal Content Analysis of Blogs: 2003-2004”, **Blogging, Citizenship, and the Future Media**, Ed. Mark Tremayne, New York, Routledge, 2007, s.4.
- Hobbs, Renee: “The seven great debates in the media literacy movement.”, *Journal of Communication*, 48 (2), 9-29, 1998, (Çevrimiçi) <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x/abstract>, 20.08.2011, b.a.
- Hobbs, Renee: **Digital and Media Literacy: A Plan of Action**, Washington D.C., The Aspen Institute, 2010
- Hobbs, Renee: **Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom**, California, Corwin Pub., 2011

- Hobbs, Renee: “Deciding What to Believe in An Age of Information: Exploring Non-Fiction Television in Education”, 1999, Sacred Heart Review, 42:4-26, (Çevrimiçi)
<http://www.reneehobbs.org/renees%20web%20site/Publications/Sacred%20Heart.htm>, 10.08.2010
- Holmes, Robyn M.;
Pellegrini, Anthony D.: “Children’s Social Behavior during Video Game Play”, **Handbook of Computer Game Studies**, Ed. Joost Raessens, Jeffrey Goldstein, Cambridge, The MIT Press, 2005, s.133-144.
- Howe, Jeff: “The Rise of Crowdsourcing”, (Çevrimiçi)
http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html?pg=4&topic=crowds&topic_set=, 11.11.2011
- Huizinga, Johan: **Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme**, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1995
- Işık, Tevfik: “Medya Okuryazarlığı İçin Sanal Ortamda Eğitim Platformu Kurulacak”, (Çevrimiçi)
<http://www.haberler.com/medya-okuryazarligi-icin-sanal-ortamda-egitim-3055328-haberi/>, 14.10.2011
- Ito, Mizuko v.d.: **Hanging Out, Messing Around and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media**, Cambridge, The MIT Press, 2010

- Ito, Mizuko v.d.: “Living and Learning with New Media”, Kasım 2008 s.9-10, (Çevrimiçi)
http://www.macfound.org/atf/cf/{B0386CE3-8B29-4162-8098-E466FB856794}/DML_ETHNOG_WHITEPAPER.PDF, 20.09.2010
- Iyer, Radha; Luke, Carmen: “Gender Representations in the Media and the Importance of Critical Media Literacy”, **Handbook of Research in the Social Foundations of Education**, Ed. Steve Tozer, Bernardo P. Gallegos, Annette M. Henry, Mary Bushnell Greiner, Paula Groves Price, New York, Routledge, 2011, s.434.
- İnan, Taşkın: **Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Düzeyleri ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri**, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Kütahya, 2010, b.a.
- İskit, Server R.: **Türkiye’de Matbuat Rejimleri**, İstanbul, 1939
- James, William: “Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking”, Açık Erişim Çevrimiçi E-Kitap, Adelaide University Library, South Australia, (Çevrimiçi)
<http://ebooks.adelaide.edu.au/j/james/william/pragmatism/>, 01.01.2011
- Jameson, Fredric: “Postmodernism”, (Çevrimiçi)
http://classweb.gmu.edu/sandrew3/misc/nlr142jameson_postmodernism.pdf, 20.08.2011

- Jeanneney, Jean Noel: **Medya Tarihi**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2006
- Jenkins, Henry: “What are New Media Literacies?”, (Çevrimiçi)
<http://techtv.mit.edu/collections/newmedialiteracies/videos/770-what-are-the-new-media-literacies>, kayıt tarihi 12. 08. 2008
- Jenkins, Henry: Transmedia Storytelling 001, 2007, (Çevrimiçi)
http://www.henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html , 29.05.2008
- Jenkins, Henry: “Star Trek Rerun, Reread, Rewritten”, **Fans, Bloggers and Gamers**, Ed. Henry Jenkins, New York, NYU Press, 2006, s.41.
- Jenkins, Henry: **Convergence Culture**, New York, NYU Press, 2006
- Jenkins, Henry: “Fandom, Pariticipatory Culture and Web 2.0”, (çevrimiçi)
http://www.convergenceculture.org/weblog/2010/01/fandom_participatory_culture_a.php#mor , 12.01.2010
- Jenkins v.d., Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century MacArthur Foundation, Digital Media and Learning Project, 2006, (Çevrimiçi)
http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF, 01.02. 2007

- Jenson, Joli: “Fandom as Pathology: The Consequences of Characterization”, **The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media**, Ed. Lisa A. Lewis, London, Routledge, 1992, s.9.
- Juul, Jesper: **Half-Real**, Cambridge, The MIT Press, 2005
- Juul, Jesper: “The Game, The Player, The World: Looking for a Heart of Gameness”, 4-6 Kasım 2003 Level Up, Utrecht Konferansında Sunulan Davetli Konuşmacı Sunumu, (Çevrimiçi)
<http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>, 12.05.2011
- Kahn, Richard: “Research into Critical Media Pedagogy as a Cultural Study”, **Description and Explanation in Educational and Social Research**, Ed. Boris Kozuh, Richard Kahn, Anna Kozłowska, Peter Krope, Berlin, WOM Publishers, 2006, s. 211.
- Kars, Neşe: Shareholding Structures and Current Situations of Television Channels in Turkey, Media Landscape Turkey, “deScripto, Journal of Media in South East Europe”, No. 01/02. 2008, s.28 (Çevrimiçi)
<http://www.ikv.org.tr/images/upload/file/deScripto.pdf>, 20.08.2011

- Kartal, Osman Yılmaz: **Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, 2007, b.a.
- Kay, Alan; Goldberg, Adele: “Personal Dynamic Media”, **The New Media Reader**, Ed. Nick Montfort & Noah Wardrip Fruin, Cambridge, MIT Press, 2003, s.394.
- Keleş, Ali Rıza vd.: “BTK’nın Açıklamalarına Yanıt”, 10.05.2011, (Çevrimiçi)
<http://yenimedya.wordpress.com/2011/05/10/btknin-aciklamalarina-yanit/>, 20.08.2011
- Kellner, Douglas: “Critical Perspectives on Television from the Frankfurt School to Postmodernism”, (Çevrimiçi)
<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner>, 20.08.2011
- Kittler, Friedrich: **Aufschreibsysteme 1800-1900**, Münih, Wilhelm Fink Verlag, 1987
- Koster, Raph: **A Theory of Fun for Game Design**, Arizona, Paraglyph Press, 2005
- Koster, Raph: “Wikipedia and Wisdom of Crowds”, (Çevrimiçi)
<http://www.raphkoster.com/2006/07/12/wikipedia-and-wisdom-of-crowds/>, (12.12.2010)

- Krucsay, Susanne: Introduction, Educating for the Media and the Digital Age, International Conference Proceedings, s.1 (Çevrimiçi) <http://edu.of.ru/attach/17/3485.PDF>, 13.07.2009
- Kubey, Robert: “Obstacles to the Development of Media Education in the United States”, **Journal of Communication**, Winter, 1998
- Kul, İlhami: **2000’li Yılların İletişim Teknolojisi ve Multimedia**, İstanbul, Türkmen Kitabevi, 1995
- Kuzuloglu, Serdar: “Sözlüğe Uzanan Eller Ne Olsun?” (Çevrimiçi) [http://www.radikal.com.tr/Default.aspx?aType=RadikalYazarYazisi&ArticleID=848725&Yazar=M.%20SERDAR%20KUZULO%20LU&Date=, 20.08.2011](http://www.radikal.com.tr/Default.aspx?aType=RadikalYazarYazisi&ArticleID=848725&Yazar=M.%20SERDAR%20KUZULO%20LU&Date=,20.08.2011)
- Landow, George: “The Paradigm is More Important than the Purchase: Educational Innovation and Hypertext Theory”, **Digital Media Revisited**, Ed. Liestol Gunnar, Andrew Morrison, Terje Rasmussen, Cambridge, MIT Press, 2003, s. 37
- Lave J., Wenger E.: **Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation**, Cambridge, Cambridge University Press., 1991
- Lawver, Heather: “The Daily Prophet”, (Çevrimiçi) <http://www.dprophet.com/>, 07.03.2008

