

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**ÇOCUK MEDYASINDA DÖNÜŞTÜRÜLEN
MASALLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE MEDYA
OKURYAZARLIĞI BECERİLERİNE ETKİSİ**

**EMİNE ASLAN
18746009**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. BAYRAM BAŞ**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**ÇOCUK MEDYASINDA DÖNÜŞTÜRÜLEN
MASALLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE
MEDYA OKURYAZARLIĞI BECERİLERİNE
ETKİSİ**

**EMİNE ASLAN
18746009
ORCID NO: 0000-0002-6836-5589**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. BAYRAM BAŞ**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**ÇOCUK MEDYASINDA DÖNÜŞTÜRÜLEN
MASALLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE
MEDYA OKURYAZARLIĞI BECERİLERİNE
ETKİSİ**

**EMİNE ASLAN
18746009**

**Tezin Savunulduğu Tarih: 17.03.2022
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur**

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Bayram BAŞ	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ	
	Prof. Dr. Özay KARADAĞ	
	Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	
	Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	

**İSTANBUL
MART 2022**

ÖZ

ÇOCUK MEDYASINDA DÖNÜŞTÜRÜLEN MASALLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE MEDYA OKURYAZARLIĞI BECERİLERİNE ETKİSİ

Emine Aslan

Mart, 2022

Bu tez çalışmasının amacı, çocuk medyasında masalların dönüşümünü içeren filmleri incelemek, bunları etkinlik düzeyinde uygulayarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkilerini saptamaktır. Araştırmada, bu amaca ulaşabilmek için iki yöntemden yararlanılmıştır. Birincisi; çocuk medyasında masalların dönüştürüldüğü filmlerin incelendiği durum çalışmasıdır. Bu doğrultuda 2000 yılı sonrası gösterime girmiş, masalların dönüşümünü içeren on adet çocuk filmi doküman olarak kabul edilmiş, bunlar içerik analizi ile yorumlanmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseni ile yapılandırılan çalışmada “çocuk medyasında masalların dönüşümü” durumu alt temalara indirgenerek incelenmiştir. Analiz edilen filmlerin etkinlik düzeyinde uygulandığı ve eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerine etkilerinin araştırıldığı ikinci kısım, karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Gömülü karma desen şeklinde yapılandırılan çalışmada, nitel veriler deneysel müdahaleye gömülmüş ve bir veri türünün diğerini destekleyici rol oynaması amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak planlanmıştır. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Muş iline bağlı resmî bir ortaokulda 7.sınıf düzeyinde öğrenim gören 43 öğrenciden oluşmaktadır. 10 haftalık uygulama sürecinde, deney grubunda (n=21), masalların dönüşümünü içeren medya içerikleri ile tasarlanmış etkinlikler uygulanırken, kontrol grubunda (n=22) mevcut Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler işlenmiştir. Sürecin ilk ve son haftası ön test ve son test uygulamalarına ayrılmıştır. Bu süreçte veri toplama aracı olarak Eğmir ve Ocak (2016) tarafından geliştirilen “eleştirel düşünme becerisi testi”, araştırmacının geliştirdiği “eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği”, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS 28.0 paket programıyla, nitel veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, postmodern çocuk medyasında geleneksel masalların, kurgusal ve zamansal düzlemde, toplumsal cinsiyet, ekolojik, sosyo-kültürel içerikli temaları kapsayacak şekilde, fantastik yazına doğru bir dönüşüm gerçekleştirdiği görülmüştür. Dönüşümlerin temel amaçlarının, ana metni eleştirmek, sorgulanabilir ve şimdiki zamanın koşullarına uyumlu hâle getirmek olduğu söylenebilir. Bu tarz dönüşümleri içeren medya içeriklerinin kullanıldığı etkinliklerle tasarlanan uygulamanın, deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinin sonuçlarını gösteren nicel veriler, etkilerin ne yönde ve ne şekilde gerçekleştiğini anlamaya yardımcı nitel verilerle desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Medya Okuryazarlığı, Çocuk Medyası, Masal, Metinlerarasılık.



ABSTRACT

THE EFFECT OF TALES TRANSFORMED IN CHILDREN'S MEDIA ON CRITICAL THINKING AND MEDIA LITERACY SKILLS

Emine Aslan

March, 2022

This thesis aims to examine the films that include the transformation of fairy tales in children's media and to determine the effects on students' critical thinking and media literacy skills by applying them at the activity level. In the study, two methods were used to achieve the aim of the study. First; It is a case study that evaluates movies in which fairy tales are transformed in children's media. In this direction, ten children's films, which were released after 2000, containing the transformation of fairy tales, were accepted as documents, and these were interpreted with content analysis. The study was structured with a nested single case pattern, the case of "transformation of fairy tales in children's media" was examined by reducing it to sub-themes. The second part, in which the analyzed films were applied at the activity level and their effects on critical thinking and media literacy skills were investigated, was carried out as mixed-method research. In the study, which was structured as an embedded mixed pattern, qualitative data were embedded in the experimental intervention and it was aimed that one data type plays a supporting role for the other. The quantitative dimension of the research was planned as a quasi-experimental design with pre-test/post-test control group. The study group consists of 43 students studying at the 7th grade in an official secondary school in the province of Muş in the fall semester of the 2021-2022 academic year. During the 10-weeks implementation period, while in the experimental group (n=21), activities designed with media contents including the transformation of fairy tales were implemented, in the control group (n=22) the activities in the current Turkish textbook were processed. The first and last weeks of the process are reserved for pre-test and post-test applications. In this process, "critical thinking skill test" developed by Eğmir and Ocak (2016), "media literacy scale sensitive to entertainment purpose" developed by the researcher, semi-structured interview forms and semi-structured observation form were used as data collection tools. Quantitative data were analyzed with SPSS 28.0 package program and qualitative data were analyzed with the content analysis method.

As a result, traditional tales in postmodern children's media; It was seen that it has made a transformation towards fantastic literature, covering the themes of gender, ecological, socio-cultural content in the fictional and temporal plane. It can be derived that the main purposes of the transformations are to criticize the main text, to make it questionable and compatible with the conditions of the present time. It was concluded that the application, designed with activities using media contents containing such transformations, was effective on the critical thinking and media literacy skills of the experimental group students. Quantitative data showing the results of this effect are

supported by qualitative data that help to understand how and in what direction the effects occur.

Keywords: Critical Thinking, Media Literacy, Children's Media, Fairy Tale, Intertextuality.



ÖN SÖZ

*Yeryüzünün tüm çocuklarına
ve yaşamı tadabileceğimiz yarınlar için
yüreğinde bir çocuk masumiyeti taşıyanlara...*

Yoğun bir çalışmanın sonunda sarf edilecek tüm sözlerin haklı gururu ve mutluluğu ile ön sözümü, adının aksine en son yazıyorum. Bu çalışma, Muş-İstanbul-Bursa arasındailmekilmek dokunan yılların, uykusuz gecelerin, endişe ile yoğrulmuş telaşların ve kendime doğru bir yolculuğun sonucu olarak ortaya çıktı. Elbette bir de varlığı ile hayatımı anlamlı kılan, yolu bir şekilde yaşamımdan geçtiği için mutluluk duyduğum insanlar sayesinde. Bu sebeple belki de yüzlerine söyleyememiş olmanın ihtimali eşliğinde burada onlara yazılı bir şekilde teşekkür etmenin sevincini yaşıyorum.

Doktora eğitimimin ders sürecinde tecrübelerinden istifade etme imkânı bulduğum hocalarım Prof. Dr. Ali Fuat ARICI'ya ve Doç. Dr. Talat AYTAN'a teşekkür ederim. Tez izleme süreci boyunca zamanını bana ayıran, çalışmam için en doğru önerileri vermeye çalışan, olması gerekenleri ifade ederken benim yapmak istediklerimi de önemseyen saygıder hocam Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ'a; bu çalışmanın yolculuğuna dâhil olmasından dolayı şükrettiğim, naif kişiliği ile sadece bir akademisyen olarak değil bir insan olarak da örnek aldığım ve her iletişimimizde üslubuna hayran kaldığım değerli hocam Prof. Dr. Özay KARADAĞ'a; gerek araştırma gerek savunma sürecinde engin bilgileri ile verdiği yaratıcı fikirler sayesinde bakış açımı zenginleştiren kıymetli hocam Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na hem bu çalışmaya hem de akademik hayatıma verdikleri destekler için minnettarım.

Tezimi yazma aşamasında yaşadığım her tıkanmada, yorgunlukta, gülmek ve dertleşmek istediğimde yanımda olan dostlarım Rukiye IŞIK AYDIN ve Aslıhan YENİÇERİ ALTINTAŞ'a; gönülden bir bağ için mesafelerin önemsiz olduğunu hatırlatan canım arkadaşım Necmiye MİMTAŞ AŞIKOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Sadece meslek hayatım için değil, yaşamımda diğer olup bitenleri bitmek bilmeyen bir ilgi, şefkat ve sevgiyle dinleyip aile olmanın hiçbir duygu ile yarışamayacak bir şey olduğunu hissettiren babam Ünal ULU ve annem Sevil ULU'ya; bana sarıldığında sonsuz bir güvenle her zaman sığınabileceğim bir liman olduğu için ağabeyim Murat ULU'ya; çıktığım her yolculuğun sonunda bana bir yuva sıcaklığı veren ikiz kardeşim Elif OKYAY'a; ailemize yeni katılan ve güzel yüzüyle hayatımızı da güzelleştiren yeğenim Okan'a; evimizin neşesi, ilk göz ağrımız İkra'ya, ailem oldukları ve beni sarıp sarmaladıkları için sonsuz kere teşekkür ederim.

Son teşekkürüm, bütün anmaların ve teşekkürlerin ön sözü mahiyetinde, sevgili danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Bayram BAŞ'a. Kendisi, onu tanıdığım günden bu yana hayallerimi köreltmek yerine, yenileri için filizler yeşertmemi sağladı. Benim tek yaptığım onun kapısını açtığı ve işaret ettiği, karşılaşabileceğim tüm engeller için aydınlattığı yola adım atmaktı. Hocam bana yalnızca “bu yoldan gidebilirsin” demedi, benimle o yolu yürüdü. Ben yürüyebilmenin verdiği cesaret ve motivasyonla mesafeleri katederken yol beni bugün buraya kadar getirdi. Bugün onu utandırmamış olmanın verdiği mutluluğu yaşıyorum. En büyük dileğim, bu yolculuğun hiç nokta almaması. Öğrenciniz olmaktan büyük bir gurur duyuyorum hocam ve kendimi çok şanslı hissediyorum. Bana verdiğiniz bütün emekleriniz, zamanınız ve güzellikler için size en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

İstanbul; Mart, 2022

Emine (Ulu) Aslan

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Eleştirel Düşünme	8
2.1.1. Eleştirel Düşünmenin Temel Alt Becerileri	11
2.1.2. Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı İlişkisi	16
2.1.3. Eleştirel Düşünme ve Eğitim	19
2.2. Medya Okuryazarlığı	23
2.2.1. Medya Okuryazarlığını Tanımlamak	26
2.2.2. Medya Okuryazarlığının Temel Becerileri ve Bileşenleri	28
2.2.3. Medya Okuryazarlığının Anahtar Soruları ve İlkeleri	35
2.2.4. Medya Okuryazarlığında “Metin” Kavramı	38
2.2.5. Medya Okuryazarlığı Eğitimi	41
2.2.6. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı	48
2.3. Metinlerarasılık	50
2.3.1. Metinlerarasılığın Anlatım Biçimleri	55
2.3.2. Metin-Okur İlişkisi.....	60
2.3.3. Medya ve Metinlerarasılık	64
2.3.4. Dönüştürülmüş Masallar	69
2.4. İlgili Araştırmalar	74
3. YÖNTEM.....	83
3.1. Araştırmanın Modeli	83
3.2. Çalışma Grubu	85
3.3. İnceleme Nesnesi	86
3.4. Veri Toplama Araçları	87
3.4.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	87
3.4.2. Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği	88

3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	96
3.4.4. Gözlem Formu	97
3.5. Verilerin Analizi.....	97
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	97
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	100
3.6. Araştırma Süreci.....	101
4. BULGULAR VE YORUM	104
4.1. Çocuk Medyasında Masalların Dönüşümüne İlişkin Bulgular ve Yorum	104
4.1.1. Kurgusal ve Zamansal Dönüşümler	104
4.1.2. Tematik Dönüşümler.....	117
4.1.2.1. Toplumsal Cinsiyet Vurgulu Dönüşümler	117
4.1.2.2. Ekolojik Söylem Etrafında Gerçekleşen Dönüşümler	153
4.1.2.3. Sosyo-Kültürel Vurgulu Dönüşümler	164
4.1.3. Masaldan Fantastik Anlatıya Dönüşüm	177
4.1.4. İşlevsel Dönüşümler	183
4.2. Karma Yöntem Araştırmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	190
4.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	190
4.2.1.1. Eleştirel Düşünme Becerileri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	191
4.2.1.2. Medya Okuryazarlığı Becerileri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	195
4.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	199
4.2.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Derste Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	199
4.2.2.2. Araştırmacının Uygulama Sürecinde Yaptığı Gözlemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	206
4.2.2.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrası Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	218
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	225
5.1. Karma Yöntem Araştırmasının Kuramsal Temeli Olarak Konumlandırılan Durum Çalışmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	225
5.2. Karma Yöntem Araştırmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	233
5.3. Öneriler	241
KAYNAKÇA	243
EKLER.....	260
Ek 1. Uygulama İzni	260
Ek 2. Etik Kurul İzni	261
Ek 3. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Kullanım İzni	262
Ek 4. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	263
Ek 5. Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği.....	267
Ek 6. Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	269
Ek 7. Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	270
Ek 8. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu.....	271
Ek 9. Veli Onam Formu	273
Ek 10. Gönüllü Katılım Formu	274
Ek 11. Etkinlikler	275
Ek 12. Uygulamadan Fotoğraflar	310

Ek 13. Öğrencilerin Çalışmalarından Örnekler.....	312
Ek 14. Görüşme Formu Örneği.....	313
Ek 15. Çalışmada Kullanılan Filmlerin Afişleri ve Tanıtımları.....	314



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Temel Eleştirel Düşünme Becerileri.....	12
Tablo 2: Eleştirel Düşünme Becerilerimizi Teşvik Edecek Sorular	14
Tablo 3: Bilgiyi İşlemenin Üç Görevi.....	34
Tablo 4: Medya Okuryazarlığı Temel Becerileri	48
Tablo 5: Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Kazanımları	49
Tablo 6: Çalışma Deseninin Görünümü.....	85
Tablo 7: Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	86
Tablo 8: AFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	91
Tablo 9: Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin KMO ve Barlett Testi.....	91
Tablo 10: AFA Sonucu Faktör Özdeğerleri ve Varyans Yüzdeleri	93
Tablo 11: Faktör Yük Değerleri	93
Tablo 12: DFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	94
Tablo 13: Ölçeğin DFA Sonucu Uyum Değerleri.....	96
Tablo 14: Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel Analiz ve Normallik Testi Sonuçları	98
Tablo 15: Varyansların Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları	99
Tablo 16: Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları	191
Tablo 17: Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları	192
Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	192
Tablo 19: Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	193
Tablo 20: Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Son Test- Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	193
Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	194
Tablo 22: Deney Grubunun Medya Okuryazarlığı Becerileri Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları	195
Tablo 23: Kontrol Grubunun Medya Okuryazarlığı Becerileri Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları	196
Tablo 24: Deney ve Kontrol Gruplarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	196
Tablo 25: Deney ve Kontrol Gruplarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	197
Tablo 26: Deney ve Kontrol Gruplarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Son Test- Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	197
Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubunun Medya Okuryazarlığı Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	198
Tablo 28: Öğrencilerin Türkçe Dersinde Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşleri....	200

Tablo 29: Öğrencilerin Türkçe Derslerinde En Çok Keyif Aldıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri	201
Tablo 30: Öğrencilerin Okul Dışında Takip Ettikleri Medya Araçları ile Sınıf İçi Etkinlikler Arasında İlişki Kurmaları ile İlgili Görüşleri.....	202
Tablo 31: Öğrencilerin Takip Ettikleri Medya Araçlarını Hangi Kriterlere Göre Belirlediklerine İlişkin Görüşleri	203
Tablo 32: Öğrencilerin Eğlence Amaçlı Takip Ettikleri Medya Araçlarında Dikkatlerini Çeken Özellikler ile İlgili Görüşleri	205
Tablo 33: Masalların Dönüşümüne İlişkin Öğrencilerin Görüşlerini İçeren Gözlemler.....	207
Tablo 34: Medya Okuryazarlığı İlkelerine İlişkin Öğrencilerin Görüşlerini İçeren Gözlemler.....	212
Tablo 35: Öğrencilerin Tepkilerine Yönelik Gözlemler	215
Tablo 36: Uygulamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkisi ile İlgili Görüşler.....	218
Tablo 37: Uygulamanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi ile İlgili Görüşler.....	220
Tablo 38: Uygulamanın Öğrencilerin Medya Araçlarına Yaklaşımlarına Etkisi ile İlgili Görüşler.....	222
Tablo 39: Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinlikler ile Günlük Yaşam Arasında İlişki Kurmaları ile İlgili Görüşler.....	223
Tablo 40: Uygulama Sonrası Öğrencilerin Medya Araçlarını Kullanma Sıklığı ve Şekli ile İlgili Görüşler.....	223

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği	92
Şekil 2: Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin DFA Diyagramı	95
Şekil 3: Durum Çalışmasını Gösteren İşlem Şeması.....	102
Şekil 4: Gömülü Desen Şeklinde Yapılandırılan Karma Yöntem Araştırmasını Gösteren Diyagram	103
Şekil 5: Masal Başlangıçlarının Parodileştirildiği Sahne Örneği	105
Şekil 6: Masal Kahramanı Giselle'in Modern Dünyaya İlk Geliş Sahnesi	106
Şekil 7: Tiana ve Ailesinin Ev Yaşamından Bir Kesit	107
Şekil 8: Rapunzel'in Flynn'le İlk Karşılaştığı Sahne	108
Şekil 9: Masal Anlatıcısının Dönüşüme Dikkat Çektiği Açılış	109
Şekil 10: Kötü Kraliçe Figürünün Tasviri	110
Şekil 11: Küçük Prens Filminin Orijinal Hikâyesi ile Bağlantılı İlk Sahnesi	111
Şekil 12: Moana'nın "Seçilmiş Kahraman" Olduğu Mesajının Verildiği Sahne.....	113
Şekil 13: İnsan'ın "Öteki"ne Bakışını Simgeleyen Bir Diyalog Sahnesi (İyi Kalpli Dev	115
Şekil 14: Yakışıklı Prens Filminin Başlangıcından Bir Sahne	116
Şekil 15: Dönüşüm Sonrasında "Son"ların Aslında Başlangıç Olabileceğine Vurgu Yapan Sahne.....	117
Şekil 16: "Güzellik" Unsurunun Parodileştirildiği Sahne	118
Şekil 17: Masallardaki "Kurtarma" İşlevine Yapılan İroni	119
Şekil 18: Gerçek Sevginin Kusursuz Olmadığının Anlatıldığı Sahne.....	120
Şekil 19: "Sonsuza Dek Mutlu" Kalıbının Parodileştirildiği Sahne	121
Şekil 20: Bir Prenses Masalından Farklı Olarak Modern Dünyanın Gerçek Kadınlarının Vurgulandığı Sahne	121
Şekil 21: Masal Prensesine Modern Dünyaya "Hoşgeldin" Güzellemesi	122
Şekil 22: Masal Prensinin Özgürlük Heykeli Benzetmesi Aracılığıyla "Doğallaştırılmış Yapaylık"ın Resmedildiği Sahne.....	123
Şekil 23: Pamuk Prenses Masalındaki Pamuk'un Ev İşleri Yaptığı Sahnenin Parodisi	124
Şekil 24: Kırmızı Başlıklı Kız Masalına Gönderme.....	124
Şekil 25: Prenses'in Eyleyici Gücü Eline Aldığı Sahne.....	125
Şekil 26: Filmin Masalın Geleneksel Sonlarına Atıfta Bulunan Görselle Bitirilmesi	126
Şekil 27: İki Farklı Kadının Çocukluklarının Resmedildiği Sahne.....	127
Şekil 28: Sihrin, Şansın ve Dileklerin Başarı İçin Yeterli Olmadığını Anlatan Sahne	127
Şekil 29: Ataerkil Söylemin Temsil Edildiği Sahne Örneği.....	128

Şekil 30: Prens'in Şarkı Yoluyla Hicvedildiği Sahne.....	129
Şekil 31: Aynaya Ulaşmak İçin Geçilen Yol.....	130
Şekil 32: Kraliçe'nin Ayna ile Yüzleştiği Sahne	131
Şekil 33: Pamuk Prenses'in Cücelerle Karşılaşması	132
Şekil 34: Toplumsal Cinsiyet Rollerinin ve Edilgenliğin Sorgulandığı Sahne	132
Şekil 35: Kırmızı Elma Metaforunun Dönüşümü.....	133
Şekil 36: Rapunzel'in Becerilerinin Müzikal Eşliğinde Sunulduğu Sahne	134
Şekil 37: Kötü Cadı (Gothel) Figürü	135
Şekil 38: Birlikte Çıkılmış Yolculuktan Bir Sahne	135
Şekil 39: Filmde Geçen Bir Diyalog Örneği	136
Şekil 40: Evlilik ile Biten Filmin Son Sahnesi	137
Şekil 41: Malefiz'in Çocukluğunun Temsil Edildiği Sahne.....	138
Şekil 42: İnsan ve İnsan Dışı Varlıklar Arasındaki İletişimin Sergilendiği Sahne..	138
Şekil 43: Malefiz'in İnsanoğlu Tarafından Tuzağa Düşürüldüğü Sahne	139
Şekil 44: Lanetin Gerçekleştirildiği Sahne	140
Şekil 45: Lanetin Bozulamayacağını Dile Getirildiği Sahne.....	140
Şekil 46: Lanetin Malefiz'in Öpücümü ile Bozulduğu Sahne	141
Şekil 47: İki Krallığın Birleştirildiği Sahne.....	142
Şekil 48: Moana Karakterinin Çocukluğu	143
Şekil 49: Filmin İki Farklı Öznesi: Moana ve Maui.....	144
Şekil 50: Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Temsil Edildiği Bir Sahne	144
Şekil 51: Te Fiti Olarak Adlandırılan Doğa Ana'nın Kalbi Yokken Bıraktığı Boşluğun Resmedilişi	145
Şekil 52: Kalbine Kavuştuğunda Te Fiti'nin (Doğa Ana) Görünüşü	146
Şekil 53: Masallarda Prens Tarafından Yerine Getirilmesi Gereken Görevlerin Resmedildiği Bir Sahne	147
Şekil 54: Aşılabilir Geçit Görevinin Yerine Getirilişi.....	148
Şekil 55: Leny'nin Sembolik Olarak Kendi ile Savaştığı Sahne.....	148
Şekil 56: Leny'nin Prens'i Kurtarışı.....	149
Şekil 57: Kadın Kahramanlarının Ağzından Klasik Peri Masallarının Anlatıldığı Sahne	150
Şekil 58: Küçük Kız	151
Şekil 59: Annesi Tarafından Küçük Kız'a Koleje Giriş Mülakatında Yapılması Gerekenlerin Anlatıldığı Sahne.....	152
Şekil 60: Sophie.....	152
Şekil 61: Lord Farquaad'ın Masal Yaratıklarını Toplatarak Ülkeden Attığı Sahne	154
Şekil 62: Shrek'in Evi.....	154
Şekil 63: Moors Krallığı	155
Şekil 64: Doğa Ana Temsili	157
Şekil 65: Moana ve Babaannesinin Doğada Yaptığı Ritüel	157
Şekil 66: Kalbini Geri Aldıktan Sonra Te Fiti'nin Eski Görünümüne Kavuşması .	158
Şekil 67: "Öteki" Konumundan İnsan Eleştirisi	159
Şekil 68: Düş Ağacının Temsili.....	160
Şekil 69: BFG'nin Kraliyeti Selamlaması.....	161
Şekil 70: Diğer Evlerin Yanında Pilot'un Evinin Görünümü	161
Şekil 71: Babasının Küçük Kıza Her Doğum Gününde Gönderdiği Aynı Hediye'nin Koleksiyonu	162
Şekil 72: 21.yüzyılın İş Yaşamı Görüntüsü.....	162
Şekil 73: Geri Dönüşümü Simgeleyen Sahne.....	163

Şekil 74: Çalınan Yıldızların Şehrin Elektiriği İçin Kapatıldığı Fanus	163
Şekil 75: Shrek'in Lord Farquaad'ın Ülkesine İlk Girişi	165
Şekil 76: Ayna ve Muhafız Arasında Geçen İletişimin Temsili.....	166
Şekil 77: Kraliçe ve Aynası	166
Şekil 78: Uyuyan Güzel ve Pamuk Prenses.....	167
Şekil 79: İnsanların Aynı Yemeği Yerken Bir Araya Geldiği Sahne.....	168
Şekil 80: Mama'nın Varlık Üzerine Mesajlar İçeren Şarkıyı Söylediği Sahne	169
Şekil 81: Haydutların Şarkı Söylediği Sahne	169
Şekil 82: BFG'nin ve Diğerlerinin Katıldığı, Tezatlıkları Vurgulayan Yemek Sahnesi	170
Şekil 83: Mardi Gras Karnavalı'ndan Bir Sahne	171
Şekil 84: Moana'nın Gezginici Ruhlarını Hatırlatmak İçin Kabilesine Yaptığı Konuşma Sahnesi	172
Şekil 85: Moana'nın Yolculuğa Çıkmadan Önce Gücünü Toplamaya Çalıştığı Sahne	173
Şekil 86: Kadınlardan Oluşan Bir Kabile	174
Şekil 87: Giselle'in Bir Evsizle Konuştuğu Sahne.....	175
Şekil 88: “Büyüyünce Ne Olmak İstiyorsun?” Sorusunun Okulun Tüm Duvarlarında Olduğu Sahne	176
Şekil 89: Küçük Prens'in Yetişkin Hâli.....	177
Şekil 90: Peri Masallarında Sunulan “Üvey Anne” Figürüne Gönderme	180
Şekil 91: Masal Yaratıklarının Arandığını Haber Veren Afiş	181
Şekil 92: Sofia ve BFG	182
Şekil 93: Greimas'ın Eyleyenler Modeli.....	184
Şekil 94: Greimas'ın İşlevler Modeli	185
Şekil 95: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Değişimini Gösteren Grafik	195
Şekil 96: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Becerileri Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Değişimini Gösteren Grafik	199

KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Bkz	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
CT	: Critical Thinking
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
Ed.	: Editör
f	: Frekans
KMO	: Kaiser-Meyer- Olkin
MEB:	: Millî Eğitim Bakanlığı
MOM	: Medya Okuryazarlığı Merkezi
MOY	: Medya Okuryazarlığı
SMOY	: Seçmeli Medya Okuryazarlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
ss	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
SW	: Shapiro-Wilk
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

21.yüzyılın okuryazarlık eğilimleri teknolojinin gelişmesi ile medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi alanlara doğru kaymaktadır. Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimler, insanların bilimsel-teknolojik gelişmelere, sosyal entegrasyona, etkileşime uyum sağlayabilmeleri ve eğitim sistemlerini de bu doğrultuda planlamaları gerektiğini göstermektedir. Yeni dünya, öncekinden daha görsel ve yeni anlam kodları için daha fazla bilişsel beceri gerektirecek şekilde güçlenerek gelişimini sürdürmektedir. Bu sebeple dijital evrenin yeni iletişim kodları, medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmeyi, eleştirel düşünme sürecini öğrenmenin her aşamasında gerçekleştirebilmeyi ve bunları yaşamla okul arasında etkileşim kurarak kullanabilmeyi gerektirir. Medya eğitimi gerektirdiği en önemli becerilerden olan eleştirel düşünmeyi içerecek şekilde disiplinlerarası yollarla öğrencilere verilmelidir. Aile ve öğretmen bu sürecin en önemli katılımcıları olarak çocuğa gerekli ortamı sağlamalı öğrenmeyi sürekli hâle getirmelidir.

Medya eğitimi, medya eserlerinin analizi ve üretimi yoluyla öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı güçlerini geliştirir ve daha geniş bir medya ürünleri yelpazesi ve çeşitliliği talep edecek ve katkıda bulunabilecek daha aktif ve eleştirel medya kullanıcıları yaratır (Bazalgette, 2012). Bu süreç medya içeriklerinin üretim stratejilerini de etkiler. Özellikle çocuklara yönelik eğlence amaçlı medya içeriklerinde metinlerarası yöntemlerle insanlığın ortak mirası olan masallar, efsaneler, tarihî olaylar veya daha önce oluşumu tamamlanmış metinler (edebiyat, resim, fotoğraf, tiyatro, sinema, roman vb.) yeniden ele alınarak üretim sürecine sokulur. Sinemaya uyarlaması yapılan bu metinler çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerine yapılabilecek sorgulamaları mümkün hâle getirir. Tekrar üretilen

eserlerin olayları, karakterleri, dönemi gibi birçok bileşeni değiştirilir, farklı alt okumalarla metinler yeniden yazılır, metin sorgulanabilir hâle gelir. Bu amaçla kullanılan metinlerin en yaygın örneklerinden biri masallardır.

Son yıllarda herkes tarafından bilinen klasik peri masalları geleneksel biçimdeki sonlarının alt üst edilmesi, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi karşıtlıkların yıkılması, kahramanların karakter gelişimlerinin derinlerine inilmesi yollarıyla anlatı staretejilerini değiştirir ve hikâyecilik geleneklerinin altını oyar. Yeniden yazılan bu metinler toplumsal cinsiyet algıları, ekolojik söylemler, sosyo-kültürel vurgular gibi birçok tema ile uyumlu olarak şekillenir. Bu sinema filmleri, çocuklara uygunluk ve kültürel değerler gibi durumlar açısından eleştirilse de masalların kalıplaşmış anlam duvarlarını yıkarak izleyicisinin -ister yetişkin ister çocuk olsun- bir alt okuma yapmasını bekler. Bu alt okuma masalın içeriğine ve biçimine, diğer metinlerle kurduğu ilişkilere göre farklı bakış açıları sunar. Alımlayıcı ise kendi bilişsel becerileri doğrultusunda bu bakış açıları ile beslediği kendi anlamlarını yaratır ve kendine özgü bir farkındalık süreci başlatır. Yetişkin de çocuk da yeniden yazılmış masalları medyada kavrarken, bunu bir önceki metinden farklı olduğu noktalardan yardım alarak gerçekleştirir. Her bir hedef kitlenin yeniden üretilmiş bu metinlerde ne aldığından daha çok, bir önceki metinden “farklı” ve ondan “yeni” olarak ne anlam bulacağı, bunları nasıl ilişkilendireceği önemlidir. Tekrar yazılabilen metinlerle hedef kitle ne olursa olsun yeni bir bilişsel süreç başlar. Bu süreç uygun koşullar sağlandığında çocuğun eleştirel düşünme becerilerini zorlayarak medya üzerinde bir değerlendirme, analiz etme, sorgulama, gerçek hayatla ilişkilendirme, değiştirme, bilgiyi eleme, seçme, sonuca varma gibi zorlu aşamaları gerekli kılar. Böylece masalların yeniden yazımları, başka varlıkların özelliklerinin farkına vararak “öteki” üzerinden “kendini” ve kendi öğrenme sürecini yeniden konumlama amacına hizmet eder. Sanatsal yaratımın en önemli noktalarından biri de budur ve bu özelliği onu eğitimde kullanmak için en önemli sebeplerdendir. Çünkü sembolik düşünce üretimi, aktarım mekanizması ve bireyin alımlama sürecinin bir araya gelmesi ile gerek yazınsal ürünler gerek görsel ürünler bireye, eleştirel düşünmenin kapılarını aralayarak yeni temsil imkânı sunar. Tekrar okunabilir olan metinler aracılığı ile medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir dil çalışması yapılır. Anlamın yaratılması için sembolik bir sistemin anlaşılmasına yönelik çalışmalar yararlı bilişsel süreçler içerir.

Hem anlatı inşasının hem de farklı tematik varsayımların esaslı ancak çeşitli sorgulamalarını içeren postmodern revizyon, peri masalının "tükenmiş" anlatı ideolojilerini ve farklı söylemlerle olan iş birliğini görünür kılmaya ve peri masallarının çeşitli versiyonlarından yola çıkarak sosyo-kültürel yapının dili nasıl oluşturduğunu ortaya çıkarmaya çalışır (Bacchilega, 1997, 50). Çocuklar için bu tür masalların çoğu unutulmuş veya hiç kullanılmamıştır. Bu tür bir yeniden okuma, bir taraftan dönüştürme işlemini başlatıp türün temel kurallarını sarsarken, diğer taraftan performans odaklı bir projenin parçası olarak masalların farklı seslerine de kulak verir. Bu noktada eleştirel düşünmeye ilişkin sınırlı ve gelişmiş bir görüş arasında ayırım yapmak önem taşır. Eleştirel sözcüğünün sınırlı bir kullanımı, onu, genellikle metinlerin mantığını eleştirme, tutarsızlıkları fark etme yeteneği anlamına gelen söylemde kullanılma biçimine yakın görür (Wallace, 2003, 27). Bu görüş daha gelişmiş bir eleştirel düşünme süreci için bir başlangıç noktasıdır. Yapılandırmacı ve çağdaş eğitimde iyi kurulmuş olan eleştirel düşünmenin ilk adımı bireylerin metinlerde ve her türlü argümanda mantıksal anormallikleri görmelerine yardımcı olmayı ve düşünce bağımsızlığını teşvik etmeyi amaçlar. İkinci adımda ise eleştirel okuyucular, yalnızca belirli metinlerin mikro özelliklerini eleştirmekle kalmaz, aynı zamanda metinler içindeki egemen söylemlerin dolaşımıyla ve dolayısıyla nihayetinde toplumun dil üzerindeki güç temelleriyle ilgili daha geniş çıkarımlarla ilgilenirler (Wallace, 2003, 27).

Öğrencilerin medya biçimleriyle giderek daha fazla etkileşime girdiği medya kullanımı yüksek toplumlarda, filmlerin eğitim aracı olarak kullanımı öğrencileri medya okuryazarı yapmak için iyi bir yol olabilir. Öğrencilere film iletişiminin temel ilkelerini öğretmek, alınan bilgilerin geçerliliğini anlama becerisini kolaylaştırabilir ve daha sonra diğer resmî ve gayri resmî öğrenme deneyimlerine aktarılacak medya yapıbozum becerileri ile uygulama sağlayabilir (Eken, 2002, 225). Bu uygulamalarda popüler metinler hakkında farklı bilgileri olan ve bu metinler aracılığıyla diğer metinlerle etkileşimlerde bulunan öğrenciler hem kendi öğrenme süreçlerini hem de eğitim ortamını etkileyebilir. Özellikle ana dili eğitimi için öğrencilerin metinlere yönelik duygusal tepkilerine, öğretmen yanıtlarını benzer şekilde yeniden üretme yetenekleri kadar değer verilmediği görülür (Parry, 2009, 150). Bunun anlamı, öğrencilerin, önceki metinlerden yararlanarak metinlerden anlam çıkarma yetenekleri yerine, öğretmenleri tarafından veya ders kitaplarındaki yönergelerle işaret edilen

ıkarımları tekrar edebilmelerine göre değerlendirilmesidir. Metinlerarası ilişkileri kullanarak metinlerin dönüşümünü içeren medya etkinlikleri temelde pasif alıcılar olarak izleyici anlayışına dayanan okumalar yapmak yerine, üretici konumundaki alımlayıcılarını anlam yaratma sürecine çağırır. İroni, belirsizlik ve metinlerarasılığın yaratıcı kullanımları, çocukları, kalıpların yıkılma eylemine katılmak için diğer metinlerin anlatılarından yararlanmaya açıkça davet eder. Bu nedenle bu tarz metinlerin popülerliği göz önüne alındığında, çocukların onlara nasıl tepki verdiğini ve cevaplarının eğitimciler için etkileri olup olmadığını düşünmek önemlidir (Parry, 2009, 151). Kültürel ve metinsel deneyimlerimizi metne aktarma süreci, “metni anlama” için gerekenleri sağlarken hem keyif alma sürecinin bir parçası hem de st düzey düşünme becerilerimizi geliştirmek için iyi bir yol olabilir.

Sonuçta, 21.yüzyılın medyaya doygun bireyleri olarak öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları metinlerarası süreçler içeren medya içeriklerine karşı farkındalık yaratılması gerekmektedir. Bu sebeple, bu metinlerin geçirdiği anlamsal ve biçimsel dönüşümler incelenmeli ve bu tarz metinler, dersin bir parçası olarak medya okuryazarlığını ve insan zihninin ipuçlarını yorumlama gücünü geliştirmek için eğitimde bir alternatif olarak kullanılmalıdır. Bu doğrultuda bu içeriklerle oluşturulmuş uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerine nasıl yön verdiği açığa çıkarılmalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, masalların dönüşümünü içeren ocuk filmlerini incelemeyi, etkinlikler aracılığıyla ders sürecinde uygulanan bu filmlerin ortaokul 7.sınıf ğrencilerinin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Problem durumu ve araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın ana problemi ve alt problemleri oluşturulmuştur.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmada, amaçtan yola çıkarak iki ana problem cümlesi oluşturulmuştur. Bulgular ve yorum ile sonuca ulaşma bu sorular etrafında şekillenmiştir:

1. ocuk medyasında masalların dönüşümü nasıl gerçekleşmektedir?

2. Çocuk medyasında dönüştürülen masalların eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerine etkisi nedir?

Alt Problemler:

1. Çocuk medyasında dönüştürülen masallar hangi açılardan değişikliğe uğramıştır?
2. Çocuk medyasında dönüştürülen masalların değişikliğe uğrama sebeplerini içeren temalar nelerdir?
3. Çocuk medyasında dönüştürülen masallar eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı bağlamında çocuklara nasıl bir okuma ortamı sağlamaktadır?
4. Masalların dönüşümünü içeren filmlerin etkinlik düzeyinde uygulandığı deney grubu ile 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklere göre eğitim alan kontrol grubu arasında ön test- son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Masalların dönüşümünü içeren filmlerin etkinlik düzeyinde uygulandığı deney grubunun ön-test ile son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklere göre eğitim alan kontrol grubunun ön-test ile son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi derste yapılan etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?
8. Araştırmacının uygulama sürecine ilişkin yaptığı gözlemler nelerdir?
9. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonunda, çocuk medyasında dönüştürülen masalları içeren etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, alternatif ve çok yönlü alımlama ve anlamlandırma süreçlerinin temel oluşturduğu 21.yüzyılın önemli becerileri olan medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerine eğilirken bunu geliştirebilmenin yollarını da aramaktadır. Bu nedenle masalları kullanarak onların tarihe gömülmesini izlemek yerine, eleştiren, sorgulayan, masallara alternatif sonlar, kahramanlar veya olaylar hazırlayan sinema filmlerini, çocuğun eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerini geliştirebilecek bir eğitim materyali olarak kullanmayı amaçlamaktadır. İlgili literatür

incelendiğinde ülkemizde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlayan bu tarz medya metinlerinin kullanımını içeren bir çalışmanın yürütülmediği görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın medya-metinlerarasılık ilişkisine bütüncül bir perspektifle yaklaşması ve karma yöntem araştırmasını durum çalışmasıyla temellendirmesi açısından kuramsal, eğitim ortamları için alternatif bir uygulama kullanması açısından pratik anlamda önem arz ettiği söylenebilir.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada;

1. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin (sosyo-ekonomik durum, ailenin eğitim seviyesi vb.) deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilediği,
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin veri toplama araçlarındaki soruları içtenlikle ve doğru bir şekilde cevapladığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. İnceleme nesnesi, araştırmanın amacına hizmet eden 2000 sonrası gösterime girmiş 10 adet sinema filmi
2. 2020-2021 yılında Muş ili merkezine bağlı bir ortaokulda 7.sınıfta öğrenim gören 21'i deney grubu, 22'si kontrol grubu olmak üzere 43 öğrenci
3. 10 haftalık uygulama
4. Haftalık 5 ders saati olan Türkçe dersinin 4 ders saati
5. Amaçları açısından ana problem ve alt problemler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eleştirel Düşünme: Neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul, yansıtıcı düşünmedir (Ennis, 1993). Eleştirel düşünme, bağlama duyarlı olduğu, ölçütlere dayandığı ve kendi kendini düzelttiği için iyi karar vermeye yardımcı olan becerikli, sorumlu düşünmedir (Lipman, 1988). Eleştirel düşünme, siz düşünürken düşüncenizi daha iyi hâle getirmek için düşündürmektir (Paul, Elder, 1990).

Medya Okuryazarlığı: Yaygın kabul gören tanımıyla, çeşitli türden (görsel, işitsel, basılı, vb.) medya mesajlarına erişebilme, erişilen medyaları eleştirel bakış açısıyla çözümleyip değerlendirebilme ve kendi medya iletilerini üretebilme becerisidir (medyaokuryazarligi.gov.tr). Çoğunlukla medya okuryazarlığı tanımları, medya mesajlarını anlama, analiz etme ve değerlendirme; medya mesajları oluşturma, katılma ve yansıtma becerileri üzerinde şekillenir (Hobbs, 2013; Baker, 2010; Thoman, 1995). Benzer şekilde medya okuryazarlığının, medyaya ait bir bilgi, eğlence, zenginleştirme, büyüme, güçlendirme ve iletişim kaynağının kullanımı ve bu kaynaklara ilişkin gerekli yetkinliklerin kazanımı yönünde tanımlar da mevcuttur (Wan, Gut, 2008, 179).

Metinlerarasılık: Kristeva tarafından isimlendirilen ve terminolojik olarak bir paradigma sağlayan “metinlerarasılık” kavramı, “iki metin arasındaki ya da birkaç metin arasındaki bir birliktelik ilişkisi olarak” tanımlanır (1997, 2).

Yeniden Yazma: Genel olarak bir yazarın metinlerden birisini değişik amaçlarla yazması olarak tanımlanır. Yeniden yazma genel olarak hangi türden olursa olsun önceki bir metnin, onu taklit eden, dönüştüren, açık ya da kapalı bir biçimde ona gönderen bir başka metinde yinelenmesi işlemleri içinde kullanılan bir adlandırmadır (Aktulum, 2011, 481).

Parodi: Bir nevi alaycı dönüştürüm ile yeniden yazma arasında konumlanarak, birçok araştırmacı tarafından her ikisine de yaklaştırılmıştır. Parodi genel anlamda, etimolojik, tarihi ve sosyolojik perspektifleri de yansıtarak, daha önceye ait bir metnin, başka bir metinle nihai olarak komik etkisi yaratacak biçimde, uyumsuz bir çerçeveye konması olarak tanımlanabilir (Cebeci, 2008, 82).

Dönüştürülmüş Metinler/Masallar: Metinlerarası ilişkiler yoluyla her türlü postmodern anlatım biçiminin kullanıldığı (yeniden yazma, parodi, kolaj, alaycı dönüştürüm vb.) ve bu şekilde ana metnin değiştirilip yeni bir metne dönüştürüldüğü metinler/masallar.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, tezin masalların dönüşümünü içeren medya girdilerini kullanarak ölçmeyi amaçladığı eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerinin kuramsal temelleri ile masalların dönüşümünün hareket noktası olan postmodernizm kuramı etrafında metinlerarasılığın gelişimine yer verilmiştir.

2.1. Eleştirel Düşünme

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra okuryazarlık çalışmalarının farklı dönemleri, tarihin çığır açan teknoloji kırılmalarıyla ilişkilendirilir. Kültürel bağlamlar içinde yazmanın evrimi ile elektronik iletişim ve dijital metin çağı bu kırılmaların en önemlileridir. Bu şekilde tanımlanan insanlık tarihinin çeşitli dönemleri, yeni dil biçimleri ve metnin değişen kavramları etrafında temellenen iletişimdeki değişikliklerle karakterize edilmiştir. "Bilgi modu" veya "ikinci medya çağı" gibi insanlık tarihi dönemlerinin kuramsallaştırılması, bilginin sunumundaki ve organizasyonundaki değişiklikleri kavramsallaştırır ve bu kapsamda, kültürel yaşamın biçimlerini değiştirme açısından dağınık bir şekilde tanımlanabilecek sosyal uygulama setlerini değiştirir (Peters, Lankshear, 1995, 51). Bu derin değişiklikler metinlerin üretimini, yapımını, dağıtımını ve alımlama sürecini etkilemiştir. Özellikle 1960'larda Paulo Freire ile başlayarak yeni yeni ortaya çıkan eleştirel okuryazarlık geleneği, dikkatimizi metinlerin sonluluğuna ve sabitliğine çekerken, metinsel anlamda oluşturduğumuz pratikleri sosyal ilişkiler bağlamıyla ilişkilendirmiştir. Freire ve Macedo, sözcükleri okumanın dünyayı okuma eylemine karşılık geldiğini düşünür (1998, 79). Buna göre bir okuryazarlık işlemi, sembollerin sese dönüşmesi olarak indirgenemez. Konuşulan sözcük bizim dünyayı okumamızla şekillenir. Hatta sözcüğü okuma yalnızca dünyayı okumanın değil, onu belirli bir biçimde yazmanın ya da yeniden yazmanın, yani onu bilinçli, pratik çalışma yoluyla dönüştürmenin de ardından gelir (Freire, Macedo, 1998, 79). "Dünya" ile ilgili olarak "Kelime"nin eleştirel soruşturması, aynı zamanda gerçekliğin durağan ve değişmez bir varlık olmadığı, daha ziyade, günlük pratiğimizin kodlama ve kod çözme yoluyla

oluşturduğumuz dinamik bir yapı olduğu düşüncesinde birleşmiştir (Peters, Lankshear, 1995, 53). Her türlü okuryazarlığın temeli olması ve bütün disiplinler için gerekliliği göz önüne alındığında eleştirel düşünme üzerine birçok tanım yapılmıştır.

Dewey (1910) mantık ve akıl kullanımı yoluyla mevcut iletişim, bilgi ve kanıtların analizine ve değerlendirilmesine yönelik bir yansıtıcı düşünme biçimine atıfta bulunarak eleştirel düşünmeyi; “herhangi bir inancın ya da varsayılan bilgi biçiminin, onu destekleyen temellerin ve yöneldiği diğer sonuçların ışığında aktif, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi” şeklinde tanımlar. Eleştirel düşünme, belirli bir düşünce tarzına veya alanına uygun düşünmenin mükemmelliklerini örnekleyen disiplinli, kendi kendini yöneten düşünmedir (Paul, Erder, 1990, 4). Eleştirel düşünürken, düşüncemizi bir tür veya düşünce tarzının mantıksal taleplerine göre ayarlamak için düşünce öğelerine olan hâkimiyetimizi kullanırız. Lipman’ a göre (1998) eleştirel düşünme, bağlama duyarlı olduğu, ölçütlere dayandığı ve kendi kendini düzelttiği için iyi karar vermeye yardımcı olan becerikli, sorumlu düşünmedir. Eleştirel düşünme, kişinin neye inanacağı veya ne yapacağı konusunda karar vermesi amacıyla yapılır (Bailin ve diğ., 1999). Bu nedenle düşünen kişi, düşünceye uygun yeterlilik ve doğruluk standartlarını yerine getirmeye çalışır. Eleştirel düşünme sıklıkla süreçler veya beceriler açısından kavramsallaştırılır bu doğrultuda belirli zihinsel süreçlerle ilişkilendirilir. Çünkü her zaman belirli bir göreve, soruya, problemli duruma ya da zorluğa yanıt olarak gerçekleşir; problem çözme, teorileri değerlendirme, araştırma yürütme, çalışmaları yorumlama ve yaratıcı göreve katılma ve bu tür zorluklar her zaman belirli bağlamlarda ortaya çıkar (Bailin, 2002, 368).