- Lawver, Heather: “To the Adults”, (Çevrimiçi),
<http://www.dprohet.com/hq/openletter.html>,
 07.03.2008
- Lee, Elan: “Lecture: This is Not A Game.” Design Lecture for the
 Game Developers Conference. San Jose: Mart 19-24
 2002, Aktaran Jane McGonigal, Why I Love Bees,
 (Çevrimiçi)
http://www.avantgame.com/McGonigal_WhyILoveBees_Feb2007.pdf , 10.11.2010
- Lee, Elan; Stewart, Sean: “Manbehindthecurtain@visionary.net, Surfacing”
 Email message, 24 July 2001
<http://cloudmakers.org/guide/index4.shtml#10.2puppet>,
 10.10.2010
- Lenhardt, A.; Madden, M.: “Teen Content Creators and Consumers”, Washington,
 DC, Pew Internet & American Life Project, Kasım 2.,
 (Çevrimiçi)
http://www.pewinternet.org/PPF/r/166/report_display.asp,
 20.08.2011
- Lessig, Lawrence: **Free Culture**, The Penguin Press, New York, 2004
- Lessig, Lawrence: **Remix**, London, The Penguin Press, 2008
- Leverette, Marc: “Towards an Ecology of Understanding: Semiotics,
 Medium Theory, and the Uses of Meaning”, Online
 Magazine of the Visual Narrative, Ocak 2003,
 (Çevrimiçi)
<http://www.imageandnarrative.be/mediumtheory/marclleverette.htm>, 01.02.2010

- Levitz, Paul;
Lebowitz, Michael;
Chisholm, Alex: “Transmedia Properties Panel Podcast, Future of Entertainment Conference”, 17 Kasım 2006, (Çevrimiçi)
http://cms.mit.edu/podcasts/C3FOE2006/c3foe06_2006-11-17_session3_transmedia.mp3, 14.06.2008
- Lévy, Pierre: **Collective Intelligence**, Çev. Robert Bononno, Massachusetts, Perseus Books, 1997, s.13.
- Licklider, J.C.R.: “Man-Computer Symbiosis, 1960”, **Multimedia: From Wagner to Virtual Reality**, Ed. Randall Packer, Ken Jordan, New York, Norton, 2002, s.55
- Lin, S.; Lepper, M. R.: “Correlates of Children’s Usage of Videogames and Computers”, **Journal of Applied Psychology** No: 17, Elsevier, 1987, s.72-93.
- Livingstone, S.; Bober, M.: “UK Children Go Online. London: Economic and Social Research Council, 2005”, (Çevrimiçi)
<http://personal.lse.ac.uk/bober/UKCGOfinalReport.pdf>, 01. 01. 2010
- Livingstone, Sonia: **Young People and New Media**, London, Sage, 2002
- Long, Geoffrey A.: **Transmedia Storytelling; Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company**, Yayınlanmamış Master Tezi, 2007

- Luther v.d., “Pathfinder: An Online Collaboration Environment for Citizen Scientists”, (Çevrimiçi)
<http://www.kurtluther.com/pdf/paper0384-luther.pdf> ,
10.06.2009
- Lyman v.d.,: “Literature Review Digital-Mediated Experiences and Youth Informal Learning, San Fransisco, Exploratorium, 2005”, (Çevrimiçi)
http://www.exploratorium.edu/research/digitalkids/Lyman_DigitalKids.pdf, 12.03.2008
- MacIntyre, Alasdair: **Ethik’in Kısa Tarihi: Homerik Çağdan 20. Yüzyıla**, Çev. Hakkı Hünler, Solmaz Zelyüt Hünler, İstanbul, Paradigma Yayınları, 2001
- Maggee, Bryan: **Felsefenin Öyküsü, 20. Yüzyıl Felsefesi**, Ankara, Dost Yayınevi, 2000
- Maggee, Bryan: **Büyük Filozoflar: Platon’dan Wittgenstein’a Batı Felsefesi**, Çev. Ahmet Cevizci, İstanbul, Paradigma Yayınları, 2001
- Maigret, Éric: **Medya ve İletişim Sosyolojisi**, Çev. Halime Yücel, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011
- Malone, Thomas: “What is collective intelligence and what will we do about it?”, **Collective Intelligence: Creating a Prosperous World at Peace**, Ed. Mark Towey, Virginia, Earth Intelligence Network, 2008, s.1.

- Malone, Thomas W.;
Laubacher, Robert;
Dellarocas, Chrysanthos: “Harnessing Crowds:
Mapping the Genome of Collective Intelligence”,
MIT Sloan Research Paper No.4732-09, Social Science
Research Network, (Çevrimiçi)
http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1381502#%23, 3.02. 2009
- Malott, Curry Stephenson: **Critical Pedagogy and Cognition: An Introduction to a Postformal Educational Psychology**, New York, Springer, 2011
- Manovich, Lev: **The Language of New Media**, Cambridge, The MIT Press, 2001
- Marcus, Leah S.: “Cyberspace Renaissance”, **English Literary Renaissance**, Wiley-Blackwell, No: 25, 1995, s.388-401.
- Mardin, Şerif: **Bediüzzaman Said Nursi Olayı: Modern Türkiye’de Din ve Toplumsal Değişim**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1995
- Margolin, Victor: "Rebellion, Reform, and Revolution: American Graphic Design for Social Change." **Design Issues**, Cilt 5, No. 1, 1988. s.59-70.
- Markoff, John: “With Lure of Cash, MIT Group Builds a Balloon-Finding Team to take Pentagon Prize”, Aralık 2009, (Çevrimiçi),
http://www.nytimes.com/2009/12/07/technology/internet/07contest.html?_r=1&src=tptw, 20.08.2011

- Masterman, Len: “Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles”, (Çevrimiçi)
http://www.medialit.org/reading_room/article134.html,
12.03.2009
- Masterman, Len: **The Development of Media Education in Europe in the 1980s**, Strasbourg, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, 1988
- Mateas, Michael: “Procedural Literacy: Educating the New Media Practitioner”, *On the Horizon: Special Issue on Games in Education*, vol 13, number 2, 2005, s.101 (Çevrimiçi)
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.90.2106&rep=rep1&type=pdf>, 20.08.2011
- Mateas, Michael: “Procedural Literacy: Educating the New Media Practitioner”, **On the Horizon: Special Issue on Games in Education**, Vol:13, Number: 2, 2005, s.101.
- McCombs, Maxwell E.; Shaw, Donald L.: “The Agenda Setting Function of Mass Media”, **The Public Opinion Quarterly**, Vol. 36, No.2, 1972, s.177.
- McGonigal, Jane: “Why I Love Bees: A Case Study in Collective Intelligence Gaming”, (Çevrimiçi)
http://www.avantgame.com/McGonigal_WhyILoveBees_Feb2007.pdf, 10.12.2010
- McQuail, Denis: **McQuail’s Reader in Mass Communication Theory**, Thousand Oaks, Sage, 2002