Eleştirel düşünme, inanç ve eylem için bir rehber olarak gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme veya iletişimden toplanan veya bunlar tarafından üretilen bilgileri aktif ve ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirmenin entelektüel olarak disipline edilmiş sürecidir (Scriven, Richard, 2008). Bu nedenle ifadeler arasındaki kanıtsal ilişkilere ilişkin inançları haklı çıkarmaya çalışan düşünme tarzıdır ve inançlarımızı formüle etmede akli kullanma taahhüdünü içerir (Mulnix, 2012, 472). Moore ve Parker kendi düşüncemizin (veya bir başkasının) sağduyu ve mantık kriterlerine uyup uymadığını düşündüğümüzde eleştirel düşünme sürecini başlattığımızın altını çizerek bu süreci “düşünme hakkında düşünmeyi” içerecek şekilde tanımlar (2015, 2).

Eleştirel düşünce, “bilgi”nin kaynağına, muhatabına ve oluşumuna karşı sorgulama gerektirir (Freire, Macedo, 1998, 53). Bu sebeple toplumun bütün bireyleri için “bilgi”nin oluşturduğu anlam, esnek olmayı ve toplumsal-kültürel koşullara duyarlılığı gerektirir. Okuryazarlığın eleştirel boyutu, eğitimin tek yönlü “anlatı” durumunu yıkıma uğratar. Eleştirel düşünmeyi ve problemi tanımlayarak onu çözmeye yoluna giden eğitim anlayışı, bir süreç içerisinde devamlılık hâlindeki varlıklar olarak kabul eder. Bu bitmemişlik ve farkındalık, yalnızca insana özgü bir ifade biçimi olarak, eğitimin köklerinde bulunur (Freire, 1991, 58). Kendi sorumluluklarını ve varoluşlarını anlamlandırabilmeleri, soru sormaya ve cevaplar bulmaya dayalı diyalogu keşfedebilmeleri için, eğitim dilinde hem öğretmenler hem öğrenciler için “düşünce öğretimi” ve “düşünme becerileri öğretimi” kavramları yer alır. Bu gerekliliklerden hareketle *Eğitime Yardım Konseyi* (The Council for Aid to Education), *Üniversite Öğreniminin Değerlendirilmesi* projesi (Collegiate Learning Assessment/ CLA) kapsamında araştırmacıların eleştirel düşünmede önemli olduğuna inandığı hemen hemen bütün süreçleri kapsayan bir beceri listesi hazırlamıştır. Bu beceri listesine göre eleştirel düşünme aşağıdaki süreçleri kapsamaktadır:

“Hangi bilgilerin uygun olup olmadığını belirlemek; rasyonel iddialar ile duygusal iddialar arasında ayırım yapmak; gerçeği fikirden ayırmak; kanıtların sınırlandırılabilmesi veya tehlikeye atılabileceği yolların farkına varmak; başkalarının kanıtlarındaki aldatma ve boşlukları tespit etmek; veri veya bilgilere ilişkin kendi analizini sunmak; kanıtlardaki mantıksal kusurları tanımak; ayrı veri ve bilgi kaynakları arasında bağlantılar kurmak; çelişkili, yetersiz veya belirsiz bilgilere dikkat etmek; fikirden ziyade verilere dayanan inandırıcı kanıtlar oluşturmak; bir sorunun net bir cevabı veya tek bir çözümü olmayabileceğini kabul etmek; başka seçenekler önermek ve bunları kararda tartmak; bir eylem planı önerirken tüm paydaşları veya etkilenen tarafları göz önünde bulundurmak; kanıtı ve bu kanıtın bağlamını dile getirmek; bir şeyi savunmak için kanıtları doğru ve kesin olarak kullanmak; kanıtları mantıklı ve tutarlı bir şekilde organize etmek; kanıtları, ikna edici bir tartışma katkıda bulunacak bir sırayla sunmak.” (CLA, 2006)

Bu kavramlar, genellikle düşünmenin ve buna dayalı becerilerin doğasının, belirli stratejilerin ve prosedürlerin öğrenenler tarafından kontrollü ve bilinçli bir şekilde öğretilabileceği ve kullanılabilmesi pedagojik yaklaşımlara atıfta bulunmak için kullanılır. Bu stratejiler ve prosedürler, bazılarının kendiliğinden kullandığı şeyler olabilir ve/veya başka türlü tasarlanabilir. Ashman ve Conway (1997), düşünme becerileri programlarının tipik olarak altı ilgili düşünme türünü içerdiği sonucuna varmıştır (Aktaran Ritchart, Perkins, 2005, 795):

- üstbiliş
- eleştirel düşünme
- yaratıcı düşünme

- bilişsel süreçler (problem çözme ve karar verme gibi)
- temel düşünme becerileri (temsil ve özetleme gibi)
- içerik bilgisinin rolünü anlamak

Eleştirel düşünme, bu altı temel beceri içerisinde yer alır ve diğerleri ile sıkı bir ilişki içerisinde ilerler. Yenilikçi ve yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte düşünce öğretimi merkezi bir soru hâline gelmiştir. Düşünmeyi öğretme çabaları kişisel becerileri geliştirmek, yerel eğilimleri güçlendirmek ve düşünme eksikliklerine ilişkin sorunları ele almakla ilgilenir. Eleştirel düşünme başta olmak üzere çoğu düşünme müdahalesinin ana amacı, öğrenmeyi geliştirmek ve daha derin anlayışı teşvik etmektir (Ritchart, Perkins, 2005, 795). Derin ve kalıcı öğrenmenin bir “düşünme” ürünü olduğu fikri, düşünme öğretimi için güçlü bir sebep sağlar.

2.1.1. Eleştirel Düşünmenin Temel Alt Becerileri

1987'de *Amerikan Felsefe Derneği* tarafından eğitim ve değerlendirmedeki mevcut duruma sistematik bir araştırma yapmak için bir uzman paneli toplanır ve bu toplantı sonucunda bir rapor yayınlanır. Rapor, eleştirel düşünme ve ideal eleştirel düşünür hakkında başlayan bir fikir birliği beyanı içerir:

“Eleştirel düşünmenin, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla sonuçlanan maksatlı, kendi kendini düzenleyen yargı ve ayrıca bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, kriterli veya bağlamsal değerlendirmelerin açıklaması olduğunu anlıyoruz. CT (Critical Thinking/eleştirel düşünme) bir araştırma aracı olarak önemlidir. Bu nedenle CT, eğitimde özgürleştirici bir güç ve kişinin kişisel ve sivil yaşamında güçlü bir kaynaktır. Eleştirel düşünme yaygın ve kendi kendini düzelten bir insan olgusudur.” (Facione, 1990)

Bu raporla birlikte kişinin hem özel hem de toplumsal hayatı için “eleştirel düşünme”nin bir gereklilik olduğu ve içinde birçok alt beceriyi barındırdığı gerçeği üzerine bir farkındalık yaratılır. Ennis, daha kısa bir şekilde eleştirel düşünmeyi "neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermeye odaklanan mantıklı, yansıtıcı düşünme" olarak tanımlar (1985'ten aktaran Moseley ve dğ., 2005, 20). Onun için eleştirel düşünmenin iki gerekli alt becerisi karar verme ve yansıtıcı düşünmedir. Bu alt becerilerle tanımladığımız eleştirel düşünme aslında olumsuz manada insanların inandıklarını çürütmek ya da onunla ilgili becerilerimizi kullanma konusunda eleştirel olmak ile eş değer değildir. “Eleştirel düşünme, alaycı olmadan şüphecidir. İsteksiz olmadan açık fikirlidir. Niteliksiz olmadan analitiktir. Eleştirel düşünme zorlayıcı olmadan belirleyici, yargılayıcı olmadan değerlendirici ve güçlü olabilir” (Facione ve Gittens, 2016, 7).

Olumlu bir eleştirel düşünme zihniyetindeki unsurları belirlemeye yönelik bir araştırma yaklaşımı, istatistiksel analiz kullanarak, eleştirel düşünmeye yönelik genel eğilim içinde ölçülebilir yedi yön belirlemiştir. Bunlar eleştirel düşünmenin pozitif yönleri olarak kabul edilir (Facione, Gittens, 2016, 23):

- hakikat arayışında olan
- açık görüşlü
- analitik
- sistematik
- akıl yürütmede kendine güvenen
- meraklı
- mantıklı

Bu yönler eleştirel düşünme sürecinde, ideal bir düşünürün taşıması gereken özellikleri yansıtır. Eleştirel düşünür, düşünme sürecinde bu nitelikleri bir tavır olarak taşıırken aynı zamanda belirli bilişsel becerileri bu sürecin merkezi olarak belirlemelidir. Eleştirel düşünmenin merkezinde bulunması gereken altı beceri Tablo 1’deki gibi tanımlanmıştır (Facione, Gittens, 2016, 27):

Tablo 1: Temel Eleştirel Düşünme Becerileri

Beceriler	Açıklama	Alt Beceriler
Yorum	“Çok çeşitli deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, yargıların, sözleşmelerin, inançların, kuralların, prosedürlerin veya kriterlerin anlamını veya önemini anlamak ve ifade etmek”	✓ Kategorileştirmek ✓ Deşifrenin önemi ✓ Anlamı netleştirmek
Analiz	“İnanç, yargı, deneyimler, nedenler, bilgiler veya görüşleri açıklamaya yönelik ifadeler, sorular, kavramlar, açıklamalar veya diğer temsil biçimleri arasında amaçlanan gerçek veya çıkarımsal ilişkileri belirlemek”	✓ Fikirleri incelemek ✓ Argümanları tanımlamak ✓ Nedenleri ve iddiaları tanımlamak
Çıkarım	“Makul sonuçlara varmak için gerekli unsurları belirlemek ve güvence altına almak; varsayımlar ve hipotezler oluşturmak, ilgili bilgileri dikkate almak ve verilerden, ifadelerden, ilkelerden, kanıtlardan, yargılardan, inançlardan, görüşlerden, kavramlardan, açıklamalardan,	✓ Sorgu kanıtları oluşturmak ✓ Alternatif varsayımlar oluşturmak ✓ Tümevarım ✓ Tümdengelim

	sorulardan veya diğer temsil biçimlerinden kaynaklanan sonuçları azaltmak”	
Değerlendirme	“Bir kişinin algısının, deneyiminin, durumunun, yargısının, inancının veya görüşünün açıklamaları olan beyanların veya diğer temsillerin güvenilirliğini değerlendirmek; ifadeler, açıklamalar, sorular veya diğer temsil biçimleri arasındaki gerçek veya amaçlanan çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmek”	✓ İddiaların güvenilirliğini değerlendirmek ✓ Argümanların kalitesini değerlendirmek ✓ Tümevarım veya tümdengelim yoluyla akıl yürütme
Açıklama	“Elde edilen sonuçların dayandırıldığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, ölçütsel ve bağlamsal değerlendirmeler açısından akıl yürütmeyi belirtmek ve gerekçelendirmek ve akıl yürütme eylemini inandırıcı kanıtlar şeklinde sunmak”	✓ Prosedürleri gerekçelendirmek ✓ Mevcut argümanları açıklamak
Öz Düzenleme	“Kişinin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan unsurları ve özellikle analiz becerilerini uygulayarak ve birinin akıl yürütmesini sorgulama, doğrulama veya düzeltme amacıyla kendi çıkarımsal yargılarını değerlendirerek elde edilen sonuçları bilinçli olarak izlemesi veya kişinin sonuçları”	✓ Kendini izleme ✓ Kendini düzeltme

Bu becerileri ve anahtar soruları sunmanın yollarından biri Tablo 1’deki gibi listelemek olsa da eleştirel düşünme, bir beceri listesinin önerebileceği şekilde ezberle dayalı ilerlemez. Eleştirel düşünmede amaç, uzmanların belirlediği beceriler dizisinden daha çok bu becerileri yansıtıcı, amaçlı bir karar verme sürecinde kullanmaktır (Facione, Gittens, 2016, 29). Bunu yapmak için aynı anda birçok becerinin kullanımını yönetilebilmeli ve bu süreçte odak noktası bireysel beceriler değil, eleştirel düşünme olmalıdır. Eleştirel bir yargı sonucuna ulaşıldığında, o aşamaya kadar olan becerileri liste şeklinde sırayla tek tek uygulamak yerine hepsi uyum içinde ve bir arada kullanılır. Eleştirel düşünmeye dayalı her farklı durum farklı becerilerin birliğinden ve sıralamasından oluşabilir, önemli olan aklımıza getireceğimiz bir listeyi takip etmek değil, eleştirel düşünmeyi harekete geçirecek

başlangıç noktasını bulmaktır (Facione, Gittens, 2016, 29). Süreç doğru sorularla ve içgüdü ile gelecektir. Tablo 2’de eleştirel düşünme becerimizi geliştirmeye yönelik bazı sorular sınıflandırılmıştır.

Tablo 2: Eleştirel Düşünme Becerilerimizi Teşvik Edecek Sorular

Yorum	• Ne anlama geliyor? • Ne oluyor? • Bunu nasıl anlamalıyız (örneğin, az önce söylediklerini)? • Bunu karakterize etmenin/sınıflandırmanın/sınıflandırmanın en iyi yolu nedir? • Bu bağlamda, bunu söylemek/yapmakla ne amaçlandı? • Bundan nasıl bir anlam çıkarabiliriz (deneyim, duygu, ifade)?
Analiz	• Lütfen bu iddiada bulunma nedenlerinizi bize tekrar söyleyin. • Vardığınız sonuç/iddia ettiğiniz şey nedir? • Neden öyle düşünüyorsunuz? • Lehte ve aleyhte argümanlar nelerdir? • Bu sonucu kabul etmek için hangi varsayımları yapmalıyız? • Bunu söylemenizin dayanağı nedir?
Çıkarım	• Şimdiye kadar bildiklerimizi göz önünde bulundurarak, hangi sonuçlara varabiliriz? • Şimdiye kadar bildiklerimizi göz önünde bulundurarak neleri göz ardı edebiliriz? • Bu kanıt ne anlama geliyor? • Bu varsayımdan vazgeçersek/kabul edersek işler nasıl değişir? • Bu soruyu çözmek için hangi ek bilgilere ihtiyacımız var? • Bunlara inansaydık, ileriye dönük olarak bizim için ne anlama gelirdi? • İşleri bu şekilde yapmanın sonuçları nelerdir? • Henüz keşfetmediğimiz bazı alternatifler nelerdir? • Her seçeneği ele alalım ve bizi nereye götürdüğünü görelim. • Öngörebileceğimiz ve öngörmemiz gereken istenmeyen sonuçlar var mı?
Değerlendirme	• Bu iddia ne kadar güvenilir? • Bu kişinin iddialarına neden güvenebileceğimizi düşünüyoruz? • Bu argümanlar ne kadar güçlü?

	• Gerçeklerimiz doğru mu? • Şu anda bildiklerimiz göz önüne alındığında, vardığımız sonuçtan ne kadar emin olabiliriz?
Açıklama	• Soruşturmanın spesifik bulguları/sonuçları nelerdi? • Lütfen bu analizi nasıl yaptığınızı bize anlatın. • Bu yoruma nasıl ulaştınız? • Lütfen akıl yürütmenizi bir kez daha gözden geçirin. • Sizce neden (doğru cevap mıydı/çözüm müydü)? • Bu kararın neden alındığını nasıl açıklarsınız?
Öz Düzenleme	• Bu konudaki konumumuz hâlâ çok belirsiz; daha kesin olabilir miyiz? • Metodolojimiz ne kadar iyiydi ve onu ne kadar iyi takip ettik? • Görünüşte çelişen bu iki sonucu uzlaştırmamızın bir yolu var mı? • Kanıtlarımız ne kadar iyi? • Tamam, taahhütte bulunmadan önce neyi kaçırıyoruz?

Facione Peter A., Carol Ann Gittens. 2016. **Think Critically**. USA: Pearson Education.

Bir bireyin düşünme ve akıl yürütme kapasitesini almak, bir kişilik duygusuna verilebilecek en sert darbeler olarak kabul edilir (Holyoak, Morrison, 2005, 1). Kısaca “bunun hakkında ne düşünüyorsunuz?” tarzında bir soru, bir seçeneği, istenebilirlik durumunu, değerlendirme ve karar vermeyi içerir. Bu sebeple düşünme çalışması, düşünme üzerine biraz farklı bakış açılarını yansıtan birbiriyle ilişkili birkaç alt alanı içerir. Facione ve Gittens (2016) ile benzer olarak Holyoak ve Morrison (2005) bu alt alanları akıl yürütme, tümdengelim ve tümevarım şeklinde olmak üzere çıkarım, karar verme ve problem çözme olarak belirler. Bu düşünme biçimleri şu şekilde tanımlanır:

“Felsefe ve mantıktan kaynaklanan uzun bir geleneğe sahip olan akıl yürütme, bazı ilk bilgilerden (öncüllerden) sonuçlar çıkarma sürecine vurgu yapar. Standart mantıkta, öncüllerin doğruluğu, argüman formu sayesinde sonucun doğruluğunu garanti ediyorsa, bir çıkarım tümdengelimlidir. Öncüllerin doğruluğu, sonucun doğruluğunu daha inandırıcı kılar ancak kesinlik sağlamazsa, çıkarıma tümevarım denir. Yargı ve karar verme, bir seçeneğin değerinin veya belirli bir getiri sağlama olasılığının değerlendirilmesini; problem çözme, bir hedefe ulaşabilecek bir eylem planının oluşturulmasını içerir” (Holyoak, Morrison, 2005, 2).

Eleştirel düşünme ile ilişkili alt alanlar ve bunların içerdiği süreçler göz önüne alındığında bir düşünme sürecinin “eleştirel” bir mahiyet taşıması için çok yönlü bakış açıları gerektirdiği görülür. Bu sebeple genel olarak eğitim; “düşünce”ye ve “düşünme” hakkında nasıl düşünüleceğine ilişkin sürecin öğretilmesini kapsar. Çünkü öğrencilerin ne öğrendiklerini ve nasıl öğrendiklerini bildikleri üst bilişsel öğrenenler olmak için stratejiler geliştirmeleri, bu süreci tekrar edebilmeleri için kendi

öğrenmeleri yoluyla düşünebilmeleri, böylece kendi öğrenme süreçleri hakkında hiçbir fikri olmayanlar üzerinde bir avantaj sağlamaları gerekecektir (Carroll, Wilson, 1993, 7).

2.1.2. Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı İlişkisi

Eleştirel düşünme, sorgulamaya dayalı medya okuryazarlığının merkezinde yer alır. Bu sebeple bu iki becerinin kazanımları birbirine bağımlı olarak ilerler. Öğrencilere eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımların kazanılıp kazanılmadığı sorulduğunda çoğu olumlu cevap verse de bu becerileri tanımlama ve kullanma noktasında sessiz kalmaktadırlar. Bu sebeple “eleştirel düşünme”nin bireyden tam olarak ne istediği konusunda net bir yol çizmek gerekir. Medya okuryazarlığı gibi, eleştirel düşünme de bir dizi unsuru içerir (Scheibe, Rogow, 2012, 42). Örneğin Bloom'un taksonomisinin revizyonunda (2001), eleştirel düşünme altı hiyerarşik beceriyi yansıtır: hatırlama (bilgi), anlama (kavrama), uygulama, analiz etme, değerlendirme ve oluşturma (sentez). Özellikle analiz (kod çözme, sorgulama) ve uygulama (aktif katılım eylem) noktasında eleştirel düşünme medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile örtüşür. Browne ve Keeley (2007), eleştirel düşünmeyi üç basamakta tanımlamaktadır:

1. Birbiriyle ilişkili bir dizi kritik soru hakkında farkındalık,
2. Kritik soruları uygun zamanlarda sorma ve cevaplama becerisi,
3. Kritik soruları aktif olarak kullanma arzusu.

Eleştirel düşünme ile ilgili literatürü okurken, ilgili çalışmalar kapsamında çoğu kez “21. yüzyıl becerileri” ve “medya eğitimi” ile ilgili başlıklarla karşılaşırız. Medya okuryazarlığı, sadece medya teknolojisini bir öğretim aracı olarak derslere entegre etmek değil, eleştirel okuryazarlık gibi öğrenmeye yönelik kapsamlı bir yaklaşımdır. Bu sebeple eleştirel düşünme de medya okuryazarlığı da sınıfı aşan uygulamaları, öğrenilenin yaşamda karşılık bulmasını içerir. Birleşik Krallık, Avustralya ve Kanada'daki çalışmalara dayanan Ulusal Medya Okuryazarlığı Liderlik Konferansı (Aufderheide, 1993) bu ilişkiyi kanıtlamak için şu açıklama ile başlar:

“Medya okuryazarlığı, bilgisel ortamımıza hâkim olan güçlü baskı sonrası medyayı içerecek şekilde okuryazarlık kavramlarını genişletme hareketidir. İnsanların güçlü görüntülerden, sözcüklerden ve seslerden oluşan bir kültürdeki anlamları anlamasına, üretmesine ve müzakere etmesine yardımcı olur.”

Eleştirel okuryazarlık, öğrencilerin derine inip medyanın yapılı doğasını ve oluşumunu görmelerini sağlamak için medya okuryazarlığı sorularının çeşitliliğini ve derinliğini kullanır. Öğrenciler, eleştirel okuryazarlık becerilerini nadiren kendi başlarına geliştirirler çünkü, *"medyanın hegemonyayı yalnızca eğlence veya bilgi olarak yeniden üretmedeki rolünü gizleme biçimi, toplumdaki güç eşitsizliklerinin eleştirel analizini ve medya ile olan ilişkilerimizi engelleme eğilimindedir"* (Scheibe, Rogow, 2012, 73). Dolayısıyla, eleştirel düşünme merkezli medya okuryazarlığı sorularının yapabileceği en önemli şeylerden biri, öğrencilere perdeyi geri çekip medyanın değişken ve güvenilmez yapısını görmeleri için araçlar sağlamaktır. Bu şekilde öğrenciler yapıların ve kalıpların farkına vardıklarında, kendi karar verme mekanizmalarını kullanabilir, özerklik uygulayabilir ve medyada sunulan gündemleri kabul edebilir veya reddedebilirler.

Çağdaş eğitim teorileri ile birleşen eleştirel okuryazarlığa yönelik yaklaşımlar farklı bakış açıları ortaya koymaktadır: "edebi metinlere okuyucunun duygusal tepkisi", "metinlerle üst düzey beceriler", "eleştirel pedagoji" veya "Freirean yaklaşımlar", "söylem çözümlemeleri" ve "metinsellik ve yapı sökülümün post-yapısalcı, postmodern ve post-kolonyal çerçevelerinden türetilen yaklaşımlar" (Peters, Lankshear, 1995, 54). Bu kuramsal çalışmaların özünde türü ne olursa olsun bir "metin" ve "eleştirel düşünme" yatmaktadır. Metnin benimsediği dil, eleştirel düşünmenin bir meyvesi olarak öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı dil uygulamalarını fark etmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, metinde benimsenen dilin, sadece bir kod seçme meselesinden daha fazlası olduğunu, aynı zamanda farklı biçimlerle/metinlerle (denemeler, filmler, mektuplar veya şarkılar) ilişkili sosyal kullanımlar ve değerler hakkında seçimler de içerdiğini fark etmelidirler.

Sınıf içinde ve aynı zamanda günlük yaşamında medya metinleri ile yüzleşen öğrenciler için, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı pratiği somutlaştırılmış içgüdüsel bir deneyim hâlini alır (Peters, Lankshear, 1995). Aktif aynı zamanda işbirlikçi katılım olarak anlam oluşturma pratiği; okuyucu-izleyici-yazar olarak öğrenci becerilerini, bu tarz metinleri ortak amaçlar etrafında ekledikçe, değiştirdikçe ve yeniden oluşturdukça geliştirilebilir hâle getirir.

Eleştirel düşünme sadece eğitim uygulaması değil aynı zaman da sosyal uygulamalar olarak her türlü okuryazarlığın kültürel fenomenlere dayandığını vurgular. Yani bunlar tek bir bireyin değil toplumların, kurumların herhangi bir

otoriter söylemin oluşturduğu değişken gerçekliğe dayanan uygulamalardır. Bu düşünce, Freire'in eleştirel okuryazarlığı başta olmak üzere dönüm noktası olarak kabul edilen son yüzyılın metin pratiklerinin (post yapısalcılık, hermeneutik, alımlama estetiği, postmodernizm, postkolonyalizm, feminist teori vb.) ardında da yatar. Ayrıca öznenin birliğini, istikrarını ve tutarlılığını ima eden metin paradigması olarak belli başlı bir söyleme dayanan metin modelini zayıflatır ve farklı metin formlarına dayalı alternatif biçimleri (metinlerarasılık, kolaj, hiper metin vb.) kullanılabilir hâle getirir.

Herhangi bir okuryazarlığı eleştirel düşüncenin nesnesi yapmak, tam da metinsel uygulamaları, okuryazarlık ile söylemsel uygulama arasındaki ilişki açısından incelemektir (Peters, Lankshear, 1995, 68). Bir nevi söylem biçimlerini, alt okumaları, kompozisyon uygulamalarındaki değişiklikleri ve yeni metinlerin biçimlendirme şeklini kurcalamaktır. Bu süreç pedagojik olarak, medya çağında üretilen ve öğrenci anlayışlarında oluşturulan yeni bağlantılar, yeni öznellik ve aslında varoluş tarzları olarak yorumlanmaktadır.

Belirli medya metinlerinin eleştirel düşünmenin odağı hâline getirilmesi için, okuyucu/ izleyici tarafından “inşa edilmiş” olarak yorumlanmaları gerekir (Peters, Lankshear, 1995, 69). Bu inşa edilmişlikte yapay bir gerçeklik söz konusudur. Okuyucu bu inşa sürecinde eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerinin sorularına cevap verdikçe kendi okuyucu/izleyici bilincini şekillendirir. Bu aynı zamanda etkileşimli bir metinlerarasılık sürecidir. Çünkü okuyucunun/izleyicinin anlamlar bulması için farklı metinleri bir araya getirmesi ve farklı kodları çağrışımsal olarak okuryazarlık eyleminin içine katması gerekir gerekir. Metin (kitap, sinema filmi, reklam vb.) bu durumda okuyucu tarafından şu ya da bu şekilde bir araya getirilen farklı metin parçaları hâline gelir ve bu parçalar eleştirinin nesnesi hâlini alır.

İçinde bulunduğumuz dijital çağda, her türlü okuryazarlığı hedefleyen “eleştirel bir düşünme” süreci için sorulması gereken temel sorular şunlardır (Peters, Lankshear, 1995, 69):

- Belirli bir tür içinde belirli metin parçaları neden bir araya getirilir?
- Özel koşullarda ve zamanda, görüntüler, sesler ve metinler hangi ilkelere göre birleştirilir?
- Bu metinler insanların yaşam biçimini nasıl etkiler?

- Bu metin, ses ve görüntü unsurları neden diğer olası birleştirmelerde değil de bu şekilde bir araya getiriliyor?
- Bu metne, müziğe veya görüntülere başka bir metin eklemenin sonuçları ne olabilir?

Bu sorular etrafında genişletilen başka sorularla birlikte medya okuryazarlığına dair eleştirel düşünme süreci başlatılır. Böylelikle metin (sinema, roman, video, müzik vb.) işitilen, izlenen ya da okunulan bir şey olmaktan çıkar ve aktif bir zihinsel uygulamanın aracı hâline dönüşür.

Medya metinleri, gerçekliğin dinamikliğini ve karmaşıklığını bir manada kırarak, geçmişte genellikle belirli kategoriler tarafından gizemli hâle getirilen ilişkileri ve süreçleri daha açık bir şekilde oluşturmaya yardımcı olur. Bu tarz metinler ve elektronik çağ, yaratıcılığımızı, eleştirel farkındalığımızı, problem çözme becerimizi geliştirmek için bize fırsat sunduğu ölçüde eğitimsel ve etik açıdan “değerli” olana yönelik gerçek ve potansiyel riskler de barındırır (Peters, Lankshear, 1995, 70). Bunları önceden tahmin etmek, kendimizi ve öğrencilerimizi en iyi şekilde hazırlamak için eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı eğitimi ile birleştirilmiş bir eğitim ortamı acil gereklilikler arasındadır. Medya okuryazarlığı savunucularının son yıllarda iddia ettikleri gibi, öğrenciler medya temsillerinin dünyaya ilişkin algılarımızı nasıl yapılandığına, kitle iletişim araçlarının üretildiği ve yayıldığı ekonomik ve kültürel bağlamlara, güdülere ve hedeflere ilişkin temel bir anlayış edinmelidir (Jenkins, 2009, 31).

Edebiyatın, metinlerarasılığın, medya metinlerinin yaratıcı olanaklarını “eleştirel düşünme” ile kavrama fikri, metni analiz etmenin çok sayıda ve benzersiz yollarına götürür. Çünkü eleştirel görüşleri ayrıştırmanın ve sunmanın birçok yolu vardır. Belirli metinleri belirli perspektiflerle hizalamanın arkasındaki mantığın temel sorusu: “Öğrencilerimin bu deneyimden ne öğrenmesini istiyorum?” dur (Wolf, 2004, 21). Eleştiri pek çok biçim olsa da önemli olan, bu biçimlerin bazılarının doğruluğunu veya yanlışlığını ispatlamak değil öğrencilerin yeteneklerini etkin kılan bir deneyim sürecine olanak tanımadır.

2.1.3. Eleştirel Düşünme ve Eğitim

Pedagojinin “eleştirel” temelli olması gerektiğini savunan Giroux, eğitim ortamını, kendi yaşamlarının gücünü ve özellikle de bilgi koşullarını uygulama

boyutunda gerçekleştiren vatandaşlar için kamusal alanı yaratmaya hizmet eden bir üretim alanı olarak görür (1991, 47). Bu, eğitimcilerin öğrencilere eleştirel bilginin becerilerinin öğretildiği ve uygulandığı eleştirel bir pedagoji geliştirmesi gerektiği anlamına gelir. Burada önemli olan günlük yaşamdan koparılmadan öğrencilere gerçekleştirebilecekleri deneyimler sağlamaktır. Kısaca Giroux, yalnızca metin odaklı bir “eleştirel düşünme” sürecinin değil Freire’in düşünceleri ile örtüşen eleştirel bir yaşamın altını çizer. Öğrenciler bu sayede mevcut sosyal ve politik formlara basitçe uyum sağlamak yerine iyileştirme ve dönüştürme için kapasite geliştirirler. Cüceloğlu (2001) eleştirel düşünmenin devingen durumunu buna benzer bir şekilde kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olmak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutmak, öğrendiklerimizi bilerek uygulamak ve tüm bu süreçte amacı bilmek, aktif ve organize olmak şeklinde ifade etmektedir.

Eleştirel düşünmeye dayalı bir eğitim anlayışı farklılıklar, olasılıklar ve bağlamlar üzerine şekillenir. Gerçekliğin toplumlara göre şekillendiği bir dünyada, olasılık dilinin bir parçası olarak, öğretmenler, öğrencilere dünyayı farklı okuma fırsatı sunan, farklılık pedagojisi etrafında çoklu anlatıların ve sosyal uygulamaların inşa edildiği bilgi ilişkileri kurma fırsatını keşfedebilirler (Giroux, 1991, 49). Eleştirel pedagoji bu noktada disiplinlerarası bir yol belirleyerek yalnızca bilginin anlatıldığı, öğretildiği didaktik bir tavrı değil bilginin “üretilebileceği” yeni alanlar yaratmaya vurgu yapar. Bilginin üretilebileceği yeni alanlar yaratma tasarısı ancak erken yaşta başlayan bir eleştirel düşünme eğitimi ve okulun bastırılmayan sosyal yönü ile mümkündür. Çocukların örgün eğitime başlarken canlı, meraklı, hayal gücü yüksek yönleri eğitimin yaşamdan kopuk yönü ile köreltilmemelidir (Lipman, 2003, 12). Bu yönlerin korunması öğrencilerin birer düşünür olma yolunda özerk hareket edebilmeleri için gereklidir. Özerk düşünürler, “başkalarının söylediklerini veya düşündüklerini yalnızca papağan gibi tekrar etmezler, aynı zamanda kanıtlara ilişkin kendi yargılarını kurarlar, kendi anlayışlarını oluştururlar ve olmak istedikleri türden insanlar ve olmasını istedikleri türden bir dünya hakkında kendi anlayışlarını geliştirirler” (Lipman, 2003, 25).

Eleştirel pedagoji anlayışında öğretmen, öğrenci ve okul ortamı niteliklerinin öneminin yanında kullanılan araçlar da önem arz eder. Bu anlayışta, çeşitli örtük söylemler barındıran medya metnlerinin, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kullanılabileceği savunulur (Giroux, 1991, 66). Çünkü bu tarz içerikler, sosyal

eğilimler, güncel modalar, çağdaş değerler ve tüketici kapitalizminin sakinlerini gerçekten ilgilendiren şeylerle ilgili bir bilgi deposu sağlayan önemli bir sosyal metin ve sosyal göstergedir. Bununla bağlantılı olarak dünyanın giderek daha teknik ve karmaşık hâle gelmesi her neslin bir öncekinden daha fazla eleştirel düşünme eğitimine ihtiyacını doğurmaktadır (Halpern, 2003, 2). Bu sebeple eleştirel düşünme 21. yüzyıl bireyleri için hayati bir gerekliliktir. “Bilgi işçisi” veya “sembol analisti” gibi kavramlar, yeni dünyanın, yeni bilgileri verimli bir şekilde elde eden ve yaşam boyu öğrenme için sürekli değişim ve yeni paradigmlar ihtiyacını tanıyacak kadar esnek kalan 21. yüzyıl bireyine atıfta bulunmaktadır (Halpern, 2003, 2). Sürekli değişen bir dünya içinde yeni sorunlara hazırlıklı olmak bu bireyin başlıca özelliğini oluşturmaktadır. Çünkü tanıdık yanıtlar günden güne çalışamaz ve yeni edinilenler de uzun süre geçerliliğini koruyamamak hâle gelmiştir. Bu nedenle bilgi deposu dediğimiz sosyal metinlerden çok şey öğrenilebilir. Ayrıca bu metinler düşünce ve davranış şekillendirmede büyük bir güç sağlayabilir. Her türlü bilgiyi içeren medya metinleri, bilginin üretimi, dağıtımı ve tüketimi yoluyla gücün nasıl işlendiğini anlamaya yardımcı araçlardır. Öğrenciler sınıflarda karşılaştıkları bilgi ve değerler hakkında öz-yansıtıcı olmaları için analitik becerilerle donatılırlar ve içeriğin ne anlama geldiğine ilişkin eleştirel bir öz-bilince yatırım yapabilirler. Bu bilince dayalı eleştirel düşünme belirli bir konuda mevcut farklı düşünceleri değişik eleklerden geçirerek etkili olan ve olmayanları birbirinden ayırmamızı sağlar. Eleştirel düşünmeyi kullanmazsak, aynı konuda yararlı yararsız, etkili etkisiz, ilgili ilgisiz birçok düşünce birbirine girer ve kafamızı karıştırır, verimli bir çözüme ya da karara ulaşmamızı önler (Cüceloğlu, 2001).

Lipman’a göre düşünmenin geliştirilmesi, onun ilgili, eleştirel ve yaratıcı boyutlarının yanı sıra yansıtıcı yönünün geliştirilmesini de içerir (2003, 27). Bu, böyle bir düşünceyi üretmek için ne yapılabileceği sorusuna gündeme getirir: Eğitimi daha eleştirel, daha yaratıcı, daha özenli ve kendi süreçlerini değerlendirci hâle getirmek için ne yapılabilir? Lipman’ın önerisi başlangıç olarak ilk ve ortaokul müfredatına felsefeye dayalı bir seçenek eklemektir (Lipman, 2003, 27). Bu, tüm disiplinler içinde ve arasında gerçekleşmesi gereken düşünceyi güçlendirmek için ilk adım olabilir. Burada kastedilen akademik bir felsefe eğitiminden ziyade sorgulamaya dayalı bir eğitim anlayışıdır. “Neden?” sorusu ile başlayan bu sorgulama sürecinde bir yargıya ulaşabilmek, karar verebilmek, inanmaya motive etmek için bir sebep isteriz. İşte bu

noktada eleştirel düşünürler öncelikle kanıtlarla ve eyleme geçmek veya inanmak için iyi nedenler sağlayıp sağlayamayacaklarıyla ilgilenmelidir (Bowell, Kemp, 2005, 2). Öte yandan eleştirel düşünme karmaşık bir bilişsel etkinlik olduğundan eleştirel düşünme öğretiminde tek bir öğretim yaklaşımının kullanılması yeterli olmamaktadır (Şerefoğlu, Akbıyık, 2006, 198). Tüm disiplinler aktif olarak açık fikirli bir eleştiri sürecine tabi olmak zorunda olsa da düşünme ve çıkarsama yöntemlerinin anlaşılması bir şekilde disiplinlere özgü olmalıdır (Baron, 1993, 205). Her alanda, düşünmenin yapısı hedefler (sorular), olasılıklar (hipotezler, varsayımlar) içerir ancak alanlar, amaçları, dikkate alınan olasılık türleri, ortaya konan kanıt türleri ve kullanılan çıkarım biçimleri bakımından farklılık gösterir (Baron, 1993, 206). Öğrencilerin bir matematikçi, tarihçi, çevre bilimci, edebiyat araştırmacısı vb. için neyin kanıt sayılacağını öğrenmeleri ve bu alanların her birine özgü çıkarım yöntemlerinden bazılarını öğrenmeleri gerekir. Disiplinlere ilişkin bu özgüllükle birlikte eleştirel pedagoji, bir eleştiri ve olasılık dilini birleştirerek seçenekleri kazanmayı da hedefler (Giroux, 1991, 52). Bu nedenle bu tezin de amaçları arasında yer alan, öğrencileri, klasik anlatıların yeniden yazımlarını eleştirel bir gözle alt okumalarını yapmaya teşvik etmek, postmodern düşünce etrafında geliştirilebilecek söylemler açısından önem arz eder. Çünkü eleştirel pedagoji kavramının merkezinde, postmodern bir bilgi çağından kaynaklanan farklılık mefhumunu, feminizm, ekoeleştiri, sosyal eleştiri kuramları gibi vurgularla birleştiren diyalojik bir ses siyaseti vardır. Tüm okuryazarlıkların temel fikrinde bu diyalojik özellik yatmaktadır: çocukları mümkün olduğunca erken bir şekilde her türden metin dünyasına sokmak ve onların yetkin okuryazar bireylere anlamlı çıkarılar olmalarına izin vermek (Gardner, 2011, 227). Okulun ilk günlerinden itibaren öğrenciler, çevrelerindeki büyüklerin okuyup yazdıklarını görürler ve mümkün olduğunca çabuk o ortama çekilirler; hikâyeler anlatırlar ve başkalarının onları yazmasını sağlarlar; resimlerden, icat edilmiş yazım kurallarından ve dikte edilmiş doğru yazımdan oluşan bir kombinasyondan kendi anlatılarını yaratırlar; anlatılarını başkalarına aktarırlar ve eleştirel bir şekilde yorum yapmak için dinlerler, tartışırlar, hatta başkalarının anlatılarını tecrübe ederler; dijital ortamda kendi anlatılarını oluşturabilirler (Gardner, 2011, 227). Öğrenciler bu yolla metinlerde karşılaştıkları bilgileri mekanik olarak anımsamak yerine anlayıp değerlendirebilmeleri için, bir grup kodlanmış durumla karşı karşıya gelirler. Bu eğitim ortamı, geleneksel öğretmen ağırlıklı bir sınıftan çok iş birliğine, eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünceye dayalı okuryazarlık merkezine yakındır. Böyle bir

eğitim anlayışının amacı, daha derin düşünmenin, sorunları daha iyi çözmenin, iletişim kurmanın, iş birliği yapmanın, kişisel ve kurumsal yaşamlarımızda daha yenilikçi duruşun bir yolunu öğrenmektir (Murawski, 2014, 28). Bu doğrultuda eleştirel düşünmeyi öğreten eğitmenler, öğrencilere anlama ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatı verir, eleştirel düşünme becerilerini uygulayan öğrenciler ise ders materyallerine daha düşünceli ve etkili bir şekilde yaklaşır, daha zorlayıcı sorular sorar ve öğrenme sürecine daha yoğun katılırlar (Murawski, 2014, 27).

2.2. Medya Okuryazarlığı

İnsanlık tarihinin uzun bir bölümünde çoğu toplumsal etkileşim biçimi yüz yüze gerçekleşmiştir. Bu sebeple gelenekler sözlü karakterle aktarılma eğilimi göstermiştir. Gelenekler ayrıca coğrafi erişim koşullarıyla da kısıtlanmaktadır, çünkü geleneklerin yayılması bireylerin bir mekândan diğerine fiziksel hareketlerine ve yüz yüze etkileşimlerine bağlıdır (Thompson, 2008, 129). İletişim medyasının gelişmesiyle birlikte bu koşullar değişime uğramış kültürel ve bireysel benliğin inşası süreci yavaş yavaş dolayimli formlara -basılı ve sonra elektronik aracılı biçimlere- erişime bağlı hâle gelmiştir. Yerel bilgi, maddi bir yüzeye sabitlenen, teknik olarak çoğaltılan ve medya sayesinde aktarılan yerel olmayan yeni bilgi formları tarafından tamamlanmakta ve giderek yerinden edilmektedir (Thompson, 2008, 319). Her türlü kültürün, bireyin, coğrafyanın, kısacası “her şey”in bilgisi insanoğlunun parmaklarının ucundadır. Bu tür bilgiye ulaşmayı sağlayan araçların gerektirdiği uzmanlık ve amaçlar ise geleneksel formlardan çok daha farklıdır. İletişimin genişleyen ağlarıyla birlikte, yüz yüze etkileşim kalıplarıyla sınırlı kalmayan insanlar için bilgiyi edinmenin amacı artık iletişimle de sınırlı değildir. İnsanoğlunun geçmişe, şimdiki zamana dair algısı yüz yüze etkileşimde değiş tokuş edilen sembolik içerik tarafından biçimlendirilirken medyanın gelişimiyle birlikte bireyler, günlük karşılaşma alanlarının oldukça ötesindeki olayları tecrübe edebilir, diğerlerini gözlemleyebilir hem gerçek hem de hayali dünyaları öğrenebilir duruma gelmişlerdir.

Çağımızın iletişim nesneleri tüm disiplinlerden araştırmacıları, politikacıları, endüstricileri, bilişimcileri, gazetecileri, geniş kitleyi ele geçirdikçe, tutarlı bir şeyi kapsayamayacak kadar genişledi: aktarmak, dile getirmek, eğlenmek, satmaya yardımcı olmak, aydınlatmak, temsil etmek, tartışmak... (Maigret, 2016, 17). Her biri kendi tanımını ve buna eşlik eden çıkarlarını aşılama için sonsuz stratejiler geliştirme

savaşına girdi. İmgeler sözcüklerin yerini aldığında, bilginin işlenmiş ve araçlarla aktarılmış yapısı gözlerden saklanmış oldu (Bauman, 2018, 294). Yüz yüze gerçekleştirilen etkileşimin aksine bu teknolojik araçlarda mesajın gerçekliğine ve doğruluğuna karşı geliştirilen bilişsel süreç dönüşüme uğradı.

İletişimin gerçek bir sosyal bilim olarak gelişmesi Avrupa’da 1960’lara kadar üretkenlik gösterememiştir. O dönem için medya henüz büyük bir toplumsal bütünün dış belirleyicisi değil, yalnızca bu bütünün ögesidir (Maigret, 2016, 24). Fakat Barthes’ın ve Eco’nun semiyolojisi, medyanın toplumsal ortamlar arasında güç ilişkilerini yansıttıkları bilişsel yolları ortaya çıkararak değişimi başlatır. Medyatik “mitlerin” üretimi gerçeğin saptırılması, aldatma, yanılsama, manipülasyon değil, toplumsal evrenin egemenlerinin yararına bir yan anlamlar dizgesi aşılması yoluyla doğallaştırılması ve ampirik sosyolojiyle uyumlu biçimde görüşlerin güçlenmesi anlamına gelir (Maigret, 2016, 25). Medya araştırmaları yoğunlaştıkça, medyanın gelenekler, ütopyalar, inançlar gibi bilimsellik dışı özelliklere duyarlı yapısı da ortaya çıkar. Özellikle Adorno, Habermas, Walter Benjamin ve Horkheimer’in önemli katkılar sunduğu Frankfurt Okulu üyeleri tarafından savunulan eleştirel kuramın can alıcı noktası bu duyarlı yapıya vurgu yaparak medya araştırmaları alanına ideoloji düşüncesini dâhil eder ve tarihle iletişim arasında bir bağ kurar. Buna göre kültür yalnızca masum bir eğlence ya da çıkar gütmeyen bir sanat değil, güç ilişkilerinin alanlarından da biridir, kültür ile ekonomik ya da politik egemenlik sıkı sıkıya birbirine bağlıdır (Maigret, 2016, 88).

Frankfurt Okulu’nun sonraki kuşakları ile birlikte medya çalışmaları farklı boyutlar kazanır ve her bir kuram bir önceki üzerine şekillenir. Örneğin; Jean Baudrillard için medyanın gücü iletilerin ideolojik içeriğine bile bağlı değildir, alışveriş düzenine, bireylerin katılmayı da değiştirmeyi de umamayacakları özerk bir evrene dönüşmüş koda bağlıdır (Maigret, 2016, 94). Sonsuz bir tüketimin altını çizen Baudrillard, içinde bulunduğu yaşam biçimini simülasyon evreni olarak betimler. Simülasyon ilkesinin belirlediği dünyada ise gerçek, modelin kopyasından başka bir şey olamamaktadır (Baudrillard, 2011, 170). Yani medya ile “gerçek” diye bir olgu kalmamış, bütün nesneler birbirinin kopyası hâlini almıştır. Medya ideolojik etkilerin temsili olmaktan ziyade, “temsilin” kendisi ideolojinin kendisi olmuştur.