- McLaren, Peter: **Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution**, New York, Rowman & Littlefield, 2000
- McLuhan, Marshall: **Gutenberg Galaksisi: Tipografik İnsanın Oluşumu**, Çev. Gül Çağalı Güven, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2007
- McLuhan, Marshall: **The Laws of Media**, Toronto, University of Toronto Press, 1977
- McLuhan, Marshall: **Understanding Media – The Extensions of Man**, Cambridge, The MIT Press, 1997
- McLuhan, Marshall: Effects of the Improvements of Communication Media, **Journal of Economic History**, 20, 1960
- McLuhan, Marshall; Fiore, Quentin: **War and Peace in the Global Village**, op cit., Gingko Press, 2001
- Merriam-Webster Dictionary: “Medium”, Merriam-Webster Dictionary, (Çevrimiçi) <http://www.merriam-webster.com/dictionary/medium>, 20.08.2011
- Merriam, Caffarella: **Learning in Adulthood. A comprehensive guide**, San Fransisco, Jossey-Bass, 1998
- Meyrowitz, Joshua: **No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior**, USA, Oxford University Press, 1986

- Montfort, Nick: Introduction to “From Mindstorms Children, Computers, an Powerful Ideas”, **New Media Reader**, Ed. Nick Montfort, Noah Wardrip Fruin, Cambridge, MIT Press, 2003, s.413.
- Montfort, Nick: “Introduction: Man-Computer Symbiosis”, **The New Media Reader**, Ed Noah Wardrip-Fruin, Nick Montfort, Cambridge, The MIT Press, 2003, s.73.
- Montgomery, Kathryn: **Generation Digital: Politics, Commerce, and Childhood in the Age of Internet**, Cambridge, The MIT Press, 2009
- Moody, Kate: “John Culkin, SJ: The Man Who Invented Media Literacy: 1928-1993”, (Çevrimiçi)
http://www.medialit.org/reading_room/article408.html,
 14.05. 2009
- Moody, Kate: “The First TV Studio in an Elementary School”, (Çevrimici)
http://www.medialit.org/reading_room/article425.html,
 15.05.2009
- Morozov, Evgeny: **the Net Delusion: the Dark Side of Internet Freedom**, New York, Public Affairs Book Group, 2011
- Morris, Merrill;
 Ogan, Christine: “The Internet as Mass Medium”, The Journal of Communication, 46 (1), Kış, 1996, (Çevrimiçi)
<http://jcmc.indiana.edu/vol1/issue4/morris.html>,
 01.01.2011

- Murray, Janet: **Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace**, Cambridge, The MIT Press, 1997
- Musser, John; O'Reilly, Tim: **“Web 2.0 Principles and Best Practices”**, Sebastopol, O'Reilly Media Inc., 2007
- Nebil, Füsün S.: “Etkinlikler”, (Çevrimiçi), http://www.tib.gov.tr/etkinlikler_detay12.html, 20.08.2011
- N.A.: “Education, Conscientization and a Pedagogy of the Oppressed: Paulo Freire, Biography”, (Çevrimiçi) <http://www.freire.org/paulo-freire/>, 01.01.2011
- N.A.: “WNET/Thirteen”, (Çevrimiçi) www.thirteen.org/about/, 10 Nisan 2009
- N.A.: “WestEd”, (Çevrimiçi) <http://www.wested.org/cs/we/print/docs/we/history.htm>, 25 Mayıs 2009
- N.A.: “Media Literacy in the USA”, (Çevrimdışı) http://www.medialit.org/reading_room/rr2.php, 20.08.2009
- N.A.: “Chronology of Media Education in Canada”, (Çevrimiçi) http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/media_education_chronology.cfm, 12.04.2009

- N.A.: **Media Literacy Resource Guide: Intermediate and Senior Divisions**, Toronto, Ontario Ministry of Education, 1989
- N.A.: Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO, Youth Media Education, Seville, 15-16 Şubat 2002, (Çevrimiçi)
<http://www.meduconf.com/uploader/pdf/Scientific%20and%20Cultural%20Organization%20UNESCO%2002.pdf>, 13.07.2009
- N.A.: “Beginnings and Roots of NAMLE”, (Çevrimiçi)
<http://namle.net/about/history>, 12.05.2009
- N.A.: “The Center for Media Literacy, History and Milestones”, (Çevrimiçi)
http://www.medialit.org/about_cml.html#history, 15.05. 2009
- N.A.: “Citizens for Media Literacy, Promoting Citizenship in the Age of Mass Media”, (Çevrimiçi)
<http://www.main.nc.us/cml/>, 15.08.2009
- N.A.: “JUST THINK, Local, National and International Programs”, (Çevrimiçi)
<http://www.justthink.org/programs/past-programs-national>, 14. 8. 2009
- N.A.: “TC Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı, 2011 Yılı Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”, Sayı 170, 18 Ağustos 2011, (Çevrimiçi)

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=60&ust_id=2, 20.08.2011

N.A.: “Harvard The Good Play Project”, (Çevrimiçi)
<http://www.goodworkproject.org/research/goodplay/>,
12.02.2010

N.A.: “LOGO Foundation”, (Çevrimiçi)
<http://el.media.mit.edu/Logo-foundation/logo/index.html>, 12.03.2009

N.A.: “The Dynabook of Alan Kay”, (Çevrimiçi)
<http://history-computer.com/ModernComputer/Personal/Dynabook.html>, 20.08.2011

N.A.: “Google Image Labeler Beta, What do you need to participate”, (Çevrimiçi),
<http://images.google.com/imagelabeler/>, 8.12.2010

N.A.: “All about RSS”, (Çevrimiçi)
<http://www.faganfinder.com/search/rss.php>, 8.12.2010

N.A.: “Podcast production”, (Çevrimiçi), (1 Kasım 2008)
<http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k1967&pageid=icb.page23750>, 12.11.2010

N.A.: “Columbia University, The Earth Institute, Hurricane Katrina Deceased-Victims List”, (Çevrimiçi)
<http://www.katrinelist.columbia.edu/>, 8.12.2010

- N.A.: “**Scientific Fast Forward**”, Time Magazine, 5 July 1999
- N.A.: “Gençlerin Rol Modeli Polat Alemdar, İlef Görünüm, Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Uygulama Gazetesi”, 25 Kasım 2006, (Çevrimiçi)
<http://ilef.ankara.edu.tr/gorunum/2006/11/genclerin-rol-modeli-polat-alemdar/>, 20.08.2011
- N.A.: “Working Party on the Information Economy, Participative Web: User-Created Content”, (Çevrimiçi)
<http://www.oecd.org/dataoecd/57/14/38393115.pdf>, 20.08.2011
- N.A.: “Digital Media & Learning Press Releases”, (Çevrimiçi)
http://www.macfound.org/site/c.lkLXJ8MQKrH/b.4773437/k.3CE6/New_Study_Shows_Time_Spent_Online_Important_for_Teen_Development.htm, 12.06.2010
- N.A.: “Microsoft Flight Simulator Product Information”, (Çevrimiçi)
<http://www.microsoft.com/Products/Games/FSInsider/product/Pages/default.aspx>, 20.08.2011
- N.A.: “Sim City Societies Official Web Site”, (Çevrimiçi)
<http://simcitysocieties.ea.com/index.php>, 20.08.2011
- N.A.: “Darfur is Dying Game Official Web Site”, (Çevrimiçi)
<http://www.darfurisdying.com/aboutgame.html>, 20.08.2011

- N.A.: “Disaffected Game About”, (Çevrimiçi)
<http://www.persuasivegames.com/games/game.aspx?game=disaffected>, 20.08.2011
- N.A.: “SimCity EA Resmi Sitesi”, (Çevrimiçi)
<http://simcity.ea.com/>, 12.02.2010
- N.A.: “Quest to Learn: A pioneering public school in New York City that offers a promising new model for student engagement”, (Çevrimiçi)
<http://www.instituteofplay.org/work/projects/quest-to-learn>, 20.08.2011
- N.A.: “Dawn Mission: Clickworkers”, (Çevrimiçi)
<http://dawn.jpl.nasa.gov/clickworkers/>, 10.10.2010
- N.A.: “Wikipedia”, www.wikipedia.org, (Çevrimiçi), 10.11.2010
- N.A.: “Google Image Labeler”, (Çevrimiçi)
<http://images.google.com/imagelabeler>, 11.10.2010
- N.A.: “Threadless”, (Çevrimiçi) <http://www.threadless.com>, 12.12.2010
- N.A.: “InnoCentive Resmi Web Sitesi”, (Çevrimiçi)
<http://www2.innocentive.com/>, 10.10.2010
- N.A.: “Netflix Prize Resmi Web Sitesi”, (Çevrimiçi)
<http://www.netflixprize.com/>, 12.1.2010
- N.A.: “Digg Sosyal Haber Sitesi”, (Çevrimiçi)
<http://www.digg.com/>, 20.08.2011

- N.A.: “Ebsfleet United FC Resmi Web Sitesi”,
<http://www.ebbsfleetunited.co.uk/index.php>,
14.02.2010
- N.A.: “Kasparov vs. The World Team”, (Çevrimiçi)
<http://webpace.webring.com/people/gb/bmcc333/outline.html#Kasparov>, 14.12.2010
- N.A.: “iStock Photo Resmi Web Sitesi”, (Çevrimiçi)
<http://www.istockphoto.com/>, 12.12.2010
- N.A.: “reCAPTCHA, Stop Spam, Read Books”, (Çevrimiçi)
<http://www.google.com/recaptcha>, 20.08.2011
- N.A.: “Amazon Resmi Web Sitesi”, (Çevrimiçi)
www.amazon.com, 12.1.2010
- N.A.: “Expedia Resmi Web Sitesi”, (Çevrimiçi)
<http://www.expedia.com/>, 12.10.2010
- N.A.: “Internet Movie Database Resmi Web Sitesi”,
www.imdb.com, 12.10.2010
- N.A.: “I Love Bees Web Sitesi”, (Çevrimiçi)
<http://www.ilovebees.com/>, 10.12.2010
- N.A.: “World Without Oil, Goals and Methods”, (Çevrimiçi)
<http://www.worldwithoutoil.org/metafaq3.htm>,
11.10.2010

- N.A.: “The Game, Explained: World Without Oil”,
(Çevrimiçi)
<http://www.worldwithoutoil.org/metafaq1.htm>,
11.11.2010
- N.A.: “Lesson Plans : World Without Oil”, (Çevrimiçi)
<http://worldwithoutoil.org/metateachers.htm>
12.12.2010
- N.A.: “Balance Between Humans and Nature: Eelgrass, Pilot
Project Overview”, (Çevrimiçi)
<http://seagrant.mit.edu/eelgrass/project/intro.html>, 5
Ocak 2011
- N.A.: “Winner of Index on Censorship Freedom of
Expression Awards Announced”, 22.04.2008,
(Çevrimiçi)
<http://www.indexoncensorship.org/2008/04/winners-of-index-on-censorship-freedom-of-expression-award-announced/>, 20.08.2011
- N.A.: “Amnesty announces Media Awards: 2009 winners”,
02.09.2009 (Çevrimiçi),
http://amnesty.org.uk/news_details.asp?NewsID=1822,
20.08.2011
- N.A.: “Wikileaks Resmi Web Sitesi”, (Çevrimiçi)
<http://wikileaks.org/About.html>, 20.08.2011
- N.A.: “Newseum”, (Çevrimiçi)
<http://www.newseum.org/education/index.html>,
20.08.2011

- N.A.: “Classroom 2.0”, (Çevrimiçi) www.clasroom20.com, 20.08.2011
- N.A.: “Türkiye İstatistik Kurumu Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”, (Çevrimiçi) <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8572>, 20.08.2011
- N.A.: “Alternatif Bilişim Derneği Web Sayfası: Derneğin Amacı”, (Çevrimiçi) <http://www.alternatifbilisim.org/wiki/Amaçlar>, 20.08.2011
- N.A.: “Cesur Yeni Medya”, (Çevrimiçi) http://www.alternatifbilisim.org/wiki/Cesur_Yeni_Medya, 20.08.2011
- N.A.: “İnternet Kurulu Önerileri Değerlendirmesi”, (Çevrimiçi) http://www.alternatifbilisim.org/wiki/İnternet_Kurulu_Önerileri_Değerlendirmesi, 20.08.2011
- N.A.: “Why We Are Blocked in Turkey: Adnan Oktar”, (Çevrimiçi) <http://en.blog.wordpress.com/2007/08/19/why-were-blocked-in-turkey/>, 20.08.2011
- N.A.: “5651 Sayılı Kanun”, (Çevrimiçi), <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/27511.html>, 02.06.2009

- N.A.: “Sansüre Sansür Web Sitesi”, (Çevrimiçi)
<http://www.sansuresansur.org/index.php>, 20.08.2011
- N.A.: “Erdoğan: Ben YouTube’a Giriyorum”, (Çevrimiçi)
<http://www.sabah.com.tr/2008/11/21/haber,A8AB66BB2A0248448C190336350CA26F.html>, 20.08.2011
- N.A.: “Filtre Sansürü Danıştay’a Taşındı”, (Çevrimiçi)
<http://www.ntvmsnbc.com/id/25202997/>, 20.08.2011
- N.A.: “Türk Facebook kullanıcısı oyuna meraklı”,
(Çevrimiçi) <http://www.ntvmsnbc.com/id/25247597/>,
06.11.2011
- N.A.: “Dijital Oyun Kültürü Blogu”, (Çevrimiçi)
<http://dijitaloyun.wordpress.com/about-the-project/>,
20.08.2011
- N.A.: “GTA San Andreas Apache Mod”, (Çevrimiçi)
<http://www.youtube.com/watch?v=JBvOoOVRPxl>,
20.08.2011
- N.A.: “Global Game Jam Türkiye 2011 Sonuç Bülteni”,
(Çevrimiçi)
http://ggjturkey.org/ggj2011_sonucbulteni.pdf,
20.08.2011
- N.A.: “IBM Türk Sanal Greve Karşı Koyabilecek Mi?”,
(Çevrimiçi) <http://www.pclabs.com.tr/forum/topic/102370-ibm-turk-sanal-greve-karsi-koyabilecek-mi/>,
11.08.2008