Birçok disiplinde düşünceleri ile etkili olan Michel Foucault’nun yapıtlarında her türlü söylemsel eylemi içeren oluşumlar, bilgi, etik, iktidar etrafında şekillenir. Bu

üç eksen birbiri ile yakından ilişkilidir ve var olma koşulları diğer ikisine bağlıdır. Sözü ettiğimiz deneyimler aynı anda hem bilgi ve hakikatler alanı hem bir normlar ve normlara bağlı kurallar sistemi, hem de kendiyle ilişki modeli içeren karmaşık odaklar olarak görülmeli ve eleştirisi yapılmalıdır (Foucault, 2019). Saussure’ün düşünceleriyle gelişen dilbilim anlayışı ise dili bir göstergeler kuramına dayandırır: Anlamı olan her şey, bir sözcük, bir tümce, bir imge, anlamlı bir nesne (bir ayaklı lamba beli bükülmüş bir yaşlı adam imgesini çağrıştırabilir, bir kurabiye bize tüm çocukluğumuzu anımsatabilir) göstergedir (Maigret, 2016, 144). 1950-1970 yılları arasında, dil kuramlarının alanını genişleten, yapısalcı adı verilen birçok dilbilim akımı ortaya çıkar. Biçimci Rus Okulu, Prag Dilbilim Çevresinde Roman Jakobson, dilbilimi iletişimin matematiksel çözümlemesine yaklaştırarak temel kopuşu gerçekleştirir (Maigret, 2016, 145). 1960-1970’li yılların kitle iletişimleri semiyolojiyi de tüm iletişim araçlarına (sinema, televizyon, çizgi roman vb.) ve gösterge dizgelerine (giysi ve yiyecek gibi tüketim ürünlerinin imgeleri) gösteren ve gösterilen ile düz anlam ve yan anlam arasındaki ayrımı yayarak, Saussure’in dilbilim anlayışından etkilenir. Bununla birlikte Roland Barthes (1979), göstergebilimin yalnızca dilbilim alanıyla sınırlı olmadığını savunur: buna göre sinema, reklam, fotoğraf vb. gibi her türlü içerik bir metindir ve bunların göstergebilimsel analizleri yapılabilir. Böylelikle Barthes ve Umberto Eco gibi düşünürler için bu olgu, içinde bulunduğumuz evreni, medya tarafından taşınan göstergeler tabakasıyla betimlemeye olanak tanır. Barthes bu betimlemenin örneğini *İmge’nin Retoriği* (1964) adlı çalışmasında verir: İlk kez görsel bir konserve reklamını, göstergebilimsel olarak incelemiş ve yan anlamlarını (kırsallık, doğallık, pazardan alınan taze ürünler, ürünün kaynağını içeren bayrak renkleri, İtalyanların sıcakkanlılığı) içeren bir metin olarak çözümlemiştir. Yapısalcı yazın eleştirisi neyin gerçek ve saf yazın olduğunu (çokanlamlılık, açık yapıt gibi) tanımlamayı sağlayan “yazınsallık” ölçütlerini arar, öte yandan kitle iletişiminin yapısalcı eleştirisi de popüler anlatıların özündeki nitelikleri araştırır (Maigret, 2016, 151).

1980 sonrasına gelindiğinde yapısalcılığın yavaş yavaş etkisini yitirmesi ve kültürel çalışmaların yaygınlık kazanmasıyla, Fransız kuramcılar (Lyotard, Baudrillard, Derrida, Barthes) tarafından beslenen “postmodern” felsefe ve “yapısöküm” çalışmaları dikkat çeker. Bu iki uygulama alanına göre söylem tarafından kurulan her şey, yine aynı şekilde söylem tarafından yıkıma uğratılabilir. Artık

nesnelerin özü yoktur, kimliklerin ve inançların parçalı, değişken olmasını sağlayan temsillerin bir açılımı vardır (Maigret, 2016, 200). Gerçeklik de söylemler tarafından şekillendiğinden sabit, merkezi ve güvenilir değildir. Bu akımlarla birlikte melezleşme, çok kültürlülük, kültürel karma, yeni modernlik vb. gibi birçok kavram ortaya çıkar. Çağımıza gelindiğinde medya çalışmaları çok farklı boyutlar kazanır. Medya sadece kitle iletişim araçlarını içeren çalışmalar olarak görülmez. En başta “eğitim” olmak üzere birçok disiplinin sınırlarına dâhil olur. Gerçekleşen tüm bu değişim ve dönüşümler medyaya ilişkin bir okuryazarlığın geliştirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarır.

2.2.1. Medya Okuryazarlığını Tanımlamak

Okuryazarlık, özellikle yazının icadından belirli bir döneme kadar bir kâğıt üzerindeki sözcükleri oluşturan simgeleri okuma ve yorumlama becerisine sahip olmak anlamına gelirken 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişen teknoloji ile birlikte insanlara daha karmaşık fikirleri anlamak (ve karşılığında ifade etmek) için kelimeleri bir araya getirmeyi öğretmek, yüzyıllar boyunca gelişen eğitimin amacı hâline gelmiştir (Thoman, Jolls, 2004, 18). Okuryazarlık ile ilgili bildiklerimiz ve dünya hakkındaki “bilgi”, kâğıt parçalarındaki sözcüklerle sınırlı olmanın aksine multimedya kültürümüzün güçlü görüntüleri ve sesleri aracılığıyla bize ulaşmaya başlamıştır. Medya, artık kültürümüzü şekillendirmenin ötesinde kültürümüzün başat öğelerinden biri hâline gelmiş, bu sebeple okuryazarlık tanımlarının geliştirilmesi zorunluluğu doğmuştur. Okuryazarlığa, tüm mesajların içinde yazıldığı ve okunduğu politik, ekonomik, tarihsel ve sosyal bağlamları kavramanın yanı sıra izleyici alımını keşfetmek, medya metinlerini eleştirel bir şekilde okumayı öğrenmek ve eleştirel analitik süreçlerimizi geliştirmek için yeni iletişim modlarını ve popüler kültürü içerecek ve metnin tanımını genişletecek şekilde yeniden bir çerçeve çizilmiştir (Kellner, Share, 2007, 67). Bu çerçeveler doğrultusunda eğitimciler, medya araştırmacıları ve akademisyenler tarafından medya okuryazarlığının birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlar, özellikle mevcut teknolojiler geliştikçe ve yeni teknolojiler ortaya çıktıkça sıklıkla değişme eğilimi göstermiştir (Diergarten ve diğ., 2017).

Günümüzde küreselleşme olarak tanımlanan medyanın yol açtığı zaman ve mekânın yeniden düzenlenmesi durumu, modern dünyayı dönüştürmüş ve hâlen dönüştürmekte olan daha geniş süreçlerin bir parçasıdır. Medya okuryazarlığı terimi

bu sebeple literatürde farklı şekillerde kullanılır ve kesin sınırları yoktur. Fakat en genel tanımların temelinde, dünyanın farklı bölgelerinin birbirlerine olan bağımlılığına ve etkileşimin karmaşık biçimlerine yol açan bir sürece gönderme yapılmaktadır (Thompson, 2008, 227). Çoğunlukla medya okuryazarlığı tanımları, medya mesajlarını anlama, analiz etme ve değerlendirme; medya mesajları oluşturma, katılma ve yansıtma becerileri üzerinde şekillenir (Hobbs, 2013; Baker, 2010; Thoman, 1995). Benzer şekilde medya okuryazarlığının, medyaya ait bir bilgi, eğlence, zenginleştirme, büyüme, güçlendirme ve iletişim kaynağının kullanımı ve bu kaynaklara ilişkin gerekli yetkinliklerin kazanımı yönünde tanımları da mevcuttur (Wan, Gut, 2008, 179).

1960 yılında, iletişim bilimcisi ve teorisyeni Marshall McLuhan'ın "medya dilini anlamadan, içinde yaşadığımız dünya hakkında çağdaş bir farkındalığa ulaşmayı umamayız" (1960, 7'den aktaran Baker, 2010, 133) şeklindeki ifadesi, bağlamı farklılık gösterse de medya okuryazarlığı hakkındaki farkındalığın çıkış noktası olarak geçerliliğini korur. Amerika Birleşik Devletleri'nde medya okuryazarlığı için en çok alıntı yapılan tanım ise 1992 yılında Aspen Medya Okuryazarlığı Liderlik Enstitüsü toplantısına katılan bilim adamları tarafından yapılan tanımdır: "...çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği" (Aufderheide, 1993). Fakat 21. yüzyılla birlikte çocuklar ve gençlerin eğitim ortamları ve günlük yaşamları göz önüne alındığında, medya okuryazarlığının daha güçlü tanımlarına ihtiyaç duyulur. Jolls ve Thoman, klasik ifadeyi geliştirerek önem, beceri ve amacı içeren kapsamlı bir tanım kullanır:

"Medya okuryazarlığı eğitimi 21. yüzyıl yaklaşımıdır. Medya okuryazarlığı, yazılı medyadan videoya, videodan internete çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği için bir çerçeve sağlar. Medya okuryazarlığı medyanın rolünün toplumda anlaşılmasını sağlarken aynı zamanda demokratik bir toplumda bir vatandaş için gerekli olan araştırma ve kendini ifade etme yeteneklerinin kazanılmasını da sağlar" (Jolls, Thoman, 2008, 33).

Hobbs, medyayı kullanmak ve yorumlamak için gerekli bilgi, beceri ve yetkinlikler olarak ifade edilen medya okuryazarlığının, bunlarla ilişkili öğretme ve öğrenme süreçlerine odaklandığını belirtir (2005, 866). Aynı zamanda 1990'larda, okuryazarlık teriminin görsel ve elektronik medyaya tam olarak nasıl uygulandığı ile ilgilenen araştırmacılar arasında ortaya çıkan bir fikir birliğinin altını çizer: Buna göre medya okuryazarlığının çoğu kavramsallaştırması, artık yalnızca belirli medya metinlerinin içeriği ve yapısal unsurlarını değil, aynı zamanda mesajların yer aldığı, kitleler tarafından oluşturulan, dağıtılan ve kullanılan, sosyal, ekonomik, politik ve

tarihsel bağlamları da yansıtmaya, analiz ve değerlendirmeye dayalı bir tür "eleştirel" okuryazarlık içermektedir (Hobbs, 2005, 866). Eleştirel medya okuryazarlığı, geleneksel okuryazarlık kavramını, farklı kitle iletişim biçimlerini, popüler kültürü ve yeni teknolojileri içerecek şekilde genişleten eğitici bir tepkidir. Medya okuryazarlığı eğitimi ile izleyiciler, bilgi ve güç arasındaki ilişkileri eleştirel bir şekilde analiz etme potansiyelini derinleştirir. Bu ana akım analizle birlikte, alternatif medya üretimi, öğrencileri medya metinlerine ve anlatılarına meydan okuyabilecek kendi mesajlarını oluşturmaları için güçlendirir (Kellner, Share, 2007, 60).

“Medya eğitimi”, “eleştirel medya okuryazarlığı”, “medya okuryazarlığı” terimleri, insanların teknolojinin gelişimi ile birlikte popüler kültür, dijital medya ve bunların şekillendirdiği kültür hakkında kazanmaları gereken yeterlilikleri tanımlamak için kullanılan pek çok terimden yalnızca birkaçıdır. Günümüzde aktivistlerin, akademisyenlerin, kütüphanecilerin, iş liderlerinin, hükümet yetkilileri ve yaratıcı medya profesyonellerinin kullandıkları “yeni okuryazarlıklar”, “gençlik medyası”, “bağlantılı öğrenme”, “dijital medya ve öğrenme”, “dijital vatandaşlık” terimleri “medya eğitimi” topluluğunun bir parçasıdır (Hobbs, 2018, 6). Hepsisi belirli becerileri amaçlar, bazı anahtar sorulara cevap arar ve karakteristik temel bileşenlerden oluşur.

2.2.2. Medya Okuryazarlığının Temel Becerileri ve Bileşenleri

Medya Okuryazarlığı ile ilgilenen ve bu başlık altında toplanan paydaşlar, bu okuryazarlığın bileşenleri ve gerektirdiği yetkinlikler için bazen birbirini destekleyen bazen de birbiri ile uzak görüşler sunmaktadır. Bazı yazarlar, kurumlar, araştırmacılar vb. internet kültürünü ve popüler medyayı kucaklar ve takdir ederken diğerleri kitle medyasını, ırkçı ve cinsiyetçi gibi olumsuz özelliklerin çarpıtılmış temsilleriyle dolu olarak görür. Beceriler açısından bazıları mesajın otoritesini, kaynağını, güvenilirliğini değerlendirmenin karmaşık sürecine değer verirken, bazı kesim de medya içeriğinin eleştirel analizini sosyal olarak yapılandırılmış bir yorumlama ve anlam oluşturma pratiği olarak kabul eder. Ayrıca konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dil beceri alanlarının dördü de dâhil olmak üzere okuryazarlık kavramını genişletmekle ilgili olarak medya okuryazarlığını derinlemesine konumlandıranların yanında bu beceri alanlarının aralarındaki bağlantıyı mecazi olarak düşünenler de mevcuttur. Tanımlamalar, bileşenler ve beceriler kişilerin ve kurumların amaçlarına göre şekillense de her kesimin ortak görüşü; medya okuryazarlığının muhatabından

beklediği belirli gerekliliklerin olduğudur. Örneğin; Thoman'a (1995) göre, eleştirel medya okuryazarlığı, her yaştan vatandaşın güçlenmesine yol açan üç aşamayı içerir:

1. Seçimler yapmanın ve televizyon, videolar, elektronik oyunlar, filmler ile çeşitli basılı medya biçimleriyle harcanan zamanı yönetmenin öneminin farkında olmak;
2. Eleştirel izleme ve gezinme ile ilgili belirli becerileri öğrenmek- çerçevede/ekranda ne olduğunu, nasıl inşa edildiğini ve neyin dışarıda bırakıldığını analiz etmeyi ve sorgulamayı öğrenmek;
3. İnsanların deneyimledikleri medyayı kimin ve hangi amaçlarla ürettiği konusunda daha derin konuları araştırmak.

Bu aşamaların altında yatan önemli noktalardan biri bireylerin temas kurduğu tüm medya mesajlarının değerler, inançlar ve davranışlar hakkında bilgi içerdiği ve ekonomik faktörlerle şekillendiği gerçeğidir. İnsanların günlük yaşamda karşılaştıkları medya salt gerçekliği yansıtıyor ya da herhangi bir değerler dizisi içermiyor olsaydı özellikle çocuklar için bir medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği söz konusu olmazdı. Tyner'ın (1994) dediği gibi, "Medya mesajları dünyadaki pencereler veya toplumun aynaları değil, dikkatlice üretilmiş ürünlerdir" (Aktaran Hobbs, 1998a, 265). Bu sebeple eğlence amaçlı medya metinlerinde bile geliştirilmesi gereken bir "eleştirel düşünme süreci" söz konusudur. Günümüzde medyanın geldiği nokta basit bir iletişimin çok daha ötesindedir. Bu sebeple medyayı anlamak için önemli olan, bilgi teknolojisi aygıtlarının bizi kullanmasına izin vermek yerine bizim bilgi teknolojisini doğru bir şekilde kullanabilmemizdir (Wan, 2006).

Özellikle eğitim ortamı düşünüldüğünde ise uygulamalar ve araştırmacılar sonucu, sınıfta kullanılan medya içeriklerine karşı dikkate alınması gereken belirli unsurları Hobbs şu maddeler altında ele alır (1998a, 266):

- Hem yazılı hem de görsel medyadaki temsillerin yapılandırılmış doğası hakkında farkındalık;
- Medya mesajlarının belirli amaç ve hedeflere sahip birkaç farklı kurum tarafından üretildiği ekonomik ve politik bağlam hakkında bilgi;
- İzleyicilerin mesajlardan anlam inşa etme yolları ve mesajları çeşitli biçimlerde seçme, yorumlama ve kullanma süreçlerinin çeşitliliği hakkında farkındalık ve bilgi.

Bu unsurlar Thoman'ın altını çizdiği aşamalarla benzerlik göstermekle birlikte içeriği analiz etmenin yanında bunun nasıl yapılacağı bilgisi ve farkındalığının da önemini vurgulamaktadır. Çünkü okuduğumuz gazetelerden kullandığımız ders kitaplarına, haber bültenlerimizdeki fotoğraf ve video görüntülerine kadar tüm medya mesajları birer yapıdır ve üreticilerinin kendi değerleri, fikirleri ve savunuları vardır. Analizin, değerlendirmenin ve sorgulamanın nasıl yapılacağı bilgisi bu yapıların üretim sürecinin de anahtarını verir. İzleyicilerin medyada anlam konusunda nasıl pazarlık ettiklerini anlamak, okuyucuyu "yazarlığın ikiz otoriteleri ve metnin kendisine" tabi kılan geleneksel mesaj analizi modellerinden uzaklaşan edebiyat eleştirisine dayanmaktadır (Hobbs, 1998a, 269). Sınıfta medyayı kullanmanın ve bu tür eleştirel düşünceyi geliştirmenin elbette bazı zorlukları vardır. Ancak bu zorluklarda yaşayacakları deneyim, geleneksel eğitimin "metin öğretimi" yaklaşımında olduğu gibi öğrencilere içeriğin bilgisini doğrudan ezberlemek yerine metni araç olarak görüp onun biçimini de düşünmeye teşvik eden bir tartışma ortamını beraberinde getirir. Bunu gerçekleştirirken öğrenci metinle olan ilişkisini değiştirerek, onu olduğu gibi tüketmek ve alımlamak yerine kendisini aktif bir fikir işleyicisi konumuna yerleştirir. Ayrıca, popüler filmler, çizgi filmler, animasyonlar, reklamlar gibi medya metinleri öğrencilerin muhakemeye dayalı eleştirel düşüncelerini veya iletişim rahatsızlıklarını güçlendirmek için kullanıldığında, öğretmenler de medya okuryazarlığı pratiğine dâhil olurlar (Hobbs, 1998b, 49). Medyaya doymuş bir toplumda, okuryazarlık amacının, gençlere bilgi ve eğlenceyi değerlendirmek için gerekli olan eleştirel ve analitik beceriler kazandırarak onları yaşamlarını etkili bir şekilde yönetmeye hazırlamak olduğu düşünüldüğünde, bunun eğitiminin nasıl olacağı sorusunun cevabı elbette sınıf ortamında popüler kültür, medya ve edebiyat kullanımı olacaktır (Meibauer, 2013). Medyanın olayların, anlatıların ve durumların bağlamlarını zaman ve mekânda değişimlerle aktarması, izleyicilerin belirli geleneksel, ideolojik ve söylemsel iletişim modlarının alıcıları olarak konumlanması, medya aracılığı ile anlam üretme sürecini deneyimlemeyi ve bu sürecin nasıl gerçekleştiğini anlamayı gerekli kılar. Medya içeriklerinin sınıf içi uygulamalarda kullanılması bu sürecin doğru yönetilmesi için çözüm yollarından biri olabilmektedir. Öğrencilerin önemli miktarda zaman alan kademeli bir süreç vasıtasıyla medya iletilerinin tipik özelliklerini tanımaya ve anlamaya başlaması, bu içeriklerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı üzerindeki etkisinin göstergesidir (Meibauer, 2013, 39). Bir film dili ile yapılan medya okuryazarlığı çalışmalarında öğrenciler

görüntülerin sembolik anlamlarını, filmlerin ve bunların temel aldığı alt metinlerin bağlı olduğu yakın ilişkiyi, önceki metinlerle kurulan ilişkiyi, ses ve konuşma arasındaki bağlantıyı çözümleyebilir. Özellikle Amerika’da ve birçok Avrupa ülkesinde genişleyen çocuk film endüstrisinin yükselişi, bu filmler özelinde yapılan eleştirel bir okuryazarlık araştırmaları için zemin hazırlar. Hatta bazı ülkelerde, çocuk filmlerinin çocuk kültürünün eğitsel ilgi gerektiren önemli bir parçası olduğunu göstermek adına çocuk filmleri genel okul müfredatına dâhil edilmiştir (Meibauer, 2013, 39). Bununla eğlence amaçlı medya metinlerinden duyulan “zevk” unsurunun eğitim için bir “motivasyon” olması amaçlanmıştır. Öğrenmenin ilgi çekici ve kalıcı olması için kullanılan zevk duygusu ile birlikte, öğrencilerin medya okuryazarlığını geliştirmek ve insan zihninin ipuçlarını yorumlama gücüne ilişkin farkındalığı artırmak için “üçüncü gözün” (filmin içeriğinin ötesine bakma ve onu eleştirel bir perspektiften izleme yeteneği) kullanılması tavsiye edilir (Eken, 2002). Bu farkındalık sayesinde öğrenciler eleştirel ve analitik düşünmeyi öğrenir ve yaratıcı ifade ile meşgul olurlar. Eleştirel medya okuryazarlığını kendi ders programına yediren öğretmenler, bu gibi durumları göz önünde bulundurarak öğrencilerin ilgi alanına hitap eden medya araçlarını kültürün de yenileyici gücünü kullanarak işlevselleştirmek zorundadır. Eleştirel düşünmenin ve medya okuryazarlığı becerilerinin hedeflendiği etkinlikler güncel durumları ve gelişmeleri takip etmeli, yeni bilgileri topluca inşa etmeli ve öğrencilerin kendi deneyimlerini sınıfa getirerek üretimin bir parçası olma noktasında itici güç olmalıdır. Popüler sinema filmlerini kullanmak bunu gerçekleştirebilmenin yollarından yalnızca birisidir. Okuryazarlığın artık basılı sayfalarla sınırlı olmadığı ve filmler gibi çeşitli metinlerin yorumlanması gerektiği çağdaş dünyada, öğrenciler, “gördükleri ve işittikleri hakkında sorumlu seçimler yapmak” ve “izledikleri, okudukları veya dinledikleri hakkında doğru soruları sormak” için ileri okuryazarlık ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme üzerine eğitilmelidir (Eken, 2002, 228). Böylelikle medya içerikleri ile gerçekleştirilen eğitimin, öğrenciler için her türlü okuryazarlığı geliştirmeye ilişkin bir güçlendirme hem okulda hem de gerçek hayatta eleştirel ve entelektüel özgürlüğün temel bileşeni olduğu unutulmamalıdır.

Hobbs, özellikle küçük çocuklar için medya metinlere karşı kazanılmış medya okuryazarlığı becerilerini, giriş, analiz, kompozisyon, yansıma ve harekete geçme olarak beş kategoriye ayırır ve alt beceriler belirler (2013, 18):

“Giriş

- dinleme becerileri

- okuduğunu anlama
- uygun teknoloji araçlarını kullanma
- soru sorma
- birden çok kaynak kullanarak bilgi toplama
- bir sorunu çözmek için bilgi uygulama

Analiz

- sembollerin nasıl çalıştığını ve nasıl kullanıldığını anlama
- belirli mesaj türlerini tanıma
- insanların sembolleri nasıl yorumladığına dair benzerlikleri ve farklılıkları tanımlama
- yazarlığı, mesajın amacını ve hedef kitleyi çeşitli metinlerle tanımlama
- farklı mesaj türlerinde kalite ve güvenilirlik kanıtlarını tanıma

Kompozisyon

- bir kişiyle konuşma ve dinleme becerilerini gösterme
- büyük bir grupta konuşma ve geri bildirimde yanıt verme
- kişisel bir tepkiyi ve bir bakış açısını ifade etme
- bilgilendirme, ikna etme ve eğlendirme için yazı ve görseller oluşturma
- e-posta, inceleme, raporlar, film senaryoları, müzik sözleri, web sayfası, kurgusal ve kurgusal olmayan metinler, edebi türler dâhil olmak üzere çeşitli biçimlerde metin oluşturma
- akranlar, aile, eğitimciler, özel ilgi grupları, hükümet liderleri ve genel halkın üyeleri dâhil olmak üzere çeşitli izleyiciler için kompozisyon oluşturma

Yansıma

- ilişkileri tanıma ve değer verme ve sosyal olarak uygun davranışlarda bulunma
- beyin fırtınası ve fikirlere katkıda bulunma
- göreve devam etme ve talimatları takip etme
- başkalarıyla iletişim kurarken sağduyu ve sosyal sorumluluk kullanma
- liderlik, dürüstlük ve hesap verebilirlik uygulama
- geri bildirimde bulunma, başkalarına yardım etme ve başkalarına öğretme

Harekete geçmek

- yaratıcı bir topluluğa katılma, başkalarıyla fikir paylaşma ve ifade etme
- insanlar arasındaki farklılıkların farkında ve onlara duyarlı olma
- güncel olaylar, topluluk ve benlik arasında bağlantılar kurma
- bir şeyi veya bir olayı iyileştirmek için fikir üretme
- anlamlı bir gerçek dünya problemini çözmek için iş birliği yapma”

Medya ile başa çıkmak adına medya okuryazarlığı için birçok beceri tanımlansa da insanlar büyük miktarda bilgiyi işlemelerine izin veren rutinlere alıştıkça, günlük yaşamlarının neredeyse her saatinde film, video, dizi, reklam, sosyal medya gibi medya içerikleriyle karşılaştıkça, medyanın birey üzerindeki etkisi muazzam dereceye ulaşır. Bununla birlikte tüm medya üreticileri kendi izleyici kitleleri için mesajlarını iletebilecekleri teknikleri göz önünde bulundururlar. Ancak insanlar medyayı kendi amaçları için kullanırlar ve genellikle aşına oldukları için normal hâle gelen tekrarlayan görüntülerin ve fikirlerin ikna edici doğası hakkında eleştirel düşünmezler (Gaines, 2010, 15). Oysa medya aracılığı ile gerçekleştirilen “temsil”i gerçek olarak kabul etme alışkanlığını kırmak için eleştirel düşünmeyi içeriğe uygulamamız gerekir. Tüm medya araçlarının odak noktası iletişimin semiyotik doğasıdır. Bu sebeple medyadaki işaretler, okuyucunun/izleyicinin onu nerede ve ne zaman aldığı yanında, bir amaçtan kaynaklanan nesnelere, olaylara ve fikirlere yapılan göndermeleri de ifade eder. Yaşamın doğal akışında dahi,

kültürümüzün, dilimizin, yaşam geleneklerimizin kendine özgü işaretlerini yorumlar ve davranışlarımızı buna göre şekillendiririz. Gözlemlenebilir ya da varsayılabilir işaretlerin neler olduğu ya da hangi anlamları temsil ettiği gibi sorular sormak ve cevaplamak tek başına yeterli değildir. Medyada yineleme ve eleştirel düşünme, sürekli bir bilgi akışıyla başa çıkma stratejileri olarak öğrenilen davranışları anlama ve değiştirme alışkanlıklarını kırmak için beceri, farkındalık ve motivasyon gerektirir (Gaines, 2010, 25). Medya okuryazarlığı bu sebeple bizi değişen medya ve iletişim teknolojilerine uyum sağlamaya ve zihnimizi medyanın yeni işaretleri ve mesajları için açmaya teşvik eder. Kendimizi daha geniş bir mesaj çeşitliliğine açarak ve ardından bu mesajları yeni unsurlar için analiz ederek ve bu unsurları diğerlerinin anlaşılabilmesi için değerlendirerek medyaya karşı aktif bir konum elde ederiz.