- N.A.: “15 Mayıs 2011 Sansüre Karşı Yürüyüş”, (Çevrimiçi)
<http://internetimedokunma.com/2011/05/15-mayis-2011-sansure-karsi-yuruyus/>, 20.06.2011
- N.A.: “İletişim Şûrası”, (Çevrimiçi)
http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=4e67d215-34c6-40a7-942d-604cf0a8ccae,
20.08.2011
- N.A.: “Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Süreci”, (Çevrimiçi)
<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/tarihce.html>,
20.08.2011
- N.A.: “3984 Sayılı Radyo ve Televizyon Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun”, (Çevrimiçi)
http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=8e56c98d-e0fd-4c25-a9c4-1c615a431b71,
20.08.2011
- N.A.: “İlköğretim Çağındaki Çocukların TV İzleme Alışkanlıkları”, (Çevrimiçi)
http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/arastirmalar/ilkogretim_cagindaki_cocuklarin_tv_aliskanliklari.pdf,
20.08.2011
- N.A.: “Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Süreci”, (Çevrimiçi)
<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/tarihce.html>,
20.08.2011
- N.A.: “T.C. Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı 2011 Yılı Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”, (Çevrimiçi)

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8572>,
20.08.2011

N.A.: “Turkey Facebook Statistics”, (Çevrimiçi)
<http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/turkey>, 20.08.2011

N.A.: “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi
Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü”, (Çevrimiçi)
http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=e10ca143-c782-4d0a-81a6-cd2ba93eff9b,
20.08.2011

N.A.: “İletişimcilere Öğretmenlik Umudu”, (Çevrimiçi)
<http://www.haber7.com/haber/20071110/Iletisimcilere-ogretmenlik-umudu.php?gID=279451>, 20.08.2011

N.A.: “Aile Eğitim Programı Müfredatı”, (Çevrimiçi)
http://www.aep.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=83&Itemid=166, 20.08.2011

N.A.: “Aile Eğitim Programı, Medya Alanı Eğitici Materyal
Kılavuzu”, (Çevrimiçi)
http://aep.gov.tr/Kitaplar/egitimci_materyalleri/medya/medya/index.html, 20.08.2011

N.A.: “Aile Eğitim Programı, Aile Eğitim Seti, Medyayı
Kavramak”, (Çevrimiçi)
http://www.aep.gov.tr/Kitaplar/aile_egitim_seti/medya/kavramak/index.html, 20.08.2011

- N.A.: “İlköğretim Medya Okuryazarlığı dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”, (Çevrimiçi)
<http://www.medyakuryazarligi.org.tr/documents/program.pdf>, 11.09.2011
- N.A.: “Fatih Projesi İçin İmzalar Atıldı”, 22.11.2010, (Çevrimiçi)
<http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=8285>, 20.08.2011
- N.A.: “Fatih Projesi Resmi Web Sitesi”, (Çevrimiçi)
<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/>, 20.08.2011
- N.A.: “FATİH Projesi Hakkında”, (Çevrimiçi)
<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/projehakkinda.php>, 20.08.2011
- N.A.: “FATİH Projesi İlk Pilot Uygulaması”, (Çevrimiçi)
<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/pilotuygulamalar.php>, 20.08.2011
- N.A.: “FATİH Projesi Sincan İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu, Anket Analizleri”, (Çevrimiçi)
<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/upload/sincanilgenelmeclisi/analiz.doc>, 20.08.2011
- N.A.: “Fatih Projesi Pilot Uygulamalar, Sincan İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu 7-E Sınıfı Öğrencileri ile Görüşme”, (Çevrimiçi)
<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/upload/sincanilgenelmeclisi/gorusme.doc>, 20.08.2011

- N.A.: “Jean Piaget Society, Society for the Study of Knowledge and Development”, (Çevrimiçi)
<http://www.piaget.org/index.html>, 20.08.2011
- N.A.: “OLPC's mission is to empower the world's poorest children through education”, (Çevrimiçi)
<http://one.laptop.org/about/mission>, 20.08.2011
- N.A.: “OLPC Mission, Principles and Child Empowerment”, (Çevrimiçi) http://www.youtube.com/watch?v=c-M77C2ejTw&feature=player_embedded, 20.08.2011
- N.A.: “OLPC, About the Project”, (Çevrimiçi)
<http://one.laptop.org/about/education>, 20.08.2011
- N.A.: “Şimdi Okuma Zamanı Projesi, Misyon”, (Çevrimiçi)
<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/misyon.php>, 20.08.2011
- N.A.: “Şimdi Okuma Zamanı Projesi, Hakkında”, (Çevrimiçi)
<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/hakk.php>, 20.08.2011
- N.A.: “E-Kitap Devri Başlayacak”,
<http://egitim.milliyet.com.tr/e-kitap-devri-baslayacak/egitimdunyasi/haberdetayarsiv/26.11.2010/1318886/default.htm>

- O'Dell, Jolie: "Visualize Dissent: Turkish Users Protest Censorship Using Google Maps", 25 Ocak 2010, (Çevrimiçi)
<http://www.nytimes.com/external/readwriteweb/2010/01/25/25readwriteweb-visualize-dissent-turkish-users-protest-cen-69776.html>, 20.08.2011
- Olson, G.: "New Tools for Learning", (Çevrimiçi)
<http://faculty.eicc.edu/golson/tools.htm>, 20.08.2011
- O'Reilly, Tim: "Not 2.0 ?", (Çevrimiçi)
<http://radar.oreilly.com/archives/2005/08/not-20.html>, 8.12.2010
- O'Reilly, Tim: "What is Web 2.0 ?", (Çevrimiçi),
<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>, 08.12.2010
- Odin, Jaishree K.: "Technologies of Writing", (Çevrimiçi)
<http://www.hawaii.edu/aln/printing.htm>, 02.02.2009
- Ong, Walter: **Sözlü ve Yazılı Kültür:Sözün Teknolojileşmesi**, Çev.Sema Postacıoğlu Banon, İstanbul, Metis yayınları, 2003
- O'Reilly, Tim; Battelle, John: "Opening Welcome: State of the Internet Industry", (Çevrimiçi),
http://conferences.oreillynet.com/cs/web2con/view/e_sess/5854, 8.12.2010

- Otero, Carlos P.: “Chomsky’nin Demokrasi İçin Eğitimi: Aydınlatıcı Zihinsel Gelişim”, **Chomsky: Demokrasi ve Eğitim**, Ed. Carlos P. Otero, İstanbul, BGST Yayınları, 2003, s.7.
- Öcel, Nilüfer: **İletişim ve Çocuk**, İstanbul, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, 2002
- Özgen, Murat: **Gazetecinin Etik Kimliği**, İstanbul, Türkiye Gazeteciler Derneği Yayınları, 1998
- Öztürk, Serdar: **Osmanlı’da İletişimin Diyalektiği**, Ankara, Phoenix Yayımevi, 2010
- Packer, Randall;
Jordan, Ken: **Multimedia From Wagner to Virtual Reality**, New York, Norton & Company Inc., 2002
- Palfrey, John: “Turkey at the Edge”,
<http://blogs.law.harvard.edu/palfrey/?s=turkey>,
20.08.2011
- Palfrey, John; Gasser, Urs: **Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives**, New York, Basic Books, 2008
- Palmer, Joy A.: **From Confucius to Dewey 50 Major Thinkers on Education**, London, Routledge, 2001
- Papert, Seymour: “From Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas”, **The New Media Reader**, ed. Nick Montfort & Noah Wardrip Fruin, Cambridge, MIT Pres, 2003, s.414.

- Papert, Seymour: “Seymour Papert Oral History, interviewed by David K. Allison”, Computer World Honors Program International Archives, (Çevrimiçi) <http://www.cwhonors.org/archives/histories/Papert.pdf>, 20.08.2011
- Papert, Seymour; Harel, Idit: “Situating Constructionism”, (Çevrimiçi), <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>, 12.04. 2009
- Pearce, Celia: “Sims, battlebots, cellular automata, God and go: A with Will Wright”, Game Studies, No: 2 (1), (Çevrimiçi) <http://www.gamestudies.org/0102/pearce/>, 12.10.2011
- Peirce, Charles Sanders: “How to Make Our Ideas Clear?” (1878), (Çevrimiçi) <http://www.peirce.org/writings/p119.html>, 11.06.2011
- Pettitt, Tom: “Before The Gutenberg Parenthesis: Elizabethan-American Compatibilities”, (Çevrimiçi) http://web.mit.edu/comm-forum/mit5/papers/pettitt_plenary_gutenberg.pdf, 11.02.2010
- Pettitt, Tom: “Folk Cultures and Digital Cultures Lecture Panel”, moderated by David Thorburn, 27 Nisan 2007, MIT Communication Forum, (Çevrimiçi) <http://mitworld.mit.edu/video/462/>, 19.02.2008

- Piette, Jacques; Giroux, Luc: “The Theoretical Foundations of Media Education Programs”, **Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives**, Ed. Robert Kubey, New Jersey, Transaction Publishers, 1997, s.111.
- Pitts-Wiley, Ricardo: “Learning Through Remixing”, (kayıt tarihi 28 Nisan 2007), (Çevrimiçi)
<http://mitworld.mit.edu/speaker/view/744>, 20.08.2011
- Platon, **Devlet**, Çev. Sabahattin Eyüboğlu, M. Ali Cimcoz, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1999
- Platon, **Plato, Euthyphro, Apology, Crito, Phaedo, Phaedrus**, Çev. Harold North Fowler, Cambridge, Harvard University Press, 2005
- Postman, Neil: **Televizyon Öldüren Eğlence**, çev. Osman Akınhay, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1985
- Postman, Neil: **Technopoly: The Surrender of Culture to Technology**, New York, Random House, 1993
- Potter, W. James: **Media Literacy**, California, Sage, 1998
- Potts, John: “Who’s Afraid of Technological Determinism? Another Look at Medium Theory”, Journal of Fibreculture, Sayı 12, 2008, Models, Metamodels and Contemporary Media, (Çevrimiçi)
http://journal.fibreculture.org/issue12/issue12_potts.html, 17.11.2009

- Prensky, Marc: **Digital Game-Based Learning**, Minnesota, Paragon House, 2001,
- Prensky, Marc: “Digital Natives, Digital Immigrants”, On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2005, (Çevrimiçi)
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, 20.08.2011
- Prensky, Marc: “Digital Natives, Digital Immigrants Part II: Do They Really Think Differently?”, (Çevrimiçi)
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>, 20.08.2011
- Proffitt, Brian: **Plato: Within Your Grasp**, New Jersey, Wiley Publishing, 2004
- Provenzo, Eugene F.: “Forward”, **Collective Intelligence**, Pierre Lévy, Massachusetts, Perseus Books, 1997, s.ix.
- Raymond, Eric S.: “The Cathedral and the Bazaar”, (Çevrimiçi)
<http://www.catb.org/~esr/writings/homesteading/cathedral-bazaar/>, 20.08.2011
- Raymond, Eric S.: **The Art of UNIX Programming**, Indiana, Addison-Wesley Professional, 2003

- Reso, Paulina: “Five Pioneering Web Sites That Could Totally Change the News”, 20.05.2010, (Çevrimiçi)
http://www.nydailynews.com/money/2010/05/20/2010-05-20_5_pioneering_web_sites_that_could_totally_change_the_news.html, 20.08.2011
- Restnick, Mitchel: “Revolutionizing Learning in the Digital Age”, (Çevrimiçi)
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpiu014.pdf>, 20.08.2011
- Rheingold, Howard: **The Virtual Community**, Massachusetts, Addison-Wesley, 1993
- Roberts, Lawrence: “ARPANET and Nuclear Survivability”, 01.09.2009, (Çevrimiçi)
<http://mailman.postel.org/pipermail/internet-history/2009-September/000907.html>, 03.08.2011
- Robinson, Helen Mele: **Emergent Computer Literacy**, London, Taylor & Francis, 2008
- Robson, Eleanor: “The Clay Tablet Book in Sumer, Assyria, and Babylonia”, **A Companion to The History of The Book**, Ed. Simon Elliot, Jonathan Rose, Singapore, Blackwell Publishing, 2007, s.67 – 68.
- Rosen, Jeffrey: “Google’s Gatekeepers”, (Çevrimiçi)
http://www.nytimes.com/2008/11/30/magazine/30google-t.html?pagewanted=1&_r=1, 20.08.2011

- Roylance, Frank D.: “Intensive Teaching Changes Brain”, (Çevrimiçi)
http://articles.baltimoresun.com/2000-05-27/news/0005270121_1_brain-struggling-readers-washington-study, 20.08.2011
- Rushkoff, Douglas: **Program or Be Programmed**, New York, OR Books, 2010
- Rushkoff, Douglas: “**Keynote Speech, National Alliance for Media Literacy Education 2011 Conference**”, Philadelphia, PA, USA, Kayıt Tarihi 24.07.2011
- Rushkoff, Douglas: “Interview with Clifford Nass”, (Çevrimiçi)
<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/digitalnation/interviews/nass.html>, 20.08.2011
- Rushkoff, Douglas: “Why Johnny Can’t Program: A New Medium Requires A New Literacy”, 30.09.2011, (Çevrimiçi)
http://www.huffingtonpost.com/douglas-rushkoff/programming-literacy_b_745126.html, 20.08.2011
- Ryan, Marie-Laure: “On Defining Narrative Media”, Online Magazine of the Visual Narrative, Şubat 2003, (Çevrimiçi)
<http://www.imageandnarrative.be/mediumtheory/marielaureryan.htm>, 01.02.2010
- Sabev, Orlin: **İbrahim Müteferrika ya da İlk Osmanlı Matbaa Serüveni (1726-1746)**, İstanbul, Yeditepe Yayınevi, 2006

- Sadriu, Selma: **Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir Pilot Araştırma**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul, 2009, b.a.
- Saka, Erkan: “Erkan’s Field Diary”, (Çevrimiçi)
<http://erkansaka.net/>, 20.08.2011
- Salen, Katie;
Zimmerman, Eric: **Rules of Play**,
Cambridge, The MIT Press, 2004
- Salingar, L.G.: The Elizabethan Literary Renaissance, **The Age of Shakespeare**, Middlesex, Penguin Books, 1964
- Salwen, Michael Brian;
Stacks, Don W.: **An Integrated approach to communication theory and research**, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996
- Schudson, Michael: “Discovering the News: A Social History of American Newspapers”, (Çevrimiçi)
<http://www.faculty.fairfield.edu/mandrejevic/schudsen.htm>, 12.01.2011
- Schutte, N. S. v.d.: “Effects of Playing Video Games on Children’s Aggressive and Other Behaviors”, **Journal of Applied Social Psychology**, No: 18 (5), Elsevier, 1988, s.454-460.