Potter (2016), medya hakkında daha geniş perspektifler oluşturmak için, “beceriler”, “bilgi yapıları” ve “kişisel konum” olmak üzere medya okuryazarlığı için üç ana yapı taşı belirler. Buna göre becerilerimiz, bilgi yapıları oluşturmak için kullandığımız araçlardır, bilgi yapıları, öğrendiklerimizin organizasyonlarını içerir, kişisel konumumuz ise zihinsel enerji ve yön sağlar (Potter, 2016, 58). “**Beceriler**” unsurunu açıklarken özellikle medya okuryazarlığı için eleştirel düşünme kavramını - genellikle medyayı eleştirme isteği gibi hem olumsuz hem de olumlu anlamları birlikte taşıdığı düşünüldüğünden- kullanmaktan kaçınır. Bunun yerine medya okuryazarlığını, eleştirel düşünmeyi detaylandıran yedi özelliğe dayandırır: analiz, değerlendirme, gruplama, tümevarım, sonuç çıkarma, sentez ve özetleme (Potter, 2016, 59). Bu becerilerin medya okuryazarlığı görevlerine özel olmadığını belirterek günlük hayatımızda herhangi bir şekilde kullandığımızın altını çizer. Bu nedenle medya okuryazarlığı sorunu bu becerileri kazanmak değil; medya mesajlarıyla karşılaştığımızda bu becerilerin her birini daha iyi kullanmaktır. **Bilgi yapıları**, hafızamızdaki organize bilgi kümeleridir: bu kalıpları, daha fazla bilgiyi nereden alacağımızı ve ayrıca bilgi yapılarımıza önceden kodladığımız bilgileri almak için nereye gideceğimizi söylemek için haritalar olarak kullanırız (Potter, 2016, 65). Bilgi, bilgi yapılarının temel bileşeni olmakla birlikte tüm bilgiler eşit derecede önemli ve faydalı değildir. Örneğin; Bir kişinin sahip olduğu tek şey, televizyon şovunun şarkılarının sözleri, karakterlerin ve aktörlerin isimleri vb. gibi yüzeysel bilgilerin tanınması ise, düşük bir medya okuryazarlığı düzeyinde çalıştığını gösterir. Çünkü bu bilgi türü yalnızca “ne?” sorusuna hitap eder (Potter, 2016, 65). Daha faydalı bilgiler

“nasıl?” ve “neden?” sorularının yanıtları şeklinde gelir (Potter, 2016, 65). Fakat bununla birlikte nasıl ve neden sorusuna ulaşmadan önce ne hakkında bir şeyler bilmek gerekir. Bilgi yapılarında depoladığımız bilgiyi işleminin üç görevi Tablo 3’te gösterilmiştir (Potter, 2016, 96):

Tablo 3: Bilgiyi İşlemenin Üç Görevi

	Filtreleme	Eşleştirme	Anlam Oluşturma
Görev	Hangi mesajların filtreleneceği (yok sayılacağı) hakkında kararlar vermek	Referansları tanımak ve her biri için önceden öğrenilmiş tanımları bulmak için temel yetkinlikleri kullanmak	Anlam eşleştirmenin ötesine geçmek, bir mesajı kişiselleştirmek ve daha fazlasını elde etmek adına inşa edilen anlamlar için becerileri kullanmak
Hedef	Sadece kişi için bir tür yararlı olan mesajlara katılmak ve diğer tüm mesajları görmezden gelmek	Daha önce öğrenilen anlamlara verimli bir şekilde erişmek	Mesajları, farklı bakış açıları ile anlam seçenekleri aralığını belirleme aracı olarak yorumlamak, birini seçmek veya birkaçını sentezlemek.
Odak	Ortamdaki mesajlar	Mesajlardaki referanslar	Kişinin kendi bilgi yapısı

Kısaca, bilgi yapıları, her yeni medya mesajını anlamlandırmaya çalışırken kullandığımız bağlamı sağlar. Bilgi yapılarının çeşitliliği, anlamlandırmanın zengin olmasını destekler. **Kişisel konum**, yararlı bilgi yapıları oluşturmak ve yedi medya okuryazarlığı becerisini geliştirmek ve kullanmak için gereken öğedir (Potter, 2016, 70). Neyin filtrelendiğini ve neyin göz ardı edildiğini belirleyerek bilgi işleme görevlerini şekillendiren hedefler ve güdülerden oluşur. Hedeflerinizden ne kadar haberdar olursanız, bilgi arama sürecini o kadar çok yönlendirebilirsiniz ve bilgi için güdüleriniz ne kadar güçlüyse, hedeflerinize ulaşmak için o kadar çok çaba harcarsınız (Potter, 2016, 70). Bununla birlikte, konumunuz zayıf olduğunda (yani, belirli hedeflerin farkında değilsiniz), maruziyetler ve bilgi işleme noktasında medyanın kendi üzerinizde yüksek derecede kontrol uygulamasına izin verirsiniz.

Medya okuryazarlığının becerileri, gerçekliğe ne kadar yaklaştığımızla ilgilenmez; bu sadece bilgi ve duygusal tepkilerimizi sınırlandırır. Bunun yerine, medya okuryazarlığının anahtarı esnek ve bilinçli olmaktır. Aslında sahip olduğumuz

becerileri nasıl kullanabileceğimize ilişkin bir bilinç oluşturmak ve potansiyelimizi ortaya çıkarmak gerekir. Esnek olmak, tüm medya mesajları çeşitliliğini dolaşmaya istekli olmak ve “ben” dışında kalanları hesaba katmak demektir. Hem esnek hem de bilinçli olarak, medyadaki muazzam çeşitlilikteki mesajların tadını çok daha iyi çıkarabilir ve aynı zamanda bu mesajların etkilerini kontrol ederek olumsuz etkilerden kaçınabiliriz.

2.2.3. Medya Okuryazarlığının Anahtar Soruları ve İlkeleri

Medya okuryazarlığında akademik olarak sağlam ve başlangıç için ilgi çekici bir yöntem öneren bazı anahtar sorular mevcuttur. Özellikle medya okuryazarlığı sürecinin temel taşı olarak, *Center for Media Literacy'nin* (2003) Beş anahtar sorusu, bilgi süreci becerilerini pratik, tekrarlanabilir, tutarlı ve ulaşılabilir bir şekilde edinme ve uygulama için bir çıkış noktasıdır. Bu sorular şu şekilde sıralanmaktadır (Thoman, Jolls, 2004):

1. Bu mesajı kim oluşturdu?
2. İlgimi çekmek için hangi yaratıcı teknikler kullanıldı?
3. Diğer insanlar bu mesajı benden farklı olarak nasıl anlayabilir?
4. Bu mesajda hangi yaşam tarzları, değerleri ve görüş noktaları temsil edilir veya kapsam dışı bırakılır?
5. Bu mesaj neden gönderiliyor?

Bu sorularla şekillenen eleştirel düşünme temelli bir medya analizi sürecinde, birey, medya fenomeninin (anlatı dünyası) söylemi ile izleyicideki anlam dolaşımı arasındaki ayrımlara odaklanmalıdır. Karakterler ve olaylar yazarlar tarafından kurgulanan sabit metinler olarak görülseler de medya iletilerini alımlayan kişiler, medya-izleyici ve izleyici-izleyici arasında çeşitli perspektiflerden anlamları dinamik olarak müzakere eden bireylerden oluşur bu sebeple bir medya aracı tarafından yaratılan karakterler ve olaylar arasındaki işaretlerin semiyotik doğası analizi yapan kişi tarafından gözlemlenebilir (Gaines, 2010, 30). Bu anlam çıkarma ve müzakere sürecinde medya okuryazarlığı merkezinin öne sürdüğü beş anahtar soruya benzer olarak aşağıdaki sorular da önerilir (Gaines, 2010, 30):

- Bilgi kaynağı kimdir?
- Amaçlanan anlam nedir?

- Bu iletişim olgusu neden mevcuttur (eğlendirmek, bilgilendirmek, ikna etmek vb. için)?
- Kodlanmış (amaçlanan) mesaj, açıkça ifade edilmeyen varsayımları (veya ideolojik sessizliği), kültürel mitleri, metinler arası referansları, değerleri veya inançları gizler mi?
- Farklı anlamların potansiyeli nasıl yorumlanabilir? Yani, amaçlanan anlamın olası alternatif yorumları nelerdir ve farklı insanlar aynı fenomeni neden farklı yorumlar? (Örneğin, bir temsil, aynı anda hem erkeklere hitap edebilir hem de kadınları rahatsız edebilir.)

Analiz yöntemleri, ele alınan medya yapısının özel doğasına ve sorulan soruların temeline bağlıdır. Analiz etmeye değer medya örnekleri için seçim kriterleri, iletişim, güç, sosyal normlar, gelenekler, stereotipler veya ırk, sınıf, yaş, cinsiyet gibi kimlik kategorileri hakkında sorular ortaya çıkaran gözlemlere dayanabilmektedir. Tüm bu çalışmaların merkezinde medyanın “ne”liğine ilişkin beş temel ilke bulunur (Jolls, Thoman, 2008, 27):

1. Medya mesajlarının tümü kurgulanmıştır.
2. Medya mesajları kendine özgü kurallar kullanılarak yaratıcı bir dille kurgulanmıştır.
3. Aynı mesajı farklı kişiler farklı şekilde algılayabilirler.
4. Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır.
5. Medyadaki mesajların büyük çoğunluğu kazanç ya da güç elde edebilmek için düzenlenmiştir.

Eğitimciler ve akademisyenler, bu anahtar soruları ve ilkeleri, uygulayıcıların ve akademisyenlerin farklı disiplin geçmişlerine rağmen medya okuryazarlığına ilişkin ortak bir temel için yanıt olarak geliştirmişlerdir. Böylelikle çocuklar ve gençler arasında eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimine odaklanarak bir medya eğitimi anlayışını amaçlamışlardır. Bu anahtar ilkelerin sayısını, miktarını, üslubunu ve göreceli vurgusunu tanımlamada akademisyenler arasında bazı anlaşmazlıklar meydana gelse de Buckingham, bu ilkeleri yeniden tanımlamaktadır (Hobbs, 2005, 867):

- a) Medya metinlerinin bilinçli olarak, genellikle ticari kâr için ve genellikle küresel ölçekte faaliyet gösteren medya şirketleri tarafından üretildiğini kabul etmek;

- b) Metinleri oluşturmak için kullanılan kodları, türleri, seçimleri, kombinasyonları takdir etmek (dil);
- c) Medya metinlerini dünyanın pencereleri olarak değil, fikirleri, değerleri ve ideolojileri seçici bir şekilde tasvir eden mesajlar olarak anlamak (temsil);
- d) Mesajların belirli izleyiciler için nasıl hedeflendiğini incelemek ve izleyicilerin medyayı nasıl seçip kullandıklarını, okuduklarını, dinlediklerini ve yorumladıklarını not etmek (izleyiciler).

Bu temel ilkeler, öğrencilerin medya analizi ve medya üretim becerilerini derinleştirmeyi amaçlayan öğretmenler için medya eğitimi sistematiğe hâle getirir ve yapısal bir zemin sağlar.

Çok çeşitli eğlence ve bilgiye eriştiğimiz için zaten yeteri kadar bilgi sahibi olduğumuzu, medya hakkında daha fazla şey öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünebiliriz. Oysa sadece medya mesajlarına doymuş değiliz bu doygunluğun da hızı giderek artmaktadır. Bu sebeple medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin gereksinim tüm zamanların en ciddi derecesine ulaşmıştır. Özellikle anahtar soruları ve ilkeleri bilmek ve bunlara gerekli cevapları vermek tek başına yeterli değildir. Bunlarla birlikte bir medya ürününe soru sorduğumuzda, sorunlu olan konuları mümkün olduğunca ayırmak gerekir. Gaines (2010, 29), anahtar sorular eşliğinde yapılması gerekenleri üç basamakta toplar:

- Ses, görüntü, metin ve bağlamın belirli yönleri gibi bir işaret sisteminin ayrı öğelerini sınıflandırın.
- İşaretleri anlam yaratan iletişim kalıpları hâlinde düzenleyen kültürel kodları belirleyin.
- Ortam türünü ve ima edilen kategorik beklentileri belirleyin. (Kurgusal olmayan bir temsil mi yoksa eğlence kurgu formu mu?)

Öğrenciler hatta yetişkinler, bir şiir ile kompozisyon arasındaki farkı ayırt edebilmeyi öğrenmesine rağmen, belki de her gün maruz kaldığımız bir web sitesini nelerin yasal nelerin yasadışı yaptığı, bir ürünü tüketime hazır hâle getiren cazibeleri kazanmak için bir reklamın bizi ne şekilde ayarttığı gibi medyaya dair ayrıntıların farkında değiller. Bu sebeple medya hakkındaki bazı anahtar sorular, medya okuryazarlığına ilişkin tohumların atılıp ileride etrafımızdaki dünyayı sorgulamamızı sağlayacak ürünlerin toplanabilmesi amacıyla çocukluktan itibaren sorulabilir (Jolls,

Thoman, 2008, 16). En basit gördüğümüz çocuk kitaplarındaki resimler bile küçük bir çocuğun “imge”nin gücünü anlayabilmesine yardımcı olabilir ve çocuğa, “bir sonraki basamakta ne olacağını düşünüyorsun?” şeklinde sorulan bir soru medya okuryazarlığının temelini atabilir.

2.2.4. Medya Okuryazarlığında “Metin” Kavramı

Son yıllarda, yeni okuryazarlıkların oluşmasıyla sınıfta daha geniş bir metin yelpazesine hitap etmenin önemi fark edilmiştir (Bazalgette, Buckingham, 2012, 95). Bu sayede medya eğitimcileri de uzun süredir genişletilmiş bir metin ve okuryazarlık anlayışı için araştırmalar yapma fırsatı yakalamıştır. Medya okuryazarlığı eğitimi, metin kavramını sadece yazılı metinler olarak değil aynı zamanda insanlar arasında fikir yaratmak ve sonra fikir alışverişinde bulunmak için kullanılan herhangi bir mesaj formunu (sözlü, işitsel veya görsel veya üçünü birden) içerecek şekilde genişletir. Böyle bir metnin tam olarak anlaşılması, sadece yapı sökülme faaliyetlerini değil- yani zaten var olan bir mesajı parçalamayı değil- aynı zamanda dijital bir dünyada büyüyen gençlerin artık mevcut olan çok çeşitli multimedya araçlarıyla kendi fikirlerini yazmayı öğrenen inşa faaliyetlerini de içerir (Thoman, Jolls, 2004, 23). Bir başka deyişle artık önemli olan maruz kalınan metne karşı yalnızca bir anlam oluşturma çabası değil, aynı zamanda kişinin kendisi tarafından bir metin üretme faaliyetidir.

Özellikle kültürel çalışmalar aracılığıyla gelişen medya okuryazarlığı belirli bilgi ve beceriler bütünü olarak tanımlanmasının yanında, birçok kişi ve kuruluşun kendi kavram listelerini oluşturduğu kavramsal anlayışların bir çerçevesi olarak tanımlanır. Fakat farklılıklara ve odaklanılan sorunların değişiklik göstermesine rağmen medya okuryazarlığının “metin” üzerinde fikir birliğine vardığı bazı noktalar mevcuttur. Bunlardan ilki, medya ve iletişimin metinlerini izole edilmiş tarafsız veya şeffaf bilgi taşıyıcıları olarak kabul etmenin aksine sosyal bir süreç olarak görmek; ikincisi ise metnin dillerini, türlerini, kodlarını ve kurallarını araştıran bir tür metin analizidir (Kellner, Share, 2005, 371). Bu iki hassas nokta geleneksel okuryazarlığın metin analizi sürecinden ayrılır ve özellikle medya metinlerinin kendilerine has özellikleri ile izleyiciyi/okuyucuyu anlamların müzakere edilmesi noktasında karakterize eder.

Kültürel çalışmaların medyaya yaklaşımından ödünç alınan bir kavram olan görsel-işitsel metinleri “okumak”, aracılı mesajların anlamlandırılması ve günlük

yaşamda mevcut olan çeşitli diğer anlam sistemleriyle ilişkilendirilmesi sürecini ifade eder (Lemish, 2015, 42). Bu aktivite, kullanıcıların düşünce ve algı ile ilgili çeşitli bilişsel stratejiler kullanmasını gerektirir. Okuryazarlık kavramında değişen metin anlayışı, araştırmacıları özellikle medya okuryazarlığı eğitiminde bilgi ve ortam arasında gelişen iletişim sürecine odaklar. Bu bağlamda araştırmacılar ve eğitimciler, çocukları medya ortamına çeken faktörler, okuryazarlık deneyimlerinden ne anladıkları, bu deneyimleri günlük yaşamları ile nasıl ilişkilendirdikleri, bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile olarak sorulara yönelmektedir. Medya okuryazarlığında anlam bu sebeple hiçbir zaman tam olarak “metnin” içinde aranmaz, anlamın alımlayan ve ortam etkileşiminde üretildiği göz önünde bulundurulur.

1960’larda Birmingham Üniversitesi Çağdaş Kültürel Çalışmalar Merkezi araştırmacıları, izleyiciyi, metnin analizine yalnızca dış gerçekliğin aynaları olarak değil aktif anlam yaratıcıları olarak daha gelişmiş bir okuryazarlık anlayışıyla eklemiştir (Kellner, Share, 2007, 64). Özellikle göstergebilim, feminizm, çok kültürlülük ve postmodernizm gibi kuramlar ışığında medya ve popüler kültür metnlerinin, yeniden üreten, eğlendiren, eğiten alternatifler için olanaklar sunan dinamik söylemler olarak analiz edilebileceği çalışmalar sunulmuştur. Böylelikle yeni bir metin analizi ve izleyici teorisi gelişmiştir. Buna göre okuryazarlık bir metindeki mesajların kodunu çözme, yorumlama ve yaratma süreciyse, belki de bir film veya televizyon programını “okumak” bir gazete veya roman okumaktan büyük ölçüde farklı değildir (Hobbs, 1998a, 260). İmgeler, film ve televizyon, basılı sözcükler gibi, temsil kodları işlevi gören sembolik kodlardır; bir görüntünün anlamını yorumlamak için bu tür görüntü temelli görsel kodların izleyiciler tarafından öğrenilmesi gerekir. Elbette bununla birlikte görüntülerin yeni "dilinin", özellikle gözlemsel ve uzamsal akıl yürütme becerileri olmak üzere, görüntülerin ortamına özgü belirli bilişsel ve entelektüel beceriler geliştirmesi gerektiği de savunulur (Greenfield, 1984’ten aktaran Hobbs, 1998a, 260).

Hobbs (1998a), farklı bakış açıları ışığında, eğitimcilerin sınıfta film ve televizyon kullanmak veya kullanmamak için dört farklı seçeneğini belirtir. Bu seçenekler içinde filmleri tamamen eğitimin düşmanı olarak gören anlayışla birlikte, filmleri konuyla ilgili bilgilendirici ya da ilgi çekici amaçla kullanan anlayış da mevcuttur. Fakat Hobbs’un sunduğu dördüncü seçenek filmlerin eğitimde “metin” olarak kullanımı için oldukça iyi bir sebeptir. “İzleme şeklinizi değiştirin” anlayışı

olarak da bilinen bu seçenek, eğitimcilerin öğrencilerle birlikte kritik bir göz ile film ve televizyon izlemelerine yardımcı olan analiz, akıl yürütme ve sorgulamaya dayalı tartışmaları kullanarak, öğrencileri programı bir "metin" olarak analiz etmeye zorlamak için özel olarak tasarlanmış etkinliklerde zaman zaman konu alanları ile ilgili eğitici ve ticari eğlence filmi ve televizyon programlarını kullanmasını önerir. Bu tür materyaller öğrenciler için erişilebilir görsel ve duygusal deneyimler sağlar, öğrencilerin dikkatini çeker ve sınıf ile çağdaş kültürel dünyanın söylemleri arasında bağlantılar kurulmasına yardımcı olur. “Medya okuryazarlığı popüler kültür metinlerine odaklanmalı mıdır?” sorusu etrafında tartışmalara sebep olan sınıflarda metin kullanımı durumu birçok araştırmacı tarafından tartışma yaratır. Sınıfta popüler medya metinlerini kullanmanın, sınıftaki rutini zorlayabileceğini ve bozabileceğini, okulların popüler kültürün değerini azaltma amacı taşıması gerektiğini savunan yazarların yanında, bu tür metinler kullanmanın epistemolojik konuları tartışmaları için öğretmen ve öğrencilere fırsatlar sağladığını savunanlar da epey çoğunluktadır (Hobbs, 2004, 127). Özellikle eğitimciler, öğrencilerin eve geldiklerinde, The Simpsons’ı Mark Twain’in kısa bir öyküsüyle karşılaştırdıkları dersi anlatmaya başladığında, ebeveynlerin nasıl bir tepki vereceğini merak etmektedirler (Hobbs, 1998b, 2004, 128). Aslında, eğitimciler, bu tür metinlerin yapı bozuma uğratılması deneyimini, öğrencilerin, edebi çalışmalara yönelik ilgilerini güdüleyebildiğine ilişkin gözlemlerini vurgulayarak, özellikle metinlerarasılığın kullanıldığı yeniden yazma, kolaj ve parodi tekniklerini ele almak için kullanmaktadırlar. Bu sebeple birçok eğitimci medya okuryazarlığı kavramlarının müfredat içine yedirilmesinin değerini takdir eder. Medya okuryazarlığı kavramları görüşünü tüm müfredat için ve bütünleştirici bir biçimde öne sürenler, metinleri sorgulama objeleri olarak kullanmanın önemini, disiplinler ve konular arasındaki bağlantıları değerlendirmek için çok boyutlu fırsatlar olarak medya çözümlemesinin ve üretim etkinliklerinin değerini belirtmektedirler (Hobbs, 2004, 132).

21. yüzyıl çağının bir gereği olarak çocuklar son derece görsel ve tasarlanmış bir ortamı eğitim için olağan karşılayabilmektedirler. Çünkü günlük yaşamları küçük yaşlardan itibaren ekranda ve kâğıt üzerinde, evde, sokakta ve okulda görüntüleri, kelimeleri ve sesi birleştiren metinlerle çevrilidir. Bu, okul çalışmalarına geniş bir metin deneyimi getirdikleri, baskıların yanı sıra görüntüleri de okumayı bekledikleri anlamına gelir (Bearne, 2009, 220). Bu metinler okuryazarlığın öğretilme şekillerinde

bazı değişiklikleri zorunlu kılar. Birçoğu -kâğıt üzerinde ya da ekranda- geleneksel basılı kelimenin gerektirdiği doğrusal soldan sağa sırayla değil, merkezden çevreye doğru olarak okunur (Bearne, 2009, 221). Melez metin türlerinden oluşan medya içeriği farklı bir şekilde gezinmek üzere tasarlanmış olabilir ve genellikle tek bir ekranla etkileşimin yanı sıra köprülerle ulaşılan ekranlar arasında hareket ederek öğrenciyi etkileşime davet eder. Bu noktada dijital okuryazarlıkla da birleşen medya okuryazarlığı, bazen doğrulanmamış iddiadan biraz daha fazlası olan “bilgi”ye karşı, eleştirel düşünmenin okuyucu için kritik bir öneme sahip olduğu anlamına gelir.

Aktif bir dinlemeye ve eleştirel düşünmeye dayanan türden medya metinleri ile yapılandırılmış bir eğitim ortamı, öğrencilerin kalıplaşmış geri bildirimlerini ve monolojik bir anlatımı yıkıma uğratar. Bu sayede sınıf içi ve sınıf dış ortamlarda yeşermeye başlayan diyalojik pedagoji, bu verimsiz rutinlere karşı koymada ve eğitmenlerin öğrenci motivasyonunun ve katılımının kritik noktasını bulmalarına yardımcı olmak için özellikle önemlidir. Çünkü çocuklar düşündüklerinde ortaya çıkan etkileşimli ve yansıtıcı ilgi dalgasını keşfederler.

2.2.5. Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Birçok alanda “medya okuryazarlığı” ve “medya eğitimi” terimleri birbirlerinin yerine kullanılsa da medya eğitimi daha geniş ve çeşitli araştırmaları kapsar. Medya okuryazarlığı, eğitim, iletişim, medya çalışmaları, psikoloji, kültürel çalışmaları, edebiyat, okuryazarlık çalışmaları, kütüphane ve bilgi biliminden yararlanırken (Hobbs, 2005), medya eğitimi, sağlık, tıp, din, siyaset bilimi, tarih, etik çalışmaları ve teknolojiyi de çalışma alanlarına ekler (Strasburger, Wilson, Jordan, 2014, 550). Ancak ikisinin de ortak ve en önemli özelliği “eleştirel düşünme”yi vurgulamasıdır.

Medya okuryazarlığı eğitiminin temel kavramları, John Dewey ve Paulo Freire gibi ilerici eğitimcilerin fikirlerini takip eden eleştirel pedagoji ve demokratik bir yaklaşım eşliğinde çoğunlukla ilerici ve dönüştürücü eğitimle ilgilidir (Kellner, Share, 2007, 65). Dewey’in (2014) pragmatik yaklaşımı teoriyi pratiğe bağlayarak öğrencilerin benzer şekilde yansımayı eylemle ilişkilendirmesini gerektirirken Freire’in (1991) ele aldığı pedagoji anlayışı baskıya karşı eleştirel bilinci zorunlu kılar. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı eğitimi, aktif öğrenme, eleştirel düşünme, problem

çözme, karar verme gibi 21. yüzyılın becerilerini hedef alır ve toplumu dönüştürmek için öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalojik iletişimin altını çizer.

Öğrenmenin özellikle çağımızda her yerde, günün her anında ve her şekilde gerçekleştiği göz önüne alındığında, bugünün dünyasında öğrendiklerimizin ve nasıl öğrendiğimizin kaynaklarında ve içeriğinde büyük bir değişikliğe neden olan, medya ile eğitim, eğlence ve öğrenme arasındaki bu yakınsamadır (Thoman, Jolls, 2004, 21). Yakınsama ile birden fazla medya platformu arasındaki içerik akışı, birden fazla medya endüstrisi arasındaki iş birliği ve istedikleri eğlence deneyimlerini aramak için neredeyse her yere gidecek olan medya izleyicilerinin göç davranışları kastedilmektedir (Jenkins, 2006, 2). Bu bağlamda her türlü içeriğin ait oldukları ya da kapsadıkları alanlar da birbirlerine yakınlaşma eğilimi gösterir. Bu sebeple medya okuryazarlığı gelecekte daha çok bugünle ilgilidir ve eğitimin odak noktasında olmalıdır. Toplumdaki medya doygunluğunun yanı sıra eğitimcilerin ve araştırmacıların dikkatini çocuklar ve medyayı kullanma arasındaki çeşitli endişeler çekmektedir. Medyanın toplum üzerindeki etkisi, medya ve cinsiyet arasındaki ilişki, demokrasi ve sosyal gelişme, yok olan etnik kültürler, medyanın eğitim üzerindeki etkileri, dijital bölünme, nesil boşlukları ve daha fazlası bu endişeler listesindeki önemli başlıklardır (Wan, Gut, 2008, 179).

Yeni medya doğrusal olmayan tarama, etkileşim, görüntülerin manipülasyonu, ses, çeşitli iletişim yolları ve pek çoğunun hayal bile etmediği diğer birçok şaşırtıcı şeye izin vermektedir. Bu nedenle öğrenciler, yeni medyayı kendi avantajları için kullanacaklarsa, kendilerine sunulan tüm okuryazarlık araçlarını kullanan iletişim formlarını yaratıcı ve eleştirel bir şekilde taramayı, araştırmayı, organize etmeyi, seçmeyi ve üretmeyi öğrenmelidirler (Tyner, 2003). Medya okuryazarlığı eğitiminin merkezinde bu amaç yer alır. Medya, öğretmeye ve öğrenmeye dair bütün alışkanlıklarımızı değiştirdiğinden, artık okullar öğretmenin ve öğrenmenin tek yolu değildir. Geleneksel sınıf çalışmalarını ısrarla devam ettirmek yerine, öğrenci, öğretmen, aile ve eğitim politikaları iş birliğinde, bilgi çağının sağladığı yeni öğrenme ve öğretme araçlarını kucaklamak ve deneyimlemek gerekir. Dolayısıyla yeni yüzyılda okuryazar olmak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin medyanın toplumumuz üzerindeki etkisini anlamaları, medyayı eleştirel olarak analiz etmek için stratejiler geliştirmeleri, medyanın etkisinden bağımsız hâle gelmeleri demektir (Wan, Gut,

2008, 179). Kısacası medya okuryazarlığı eğitimi olmadan hiçbir çocuğun eğitimi ve okuryazarlık hedefleri tamamlanmış sayılmaz.

Amerika Medya Okuryazarlığı İttifakı başkanı Faith Rogow (2003) Ulusal Medya Eğitimi Konferansı açılış konuşmasında, eğitimcilerin, medya okuryazarlığını, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde ustalaşmalarına yardımcı olmanın en iyi yolu olarak görmeye başladığını belirtmiştir (Aktaran Thoman, Jolls, 2004, 22). Bu konuşmadan da anlaşılacağı üzere medya okuryazarlığı eğitimi aslında diğer okuryazarlıkların gelişiminde de önemli bir role sahiptir. Rogow, o yıllarda medya okuryazarlığının Amerikan okullarında "her şeyi bir arada tutan yapıştırıcı olarak" öğretilenlerin merkezinde yer alacağını öngörmüştür. Şüphesiz neredeyse yirmi yıl sonra gelinen durum Rogow'un düşüncelerini desteklemektedir. Geçirilen bu süreçte bu yapıştırıcının nelerden oluştuğu, medya okuryazarlığının temel bileşenlerinin ne olduğu, sadece eğitimin değil vatandaşlık uygulamalarının nasıl şekil alacağı üzerine araştırmalar yapılmıştır. Özellikle eğitim alanı düşünüldüğünde medya okuryazarlığının "özelleşmiş bir konu olarak mı yoksa mevcut konuların bağlamı içine yerleştirilerek mi eğitimi yapılmalı?" sorusu ortaya çıkmaktadır (Hobbs, 2004, 135). Medya okuryazarlığı eğitiminin merkezinde, medya metinleri hakkında soru sorma olan sorgulama pedagojisi olduğundan her türlü sembolik metinlere yönelik açık, sorgulayıcı, düşünsel ve eleştirel duruşu temsil eder. Bu sebeple eğitimcilerin ve araştırmacıların görevi, yeni bilgi iletişim teknolojilerini, medyayı ve popüler kültürü eleştirel pedagoji ile birleştiren, okul öncesinden yüksek öğretime kadar yeni bir tür okuryazarlık eğitimiyle meşgul olmaktır (Kellner, Share, 2007, 68). Böylelikle medya okuryazarlığı ile birçok disiplinin birleştiği ve özümsemiştiği bir eğitim anlayışı vurgulanmaktadır. Derslerde metin olarak medya girdilerinin de kullanıldığı bir eğitim yaklaşımı, öğretmeni ve öğrenciyi izleme alışkanlıklarında ve davranışlarında değişiklik yapmaya teşvik etme pozisyonuna sokar. Bu yaklaşım hem eğitim hem de eğlence içeriklerinin ve televizyon programlarının kullanımında gerçek eğitim potansiyeli gören ancak öğrencileri bu araçlarla ilgili olarak daha güçlü bir konuma getirmeye çalışan eğitimcilere hitap eder (Hobbs, 1998a, 264). Bununla birlikte bu anlayış aktif muhakeme ve medya mesajlarının analizine yönelik sosyal değişim odaklı becerileri içerir ve bilgi çağı için bir okuryazarlık gereği olarak görülür. Çünkü bu okuryazarlığın temelinde yalnızca basılı metinleri okuma ve yorumlama anlayışının aksine ekran tabanlı metinleri okuma ve analiz etme vardır. Bu tür eğitim

uygulamaları, yalnızca temel bir okuryazarlık eğitimini değil “yaratıcılığı ve gerçek kendini ifade etmeyi” de vurgulamaktadır (Strasburger, Wilson, Jordan, 2014, 551).

Psikologlar ve eğitim uzmanları, okuma ve yazmanın kültür ve toplumun özellikleriyle bağlantılı okuryazarlık uygulamaları olduğunun farkına vardıklarında bilimsel ve eğitim çalışmalarında telif hakkıyla korunan içeriği kullanmaya da ihtiyaç duymaya başlamışlardır (Hobbs, 2018, 7). Böylesi bir ihtiyaçla şekillen okuryazarlık terimi çok geniş kullanımları da beraberinde getirmiştir. Eleştirel anlamda geliştirilen okuryazarlık eğitimi medyayı eğitim aracı olarak sunulan bir “metin” olarak çok doğal bir şekilde karşılayabilmektedir. İnsanlara kültürdeki güç ilişkilerini keşfetmeyi öğretmek bu tarz metinlerin kullanımı ile desteklenir. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı öğretim stratejileri, medyayı ve popüler kültürü dirençli bir bakış açısıyla okumak veya incelemeyi, karşı metinler üretmeyi, kişisel ilgi alanlarını araştırmayı ve öğrencileri sosyal eylemde bulunmaya zorlamayı içerir (Hobbs, 2018, 8). Elbette ki her medya örneğinin farklılığını ve eleştirel düşünceyi belirli konulara uyarlama ihtiyacını ortaya koyan belirli nitelikleri olacaktır. Medyayı analiz etmenin tek bir doğru yolu yoktur, ancak aktif gözlemciyi medya okuryazarlığına yönlendirmeye ve eğlence medyası ve kurgusal olmayan medyayla iletilebilecek bilgi ve etkilerin yararlı bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olabilecek bazı genel hususlar vardır (Gaines, 2010, 94). Bu doğrultuda medya okuryazarlığı eğitimi, değişik yaş gruplarına göre uyarlanır. Gelişimle ilgilenen psikologlar çocukların gelişim sürecini beş değişik gelişim evresine ayırmalarına rağmen, her çocuğun kendine özgü büyüme ve gelişme özelliklerine sahip olduğu unutulmamalıdır (Jolls, Thoman, 2008, 51). Başka bir deyişle medya okuryazarlığı yaşa, cinsiyete, aileye ve eğitime göre şekillenirken aynı zamanda bireysel bir süreci de yansıtır. Gelişimsel anlayışa göre, 3 ile 5 yaş arasındaki çocuklar, medya okuryazarlığının sözde “temel becerilerini” geliştirirler, 5-9 yaş arasında çocuklar, ergenlik ve yetişkinlikte “ileri beceriler” edinildiğinde daha da önemli hâle gelen eleştirel değerlendirme becerilerini geliştirmeye başlarlar (Diergarten ve diğ., 2017, 33). Yaklaşık 12 yaşından itibaren Piaget ve takipçilerine göre, genç bir ergen, yalnızca somut dünyayla ilgili zihinsel işlemlerle sınırlandırılmamış soyut, mantıksal düşünce yeteneklerini geliştirir (Lemish, 2015, 43). Özellikle bu yaşlardan itibaren, gençlerin televizyon içeriğini yetişkinlere benzer bir şekilde olgun bir bilişsel bakış açısıyla anlayabilecekleri varsayılır, ancak açıkça yaşam deneyimleri, ilgi alanları ve duygusal dünyaları

yetişkinlerinkinden büyük ölçüde farklı olmaya devam eder. Yani bu noktada düşünsel aşaması gelişim gösteren çocukla birlikte, “gerçeklik” anlayışının bir yetişkinden oldukça farklı olduğu bir grup söz konusudur (Lemish, 2015, 43). Çocuklar bu yaş aralığında karmaşık konuları denetlemeyi öğrenir (Jolls, Thoman, 2008, 53). Bu anlamda medya okuryazarlığı eğitimi özellikle bu yaşlarda analiz ve üretim yapmak için geniş bir bakış açısı sağlar. Bu aşamadaki bir grup için medya okuryazarlığı eğitiminin öncelikli amaçları, medya mesajının içeriğinde bulunan kapalı ve açık mesajları çözümleyebilme ve bu mesajların hangi yollarla ulaştırıldığını fark edebilecek bir bilince ulaşmaktır: analiz nicel olmaktan çıkıp ulaştırma araçlarının dinleyici üzerindeki etkisini ölçebilen nitel bir yapıya dönüşmelidir (Jolls, Thoman, 2008, 53). Kısaca çocuktan medya girdisinin hem görsel hem sözsel alanına ait bir alt okuma yapması beklenir.

Medya metinlerinin sınıf içi uygulamalarda kullanıldığı çalışmalarda çocukların dil gelişimleri desteklenmekle birlikte okuryazarlık düzeylerinin ve yaratıcılıklarının geliştiği görülmüştür (Aktaran Turam, 1986, 394): Çocukların farklı medyalarda farklı şekillerde sunulan hikâyelere olan reaksiyonlarını inceleyen Amerikalı araştırmacı Laurene Krasny Brown, 6 ile 10 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yaptığı bir araştırmayı *Taking Advantage of The Media* (Medyadan Faydalanmak) adlı kitabında anlatmaktadır. Çocuklar iki gruba ayrılarak birincisine bir halk hikâyesinin resimli bir kitabı, ikincisine aynı hikâyenin filmi gösterilmiştir. Film ve resimli kitap, düzen, anlatım ve görüntüler açısından aynıdır. Ancak Brown sonrasında her iki gruba hikâye hakkında sorular sorduğunda filmi seyredenlerin hikâyeyi çok daha kolay hatırladıklarını ispatlamıştır. Yine filmi seyreden grup olayı anlatırken orijinal kelimeleri hatırlamakta zorluk çekmişler, bununla birlikte orijinal terimlerin yerine kendilerince bazı yaratıcı eklemeler yaptıkları da ortaya çıkmıştır.

Genç öğrencilerle dijital ve medya okuryazarlığı eğitimi, çocuk merkezli konuşmanın zengin ve orijinal anlarını yaratabilir, bu da kısa hatırlama cevaplarının ve yüzeysel gerçekleşen minimum geri bildirimin normlarla şekillendiği sözde 'anlatım senaryosunu' kullanmayı imkânsız kılar (Hobbs, 2013, 195). Bu uygulamalar öğrenciyi ezberden uzaklaştırarak kendi bireysel öğrenme süreçlerini geliştirebilecekleri ve okuryazarlık düzeylerinin sınırlarını zorlayabilecekleri olanaklar sunar. Bir başka bakış açısı ile bakıldığında çocukların ekran karakterlerini nasıl değerlendirip anladığına odaklanmanın öneminin farklı sebepleri vardır (Lemish,

2015, 55): Birincisi, ekran karakterleri, özdeşleşmenin, taklidin ve putlaştırmanın odak noktasıdır. İkinci olarak, ekran karakterleri çocukların taklit etmesi için davranışsal rol modelleri görevi görür. Ama her şeyden önce, ekran karakterleri çocuklara öğrenmek, büyümek, deneyimlemek, hissetmek, iç dünyalarını ve öz imajlarını güçlendirmek ve sadece günlük yaşamla başa çıkmak için hammadde sağlar. Bütün bu sebepler düşünüldüğünde sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda eğitime medyayı dâhil etmek kaçınılmaz hâle gelir. Eğitimciler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için medya okuryazarlığını temel stratejilerimizden biri olarak kullanma fırsatına ve sorumluluğuna sahiptir (Baker, 2010, 136). Problem çözme deneyimlerini geliştiren oyun becerileri; gerçek yaşam süreçlerinin yorumlanmasına ve kavramsallaştırılmasına izin veren simülasyon becerileri; yeni keşiflere ve anlayışlara yol açabilecek alternatif kimlikleri benimseme ve doğaçlama yeteneğini temsil eden performans becerileri; çoklu görev ve gerektiğinde dikkati bir görevden diğerine etkili bir şekilde yönlendirme; ortak bir hedef üzerinde çalışan birçok insanın bilgisinin bütünleşmesini kolaylaştıran kolektif zeka; çeşitli bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek için muhakeme becerileri; çeşitli sunum biçimleri ve içerik akışları aracılığıyla trans-medya kullanımı; bilgiyi aramak, sentezlemek ve daha uzağa dağıtmak için ağ kurma becerileri; ve sosyal normlar ve bakış açıları bakımından farklılık gösteren ve çevrelerine uyum sağlayan çeşitli topluluklar arasında sorunsuz bir şekilde hareket etmek için müzakere becerileri olmak üzere dijital kültürde sıralanamayacak kadar çok sayıda ek ve ilgili beceri vardır (Lemish, 2015, 88). Mevcut çok modlu medya dünyasında işlev görmek için gereken beceriler, geleneksel edebiyat anlayışlarına özgü bilişsel ve teknik becerilerin çok ötesine geçmiştir. Önemli olan bu becerileri geliştirmeye yönelik stratejilerin nasıl uygulanacağına ve eğitime nasıl entegre edileceğine ilişkin bir yol çizmektir.

Medya okuryazarlığını öğretmek eğitim sürecinde öğretmenlerin oynadığı geleneksel rollerle ilgili soruları içerir (Lemish, 2015, 203). Genel olarak medya okuryazarlığı öğretmenler için önemli zorluklar ve aynı zamanda fırsatlar ortaya çıkarmaktadır. Birçok konunun entegrasyonu açık uçlu bilginin yorumu ve yaratıcılığı teşvik eden öğretim olanaklarını destekler. Ayrıca öğretmen, öğrenci ile diyalojik bir eğitim ortamı sürecinde, öğrenmeye ortak olduğu için daha demokratik, eşit ve yenilikçi bir öğretim stiline temelleri atılır. Medya okuryazarlığı eğitimi alanı, bu genişletilmiş okuryazarlık kavramını öğretmenin önemini organize etmek ve

desteklemek için ortaya çıkmıştır. İlk başta, medya okuryazarlığı, çocuklara reklamın nasıl işlediği veya gece haber yayınlarının nasıl analiz edileceğine ilişkin medyayı öğretmek olarak görülürken Tyner'ın medya eğitiminin medyadan çok eğitimle ilgili olduğunu öne sürmesiyle bir dönüm noktası gerçekleşmiştir (Tyner, 2014): Tyner'a göre medya eğitimi, okuryazarlığı, yeni iletişim araçlarının kullanımı yoluyla okuma ve yazmayı içerecek şekilde genişletir ve bilginin eleştirel, bağımsız ve yaratıcı kullanımını talep eden öğrenme olarak karşımıza çıkar. Bu sebeple medya yeni bir okuryazarlık türünün karşılığı olarak değil küresel manada, multimedya ortamında öğrenmenin de doğasını değiştirip dönüştüren bir olgu olarak gelişmektedir. Sorgulamaya dayalı, süreç odaklı pedagojiye dayanan medya okuryazarlığı, öğretmek için yeni bir konu değil, yeni bir yol ve daha da önemlisi yeni bir öğrenme biçimi sunar (Thoman, Jolls, 2004, 21). Partnership for 21st Century Skills (2003, 4) tarafından belirtildiği gibi, "Öğrenciler tüm yetişkin yaşamlarını çok görevli, çok yönlü, teknoloji odaklı, çeşitli, canlı bir dünyada geçirecekler- ve bunu yapmak için donanımlı bir şekilde gelmeleri gerekiyor". Öğrencilere gerekli donanımı sağlayabilecek medya okuryazarlığının yararları ise şu şekilde özetlenebilir:

1. Düşüncelerini sorumlu bir şekilde üretebilmek ve bilgiyi yönetebilmek için küresel medya kültürünün güçlü araçlarını kullanan kişiler yetiştirerek öğrencilerin akıllı bir medya tüketicisi olma ihtiyaçlarını karşılar.
2. Dünya medyasını sınıfa getirip bunu "gerçek yaşamdaki" öğrenme ile ilişkilendirerek ve öğrencilerin medya kültürünü öğrenmesi için zengin bir ortam oluşturmada kullanarak öğrencilerin merakını uyandırır.
3. Öğrenci ve öğretmenlere eleştirel düşünme için benzer bir yaklaşım ortamı sağlar ve bu özümsemiği anda yaşamları için ikinci doğal bir ortam oluşturulmuş olur.
4. Bütün disiplinlere uygulanan genel bir sözcük hazinesi yaratarak, bütün konu alanlarını içine alan bir ortam oluşmasına fırsat sağlar.
5. Resmî programa uygunluk sağlarken, aynı zamanda öğrencilerin hoşlandığı yeni ve güncel medya içeriğini kullanır.
6. Öğrencilerin geniş (ve gittikçe büyüyen) yazılı ve elektronik medya formunda –hatta uluslararası alanda – iletişim kurma ve düşüncelerini açıklama yetenek ve yeterliliklerini artırır.
7. Medya okuryazarlığının "araştırma süreci" öğretim şeklinde değişim sağlar ve öğretmenleri öğrencilerle birlikte öğrenme konusunda özgür bırakır böylece öğretmen "sahnedeki aktör" olmak yerine bir "rehber" konumuna gelir.
8. Öğrenciler içerik bilgisi yerine yöntem yeteneğine odaklanarak herhangi bir medya aracında yer alan herhangi bir mesajı analiz edebilme ve medya tarafından ele geçirilmiş bir dünyada hayatlarını daha güçlü bir şekilde devam ettirebilme yeteneğine sahip olurlar.
9. Uygulama için yinelenerek kullanılan modelleme yöntemiyle, örneğin MOM'un Medya Okuryazarlığı Kiti Beş Anahtar Sorusu ile medya okuryazarlığı "geçici bir heves" olmaktan uzak duracak, tam aksine zaman içerisinde kalıcı bir hâle dönüşecektir. Çünkü öğrenciler kendileri için geçerli bir ana yapısı olan, onlarla birlikte okuldan okula, öğretmeninden öğretmene ve sınıftan sınıfa geçebilecek bir alan oluşturacaklardır. Zaman içerisindeki tekrarlar ve takviyelerle, öğrenciler hayatlarını devam ettirecekleri küresel medya kültürü ile anlaşmalarını sağlayacak bir kontrol listesi oluşturabileceklerdir.
10. Çeşitli araçlar ve yöntemlerle saygı duyulan bir konuşma yeteneğine sahip olma konusunda teşvik eder ki bu da toplumsal tartışmalara katılmak ve katkıda bulunmak için gerekli olan karşılıklı anlayış ve vatandaşlık bilincini yerleştirecek ve böylece sadece birey

olarak öğrenciler değil aynı zamanda toplum da bundan yarar sağlayacaktır.” (Jolls, Thoman, 2008, 59).