- Secen, Turgay: “Ekşi Sözlük ve Diğer Site Kapatmaları Üzerine-1”
(Çevrimiçi)
<http://turk.internet.com/haber/yazigoster.php3?yaziid=15681>, 20.08.2011
- Sefton-Green, Julain: “Introduction: Evaluating Creativity”, **Evaluating Creativity: Making and Learning by Young People**, Ed. Julian Sefton-Green, R. Sinker, London, Routledge, 2000, s.1 – 15.
- Seigenthaler, John: “A False Wikipedia Biography”, USA Today, 29 Kasım 2005, (Çevrimiçi)
http://www.usatoday.com/news/opinion/editorials/2005-11-29-wikipedia-edit_x.htm, 20.08.2011
- Selfe, Cynthia L.; Mareck, Anne F.; Gardiner, Josh: “Computer Gaming as Literacy”, **Gaming Lives in the Twenty-First Century**, Ed. Cynthia L. Selfe, Gail E. Hawisher, New York, Palgrave Macmillan, 2007, s.22.
- Sevük, İsmail Habip: **Avrupa Edebiyatı ve Biz, Garpten Tercümeler II.**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1941
- Sezen, Diğdem: “Access Denied: YouTube Banning in Turkey”, (Çevrimiçi)
http://www.univie.ac.at/seemo/deScripto_01-02_2008_low.pdf, 09.03.2009
- Sezen, Tonguç İbrahim: “Gaming a la Turk”, **Interactive Age**, Vol. 1, Globalization Issue, California, 2010, s.34 - 35.

- Sezen, Sezen: “Critical Evaluation of a Media Education Experiment From Turkey: University-High School Collaboration Through a Film Club Project”, (Sunum tarihi) 23.07.2011, (Çevrimiçi) http://2011.namle.net/wp-content/uploads/2011/07/NAMLE_2011_Conference_Program-FINAL.pdf, 20.08.2011
- Shaffer, David Williamson: **How Computer Games Help Children Learn**, Palgrave Macmillan, New York, 2006
- Shepherd, William H.: “The Preservation and Conservation of Papyri”, **MLIS 7710 Archival Theory and Issues**, Spring 2008, s.6 - 7.
- Silverblatt, Art; Eliceiri, Ellen M. Enright: **Dictionary of Media Literacy**, Greenwood Press, London, 1997
- Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: **Imagination and Play in Electronic Age**, Cambridge, Harvard University Press, 2005
- Skeat, T. C.: “The Length of the Standard Papyrus Roll and the Cost-Advantage of the Codex”, *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, Bd.45, 1982, pp.169-175, (Çevrimiçi) <http://www.jstor.org/stable/20186225>, Mart 2010, 11.02.2010
- Squire, James R.: **Teaching English, National Society for the Study of Education, Committee on the Teaching of English**, Chicago, University of Chicago Press, 1977

- Squire, Kurt: “Video Games in Education, International Journal of Intelligent Simulations and Gaming”, (Çevrimiçi)
<http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/39-squire-IJIS.pdf>, 12.02.2011
- Squire, Kurt: “Toward a Media Literacy for Games”, (Çevrimiçi)
<http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/24-telemedium.pdf>, 20.08.2011
- Squire, Kurt; Jenkins, Henry: “Harnessing the Power of Games in Education”, (Çevrimiçi)
<http://website.education.wisc.edu/kdsquire/manuscripts/insight.pdf>, 20.08.2011
- Sticht, Thomas G.: “The Rise of the Adult Education and Literacy System in the United States: 1600-2000”, (Çevrimiçi)
<http://www.ncsall.net/?id=576>, 12.01.2010
- St. Petersburg Times: “St. Petersburg Times, 30 Eylül 1978”, (Çevrimiçi)
<http://news.google.com/newspapers?nid=888&dat=19780930&id=5vsNAAAAIBAJ&sjid=J3wDAAAAIBAJ&pg=4659,5919968>, 15.03. 2009
- Strate, Lance: “An Overview of Media Ecology”, 1999, (Çevrimiçi)
http://www.media-ecology.org/media_ecology/, 16.06.2008
- Suits, Bernard: **Çekirge: Oyun, Yaşam ve Ütopya**, Çev. Süha Sertabiboğlu, İstanbul, Ayrıntı Yay., 1995
- Surowiecki, James: **The Wisdom of Crowds**, New York, Anchor E-Books, 2005

- Surowiecki, James: “Questions and Answers with James Surowiecki on “Wisdom of Crowds””, (Çevrimiçi), <http://www.randomhouse.com/features/wisdomofcrowds/Q&A.html>, 31.12.2010
- Synder, William M.; Wenger, Etienne: “Our World as a Learning System: A Communities of Practice Approach”, **Social Learning Systems and Communities of Practice**, Ed. Chris Blackmore, London, Springer, 2010, s.109.
- Şendere, Onur: “Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu Kuruldu”, (Çevrimiçi) <http://sosyalmedya.co/turkiye-dijital-oyunlar-federasyonu/>, 11.06.2011
- Şeylan, Seher: **Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar**, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2008, b.a.
- Şirin, Uygur: “The Matrix Reloaded”, **Sinema Dergisi**, İstanbul, 1 Numara Hearst Yayıncılık, Haziran 2003, s.13-15.
- Tallal, Paula: “Rewiring Your Gray Matter: The Brain: You can teach an old brain new tricks. Neuroplasticity promises.”, *Newsweek Magazine*, 1 Ocak 2000, (Çevrimiçi) <http://www.thedailybeast.com/newsweek/1999/12/31/re-wiring-your-gray-matter.html>, 20.08.2011
- Tamer, Emel Ceylan: **Dünü ve Bugünüyle Televizyon**, İstanbul, Varlık Yayınları, 1983

- Tapscott, Don: **Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation**, , New York, McGraw-Hill Co., 1998
- Taşkıran, Nurdan Öncel: **Medya Okuryazarlığına Giriş**, İstanbul, Beta Yayınları, 2007
- Tekinalp, Şermin;
Akkor, Ayşen Gül: “Eleştirel Medya Okuryazarlığında Anahtar Kavramlar: Okullarımızdaki Medya Okuryazarlığı Programı”, **Çocuk Hakları ve Medya**, Ed. Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 2011, s.413.
- The MIT Website “MIT Media Lab”, (Çevrimiçi)
<http://www.media.mit.edu/about/about-the-lab>,
01.06.2011
- The Pathways Project The Pathways Project Web Site”, (Çevrimiçi)
<http://www.pathwaysproject.org/pathways/show/HomePage>, 11.10.2010
- Thoman, Elizabeth” “Media Literacy for the 90s - US Style: An overview of the challenges to implementing media literacy in the USA”, (Çevrimiçi)
http://www.medialit.org/reading_room/article128.html ,
15.10.2008
- Thoman, Elizabeth: “New Directions in Media Education”, (Çevrimiçi)
http://www.meduconf.com/uploader/pdf/the%20University%20of%20Toulouse_France%201990.pdf,
19.11.2009
- Thorndike, Edward: **Educational Psychology: The Psychology of Learning**, New York, Teachers College Press, 1913

- Timisi, Nilüfer: **Elektronik Bakıcı: Televizyon Çocuk İlişisine Genel Bir Bakış**, İstanbul, Derin Yayınları, 2011
- Tonkin E.: “Making the case for a Wiki”, Ariadne, Issue 42, January 2006, (Çevrimiçi)
<http://www.ariadne.ac.uk/issue42/tonkin> , 20.08.2011
- Tonta, Yaşar: “Ahmet Rasim’in İbrahim Müteferrika ve Matbaacılık Üzerine Yazdıklarının İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, C.3, Sayı 1, Ankara, 1985, s.163, (aktaran: Orlin Sabev), **a.g.e.**, s.149
- Toprak, Ali v.d.: **Toplumsal Paylaşım Ağı Facebook: Görülüyorum Öyleyse Varım!**, İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2011, b.a.
- Topuz, Hıfzı: “Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi”, **Medya Okuryazarlığı**, Ed. Nurçay Türkoğlu, Melda Cinman Şimşek, İstanbul, Kalemus Yayınları, 2007, s.19.
- Tremayne, Mark: “Examining the Blog-Media Relationship”, **Blogging, Citizenship, and the Future Media**, Ed. Mark Tremayne, New York, Routledge, 2007, s.xi.
- Tremayne, Mark: “Harnessing the Active Audience”, **Blogging, Citizenship, and the Future Media**, Ed. Mark Tremayne, New York, Routledge, 2007, s.261.
- Turkle, Sherry: **The Second Self: Computer and the Human Spirit**, Cambridge, The MIT Press, 2005

- Turkle, Sherry: **Alone , Together: Why We Expect More From Technology, Less From Each Other**, Basic Books, New York, 2010
- Turkle, Sherry: “A Conversation with Sherry Turkle”, Moderatör: David Thorburn, MIT World, (kayıt tarihi) 12.04.2010, (Çevrimiçi) <http://mitworld.mit.edu/video/911>, 20.08.2011
- Turkle, Sherry: “Seeing Through Computers”, (Çevrimiçi) http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfsforstwebpage/ST_Seeing%20thru%20computers.pdf, 02.08.2011
- Türkiye İstatistik Kurumu: “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”, (Çevrimiçi) <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8572>, 20.09.2011
- Türkoğlu, Nurçay: “Okuryazarlıktan Medya Okuryazarlığına: Şifrelerin Ortaklığını Kavramak”, **Medya Okuryazarlığı**, Ed. N. Türkoğlu, M. Cinman Şimşek, İstanbul, Kalemus Yayınları, 2005, s. 280-281
- Türkoğlu, Nurçay: **Medya Okuryazarlığı**, Cinman Şimşek, Melda: Kalemus, İstanbul, 2007
- Tyner, Kathleen R.: **Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information**, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1998, s.135.

- Ulaş; Sarp Erk v.d.: **Felsefe Sözlüğü: Charles Sanders Peirce**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2002
- UNESCO “Grünwald Declaration on Media Education”, (Çevrimiçi)
http://portal.unesco.org/ci/en/files/27310/12150121753/MEDIA_E.pdf/MEDIA_E.pdf, 17.04.2009
- Urgan, Mina: **İngiliz Edebiyatı Tarihi**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2006
- Usluata, Ayseli: **İletişim**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1994
- Vandendorpe, Christian: **From Papyrus to Hypertext: Toward the Universal Digital Library**, Çev. Phyllis Aronoff, Howard Scott, Chicago, University of Illinois Press, 2009
- Vansina, Jan: **Oral Tradition: A Study in Historical Methodology**, Fransızca’dan çeviren: H.M. Wright, Chicago, Aldine Publishing Company, 1961
- Varnelis, Kazys: “The Meaning of Network Culture”, **Networked Publics**, Ed. Kazys Varnelis, Cambridge, The MIT Press, 2008, s.146.
- Vaz, Mark Cotta: **The Secrets of Star Wars Shadows of the Empire**, New York, Ballantine Books, 1996
- Wagner, Mark;
Guerena, Michael: “Games in Education, Educational Technology Group”, (Çevrimiçi)
<http://video.google.com/videoplay?docid=6117726917684965691#>, 20.08.2011

- Wal, Thomas Vander: “Folksonomy Coinage and Definition”, (Çevrimiçi), <http://vanderwal.net/folksonomy.html>, 9.12.2010
- Wartella, E.;
O’Keefe, B.;
Scantlin, R.: “Children and Interactive Media: A Compendium of Current Research and Directions for the Future, New York Markle Foundation, 2000”, (Çevrimiçi) http://www.markle.org/downloadable_assets/cimcompendium.pdf, 10.03.2009
- Watt, Ian: Elizabethan Light Reading, **The Age of Shakespeare**, Middlesex, Penguin Books, 1964
- Wenger, Etienne: “Communities of Practice”, (Çevrimiçi) <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>, 01.07.2010
- Wenger, Etienne: “Communities of Practice: A Brief Introduction - June 2006”, (Çevrimiçi) <http://www.ewenger.com/theory/> , 01.07.2010
- Wenger, Etienne;
McDermott, Richard ;
Synder, William M.: **Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge**, Boston, Harvard Business School Publishing, 2002
- Wigginton, E.: **Sometimes a shining moment: The Foxfire Experience**, New York, Anchor Books, 1986
- Wood, Gordon: **The American Revolution: A History**, New York, Modern Library, 2002

- Woolley, Anita Williams v.d.: **Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups**, Science, Ekim, Cilt 330 no. 6004, 2010, s.686-688.
- Yanbe v.d.: “Social Bookmarking and Web Search”, **“Handbook of Research on Web 2.0, 3.0 and X.0: Technologies, Business and Social Application”**, Ed. San Murugesan, New York, Information Science Reference, 2010, s. 43
- Yerlikaya, İlhan: “İnternet Gazeteciliği ve Geri Besleme”, **Medyada Yeni Yaklaşımlar**, Ed. Metin Işık, Konya, Eğitim Kitabevi, 2004, s.19.
- Yıldırım Ankaralıgil, Side: **İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2009, b.a.
- Yuca, Mutlu: “Video Dünya Üzerindeki Veri Tabanından Kalkmazsa YouTube Açılmayacak”, (Çevrimiçi)
<http://www.milliyet.com.tr/default.aspx?aType=SonDakika&Kategori=turkiye&ArticleID=877976&Date=18.06.2008>, 20.08.2011
- Zettler, Kim: “Wikileaks Cash Flows in, Drips, Out”, (Çevrimiçi)
13.07.2010
<http://www.wired.com/threatlevel/2010/07/wikileaks-funding/> , 20.08.2011

Zhu, Jian-Hua Jonathan; “Media Agenda-Setting Theory: Review of a 25
Blood, Deborah: Year Research Tradition”,
(Çevrimiçi)
www.sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000100.pdf,
25.05.2009

ÖZGEÇMİŞ

Diğdem Sezen lisansını İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo-Televizyon-Sinema Bölümü'nde ve yüksek lisansını İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo-Televizyon-Sinema Anabilim Dalı'nda tamamladı. Aynı Anabilim Dalı'da sürdürdüğü Doktora programı ders aşamasında İstanbul Teknik Üniversitesi Bilişim Enstitüsü'nden dersler aldı. Doktora tez araştırması kapsamında Fulbright bursu ile Georgia Institute of Technology, School of Digital Media'da Fulbright öğrencisi olarak bulundu. Çeşitli ulusal ve uluslararası toplantılarda sunduğu bildirileri ve yayınlanmış çalışmaları bulunmaktadır. Digital Games Research Association Türkiye bölümü sorumlusudur. İngilizce ve Almanca bilmektedir.