2.2.6. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu-2018), Türkçe Öğretim Programının genel amaçlar, değerler, yetkinlikler ve ölçme değerlendirme ilkeleri ile ortak hareket eden, bununla birlikte kendine özel amaçlar belirleyen 21. yüzyılın her türlü medya içeriğine hitap eden bir programdır. Bu doğrultuda programın özel amaçları şunlardır.

- “1. Medya olgusunu, medyanın zaman içindeki değişimini ve dönüşümünü, bunun bireysel ve toplumsal yaşama yansımalarını kavrama
2. Medya okuryazarlığının önemini kavrama
3. Medya iletilerinin üzerinde düşünebileceğini fark etme
4. İhtiyaç duyduğu doğru ve geçerli bilgiye farklı medya araçlarını etkin şekilde kullanarak erişme
5. Medya iletilerini biçimsel ve içerik özellikleri bakımından çözümleme
6. Medya iletilerini toplumsal, kültürel, ekonomik, politik bağlamları çerçevesinde değerlendirme
7. İnsan hakları, sorumluluk, etik, mahremiyet, kişisel güvenlik konularını dikkate alarak etkili ve özgün iletiler oluşturma
8. Medyanın güçlü bir kültür endüstrisi olduğunu fark ederek kültürümüze özgü içerikler tüketme ve üretmeye öncelik verme
9. Medya alanındaki yenilikçi fikirleri inceleyerek özellikle yeni medyaya yönelik yaratıcı ve yenilikçi fikirler geliştirme ve bunları paylaşma
10. Medyada deneyimlediği sorunlara karşı uygun tepkide bulunma” (MEB, 2018).

Genel amaçlardan da anlaşılacağı üzere medya okuryazarlığı öğretim programı, kuramsal kısımda ele alınan anahtar sorular ve temel bileşenlerle paralel ilerler. Bununla birlikte “kültürümüze” yapılan vurgu milli kimliğin korunmasının önemini arz eder. Genel amaçlar kısmında medya iletilerinin hem biçimsel hem içerik açısından çözümlenmesinden ve analizinden, yaratıcı içeriklerin üretiminden bahseden programın belirlediği özel beceriler Tablo 4’te verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 4: Medya Okuryazarlığı Temel Becerileri

Yaşam Becerileri	Medya Okuryazarlığı Becerileri
------------------	--------------------------------

• Karar verme • Problem Çözme • Yaratıcı Düşünme • Eleştirel Düşünme • Bilgi okuryazarlığı • Empati • Kriz yönetimi • Uzlaşma • Arabuluculuk • İletişim • Araştırma • Zaman Yönetimi • Özel hayat Yönetimi • Girişimcilik • Teknoloji okuryazarlığı	• Farkındalık • Erişim • Sorgulama • Çevrimiçi güvenlik (bireysel ve kamusal) • Çözümleme (analiz) • Değerlendirme • Üretim • Paylaşım (bireysel ve profesyonel medya planlaması) • Etkincilik (aktivizm)
---	---

Programın genel ilkeleri kuramsal kısımda açıklanan medya okuryazarlığının beş temel ilkesi ile örtüşmektedir. Genel amaçlar, beceriler ve ilkeler doğrultusunda medya okuryazarlığı öğretim programının belirlediği öğrenme alanları ve kazanımları ise Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5: Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Kazanımları

1. ÖĞRENME ALANI: BİREY, TOPLUM VE MEDYA
SMOY.1.1. Medyanın, kendi hayatındaki yerini kavrar. SMOY.1.2. Medya okuryazarlığını kavramını ve bu kavramın kendisi için önemini bilir. SMOY.1.3. Medya alanındaki meslekleri tanıtır. SMOY.1.4. Medya ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik özgün, yaratıcı ve yansıtıcı proje fikirleri geliştirir.
2. ÖĞRENME ALANI: KATILIM ORTAMI OLARAK MEDYA
SMOY.2.1. Medyaya erişirken, medyayı takip ederken ve medya içeriği üretirken bireysel/toplumsal sorumlulukları yerine getirir. SMOY.2.2. Medyaya erişirken, medyayı takip ederken ve medya içerikleri üretirken haklarını kullanır. SMOY.2.3. Beğendiği veya sorunlu gördüğü medya içeriklerine ilişkin duyarlı davranır. SMOY.2.4. Medyanın bireye sunduğu imkânları kullanır.
3. ÖĞRENME ALANI: BİLGİ KAYNAĞI OLARAK MEDYA
SMOY.3.1. Günümüzde bilgiye yönelik erişim, takip, yararlanma, değerlendirme, üretme, paylaşma gibi imkânları keşfeder. SMOY.3.2. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmanın önündeki engelleri fark eder.

SMOY.3.3. Doğru ve güvenilir bilgilere ulaşmak için uygun stratejilerden yararlanır. SMOY.3.4. Amaç ve hedef kitlesine uygun farklı türde medya iletileri oluşturur.
4. ÖĞRENME ALANI: EĞLENCE KAYNAĞI OLARAK MEDYA
SMOY.4.1. Eğlence amacı ile seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini çözümler. SMOY.4.2. Farklı izleyici kitlelerine yönelik eğlence medyası üretir. SMOY.4.3. Kültür endüstrisi olarak medyanın yerini ve işlevlerini tartışır. SMOY.4.4. Küreselleşme sürecinde medyanın kültürel mücadelenin aracı olduğunu bilerek millî kültürünü öne çıkaracak içerik ve ortamları tasarlar.
5. ÖĞRENME ALANI: İKNA ARACI OLARAK MEDYA
SMOY.5.1. Medya iletilerinde dilin, yazıların, seslerin ve görsellerin ikna etme amacıyla nasıl kullanıldığını kavrar. SMOY.5.2. İkna etme tekniklerini göz önüne alarak reklamları çözümler. SMOY.5.3. Medyada karakterlerin (kahramanların) kullanımını değerlendirir. SMOY.5.4. İkna tekniklerini kullanarak medya iletileri üretir.

MEB. 2018. **Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı**. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Tablo 5’te görüldüğü üzere medya okuryazarlığı dersi beş öğrenme alanından ve her öğrenme alanına ait dörder kazanımdan oluşmaktadır. Bireyin ve toplumun medya ile ilişkisinin kurulduğu ilk öğrenme alanı, öğrencilerin medyaya ve medya okuryazarlığına yönelik bir farkındalık oluşturmalarının amaçlandığı öğrenme alanı olarak tasarlanırken katılım olarak medya, bireyin medyaya erişmedeki önemli kazanımları ifade etmektedir. Bilgi kaynağı olarak medya, öğrencilerin medya içeriğine karşı karar verme süreçlerini içerir. Eğlence kaynağı olarak medyada kazanımlar medya içeriğini çözümleme becerilerine, medyanın sosyal inşasına dikkat çekerken ikna aracı olarak medya, medyanın biçimsel yönünün ikna teknikleri ile olan ilişkisini kavramaya yönelik oluşturulmuştur.

2.3. Metinlerarasılık

Dilin söylemsel özelliğinin metinlerarasılık bağlamında devam ettirildiğine dair yapılan ima Rus Biçimcileriyle birlikte başlar. Bu görüş doğrultusunda yazılan tüm “sanat yapıtları, diğer sanatsal yapıtlar ile ilişki içinde ve onlar özelindeki çağrışımlarla birlikte algılanır” (Şklovski, 1965, 165’ten aktaran Todorov, 2008 57). Ancak metinlerarasılığın diyalojik metin ve çok değerlilik çerçevesinde bir kuram olmasını sağlayan kişi Mikhail Bakhtin’dir.

Bakhtin'e göre metin; yalnızca başka bir metinle (bağlamla) temas kurarak yaşar (Bakhtin, 1986, 162). Böylelikle dilin bir araç olmaktan çıkıp hedef olduğu metin, kendini bir diyalogun içine yerleştirerek devam etme şansı bulur. Bu diyalojik devamlılık aynı zamanda metinlerin çok sesli doğasına vurgu yapar ve her zaman birden fazla konuşmacıya hizmet ederek anlamın sabitleşmesine engel olur. O hâlde bu şekilde değerlendirildiğinde metin pratiklik ve üretkenliktir, metinlerarasılık durumu daha önce var olan, ifade anından sonra devam edecek olan ve Bakhtin'in terimleriyle "çift sesli" olan kelimelerin ve sözlerin yapılanmasını temsil eder (Allen, 2000, 36). Bakhtin'in söyleşimcilik kuramını, çift değerlilik ve diyalojik metin üzerine paylaştığı düşüncelerini "metinlerarası" adı altında kullanan ilk kişi Julia Kristeva'dır.

Kristeva, 1960'lı yılların sonunda Bakhtin'in görüşlerini göstergebilimsel bir bakış açısıyla ele alarak kendi metinlerarası tanımını inşa eder ve yazın kuramının odağına metinlerarasılık olgusunu yerleştirir. Kristeva'nın erken dönem eseri *Desire in Language* (1980), Bakhtin'in Kristeva üzerindeki etkisini ve onun çalışmasını dönüştürme, gözden geçirme ve yeniden yönlendirme tarzını göstermede birbirini tamamlar niteliktedir. Kitabın içinde yer alan *Sınırlı Metin* (36-63) adlı yazısında Kristeva bir metnin halihazırda var olan söylemden inşa edilme tarzını oluşturmakla ilgilenir. Yazarlar oluşturdukları eserde zihinlerinin saf verilerinden yararlanmanın aksine önceden var olan metinlerin yardımı ile dili oluştururlar. Böylece bir metin metinlerin bir permütasyonu ve metin boşluğundaki "metinlerarasılık" olur; diğer metinlerden alınan birkaç ifade birbiriyle kesişir ve birbirini etkisiz hâle getirme gücüne sahip olur (Kristeva, 1980, 36). Başka bir deyişle metin yazarının saf nesnesi olmadığından ve çoğu zaman sosyal bir yapı üzerinden şekillendiğinden, tüm farklı söylemleri, konuşma ve söyleme biçimlerini, kurumsal ve toplumsal olarak onaylanmış olguları ve kültürü içinde barındırır. Kristeva (1980), metne metinselliğe ve bunları ideolojik yapılarla ilişkisine gönderme yaparak Bakhtin'in diyalog kavramının yeniden ifadesini sunar: *O hâlde metin, bireysel, izole bir nesne değil daha ziyade kültürel metinselliğin derlemesidir*. Bakhtin'in çalışmaları, belirli sosyal durumlarda dili kullanan gerçek insan konularını merkez alırken Kristeva'nın bu noktaları ifade etme biçimi, daha soyut terimler, metin ve metinsellik lehine insan öznelerden kaçıyor gibi görünür (Allen, 2000, 36). Bununla birlikte ikisinin de ortak noktası, metinlerin yazarlarından sıyrılarak inşa edildikleri daha geniş kültürel ve

sosyal metinselliğe yaptıkları vurgudur. Dolayısıyla bütün metinler toplumda söylem yoluyla ifade edilen bütün yapıları içinde barındırır ve bir üretkenliğin sonucu olarak anlamları bir araya getirme, değiştirme ve dağıtma işlevlerini yerine getirirler. Metinlerarasılık geleneksel olarak “etki”, “kaynak” veya “esinlenme” olarak incelenemeyecek bir olgudur. Kristeva'ya göre bir metnin “metinlerarası” özelliğe bürünmesinin nedeni içinde barındırdığı taklit ya da alıntı unsurları değil, onun üretimine yardımcı olan yazının önceki metinlerle kurduğu, bozmaya, birleştirmeye ve yeniden dağıtmaya dayanan ilişkisidir (Aktulum, 2000, 44). Bu her türlü yazının doğasına özgü üretken ve çok değerli bir devinimin temsilidir. Hem Bakhtin’in hem de Kristeva’nın metinlerin doğasına yaptığı çok değerli ve üretkenlik göndermesi, metinlerin açık yapısına ve toplumların diyalojik çatışmalarının somut örnekleri olduğuna işaret eder. Metnin barındırabileceği sınırsız söylem kombinasyonu, metnin kendi varlığı ile birlikte her zaman “öteki” olanın da varlığının kabulü anlamına gelir.

Metinlerarasılık kuramı ile dilin çizgisel, bir merkeze dayanan ve bir yazara ait gibi görünen kimliği derinden sarsılarak dönüşüme uğrar. Artık “metinlerarası bir görüngüde tanımlanan metin, bir alıntılar mozaigi, son derece farklı ve ayrışık unsurların bir araya geldiği bir uzam olarak tanımlanır” (Aktulum, 2000, 9).

Yapıbozum çalışmaları ile metinlerarasılık kuramını destekleyen çalışmalar oldukça ilgi görür. Klasik yapısalcılığın temelinde bulunan ikili karşıtlıkların aksine yapıbozum bütün mutlak ayrımları reddeder. Çünkü ikili karşıtlıklar yapıbozuma göre tek ve sabit bir görme biçimini temsil eder ve metinlerarasılığın doğasına aykırıdır. Metinlerarasılığın merkezinde yer alan yazı kavramının ortaya çıkışı tam da yapı düşüncesine yönelik bir meydan okumadır; çünkü bir yapı her zaman bir merkez, sabit bir ilke, bir anlamlar hiyerarşisi ve sağlam bir temel varsayar (Eagleton, 2014, 145). Bu anlayış Kristeva’nın düşünce tarzından oldukça etkilenmekle birlikte, Derrida, Foucault, Lacan ve Barthes’ın çalışmalarını içerir.

Barthes S/Z’de (1970) bir tür çoğul anlama ulaşma çabasıyla Julia Kristeva’ya yaklaşır. Barthes bir edebiyat eserine artık istikrarlı bir nesne ya da sınırlı bir yapı muamelesi yapılamayacağını altını çizer. Bir metni okumanın ona bir anlam vermekten ziyade hangi çoğuldan olduğunu kestirmek olduğunu söyleyen Barthes için;

“Aşkın bir çoğul imgesinin kabul edildiği bir metinde, pek çok bağıntı ağları vardır, biri ötekileri örtmeden aralarında oynarlar; bu metin bir gösterenler “galaksi”sidir, bir gösterenler

yapısı değil; başlangıcı yoktur, geriye çevrilebilir; içine hiçbirinin ana giriş olduğunu söyleyemeyeceğimiz birkaç girişten ulaşılır; eyleme geçirdiği dizgeler göz alabildiğine uzanır, karara bağlanmaz. Ölçüleri dilin sonsuzluğu olduğundan, sayıları hiçbir zaman sınırlı değildir” (Barthes, 2009, 127).

Bu sebeple metne maruz kalan eleştirmen de okuyucu da artık üretici bir rol üstlenmelidir. Çok değerli ve monoloğa karşı çıkan metinlerin başlangıçları ve sonları yoktur; tersine çevrilemeyecek bir sıralama, size hangisinin daha önemli ya da önemsiz olduğunu söyleyebilecek metinsel düzeyler hiyerarşisi yoktur (Eagleton, 2014, 149). Bütün edebiyatın “metinlerarası” olduğu bir boşlukta ise “etkilenme”nin klasik izlerinin aksine daha önce yazılmış metinlerin yeniden işlenmesi söz konusudur. Kısacası yazı; söylemlerin sürekli bir yok olması noktasında şekillenen ve sonsuz ihtimal etrafında tekrar üretilen bir var olma hâlidir. Barthes’ın eleştirisi, nesnesini “yeniden yaratmaz” ama onu öyle feci bir biçimde yeniden yazar ve yeniden düzenler ki metin geleneksel yollarla tanınmaz hâle gelir. (Eagleton, 2014, 150). Böylece metinlerarası bir yazılar boşluğunda, çoğul anlamların sonsuz sayıda tekrar üretim alanı olan metni okumak da “dizgeler zincirini durdurmak, metnin bir gerçeğini, bir yasallığını kurmak bunun sonucu olarak da okurunun yanıtlarına yol açmak değildir; bu dizgeleri sınırlı niceliklerine göre değil, çoğulluklarına göre çevrime sokmaktır” (Barthes, 2009, 131). Bir yazıda ve okumada “anlamların unutulması” ve “çoğulluk” kavramlarının reddedilmesi kaçınılmaz olarak tekil ve monolojik bir anlatımın üstünlüğü anlamına gelir. Metin bu tarz bir anlayışta, özerk olmanın aksine dokunulmaz ve sınırları önceden belirlenmiş bir yapı olarak konumlanır. Oysa, “okumak, bedenimizi metnin göstergelerinin ve metnin içinden geçip cümlelerin hareli derinliğini oluşturan tüm dillerin çağrısına yanıt verecek biçimde çalıştırmaktır” (Barthes, 2008, 34). Yani metin bir anlamda, konuşmayı başlatmak, cevap vermek aynı zamanda metinlerin nesnel ya da öznel doğrularının ötesinde dil oyunlarına özgü doğruluğunu ve doğasını keşfetmektir.

Mikhail Bakhtin’den yola çıkan, Julia Kristeva ve Roland Barthes’in çalışmaları ile derinlik kazanan metinlerarası okuma, Gerard Genette tarafından dizgeleştirilir. Genette (1997) ünlü eseri *Palimpsest*’te yazınsallığın temel konusunu metinsel aşkınlık olarak görür. Metinsel aşkınlığı “metni açık ya da gizli, diğer metinlerle bir ilişki içine sokan her şey” (1997, 1) olarak tanımlayan Genette için “metinlerarası” kavramı bu aşkınlığı ifade eden beş tür metin ötesi ilişkiden ilkidir. Kristeva tarafından isimlendirilen ve terminolojik olarak bir paradigma sağlayan

“metinlerarasılık” kavramı, Palimpsest’te, önceki yazarların kullandığından daha kısıtlayıcı bir anlamda “iki metin arasındaki ya da birkaç metin arasındaki bir birliktelik ilişkisi olarak” tanımlanır (1997, 2). Bu Genette’e göre alıntının ve tırnak işaretleri ile belirtilen belirli referansların temsil biçimidir. Genette’in metinsel aşkınlığı temsil eden diğer türleri, yan metinsellik (paratext), yorumsal üstmetinsellik (metatextuality), ana metinsellik (hypertextuality) ve üst metinsellik (architextuality). *Palimpsest*’te incelediği en ayrıntılı metinsel aşkınlık türü ana metinselliktir. Ana metinselliğin (hypertextuality) tanımında, bir B metnini (hipermetin) daha önceki bir A metniyle (alt metin) birleştiren herhangi bir ilişki kastedilir (1997, 5). Genette, bu ilişkiyi bir metnin yorumundan farklı olarak düşünür. Taklit, parodi, pastiş bu ilişkiyi kapsayan biçimlerdir. A metnin dönüşümü sonucu ortaya çıkan bir B metnine gönderme yapar. 1980’li yıllara kadar “metinlerarasılık” kuramı, tanımlamalar, örneklemeler ve sınıflandırmalarla derinlik kazanır. Bakhtin’den Genette’e kadar birçok yazar bu kuramın oluşumuna katkıda bulunur.

Seksenli yıllarla birlikte yapısökümcülerin metinsel, bedensel ya da söylemsel kaygıları daha tarihsel, materyalist ya da sosyolojik bir perspektifle birleştirilmeye, “postmodern” felsefe ciddi ölçüde kendini göstermeye başlar (Eagleton, 2014, 238). 1960’ların politik, sosyal ve entelektüel deneyimi, postmodernizmin Kristeva’nın “sınırların deneyimini yazmak” (1980, 137) dediği şey olarak görülmesini mümkün kılar. Böylece dilin, öznenin ve öznenliğin sınırları sorgulanmaya hatta zorlanmaya başlar. Bu gelişmelerle postmodern metinler tüm zıtlıkları, aşırılıkları, çelişkileri bünyesinde barındırarak kurduğu metinlerarası ilişkilerde özellikle parodik olma yolunu seçer (Hutcheon, 1988, 11). Böylece paradoksal olarak taklit ettiği şeyi hem birleştirmiş hem de ona meydan okumuş olurlar. Aynı zamanda köken ve özgünlük fikrinin yeniden düşünülmesini de zorunlu kılar. Bu dünya görüşüne tekabül eden kültür formu olarak görülen postmodernizmde sanat eseri, keyfî, eklektik, melez, merkezlessiz, akışkan niteliklere sahiptir; metafizik derinliği reddeder ve onun yerine bir tür tasarlanmış dipsizliği, oyunsuluğu ve duygulanım yokluğunu esas alan yüzeyler ve geçici yoğunluklar sanatını ortaya koyar (Eagleton, 2014, 238). Felsefe, kültür teorisi, cinsiyet ilişkileri, tasarım, sanat ve popüler kültürde gevşek bir şekilde ilişkili bir düşünce grubu olan postmodernizm, kendi edebi yorumbilimine de sahiptir ve felsefi duruşu şüpheciliktir (Kent, 2014, 95). Kesinliğin ve hakikatlerin karşısına kuşkuyu koyan postmodern eserlerin biçimi genellikle ironiktir. Akıp giden bir sürekliliğin

içinde ortaya çıkan ironik bir süreksizlik ile benzerliğin içindeki farklılığın yakalandığı parodik bir anlatım benimsenir.

Seksenlerle başlayan ve günümüze kadar ulaşan ve birçok tartışmalara yol açan postmodern kuram aynı zamanda “en iyi "post-endüstriyel toplum" adıyla bilinen ancak sık sık tüketici toplumu, medya toplumu, bilgi toplumu, elektronik toplum ya da "high tech" toplum gibi adlarla da anılan tümüyle yeni bir toplum türünün ortaya çıktığını ve başladığını bize haber veren tüm o iddialı toplumbilimsel genellemelerle güçlü bir kan bağı içinde görülür” (Jameson, 2011, 31). Metinsellik tartışmaları da sürekli değişen, dönüşen, gelişen, tüketen bir doğrultuda ilerler. Postmodern ile birlikte gelen toplumun metinleri klasik metin algısının çok ötesindedir. Artık “değişen perspektif, çifte öz bilinç, yerel ve genişletilmiş anlam sanatı" ile karşılaşmaya başlarız ve bunlara meydan okuruz (Charles Russel'den aktaran Hutcheon, 1988, 11).

Metinlerarasılığı kucaklayan son yüzyılın kuramsal çalışmaları başlangıçta tartışmalı olsa da özellikle yirminci yüzyılın sonları ile birlikte geniş çapta kabul görmüşlerdir. Bu teoriler düşünsel manada dikkat çekerek bir damlama etkisi yarattıktan sonra nihayetinde siyasi, kültürel, ekonomik, postkolonyal, feminist, ekolojik okumaları teşvik eden metinlerarası çalışmaların etrafında toplanmışlardır. Edebi metinlerin yaratılmasının önemli ölçüde metinlerin önceki metinlerle hizalanmasına bağlı olduğunun ve gelecekteki metinlerin öngörülmesinin söylemsel pratiğin refleksif boyutuna eleştirel ve ideolojik olarak dikkat çektiğini kabul etmek gerekir (Bauman, 2004, 1). Edebi türlerin, medyanın ve sanat dallarının, farklı konuşmacıların/konuşmaların sözleri ile nasıl hizalandığına dair bakış açısı, dilin, sosyal ilişkilerin ve çeşitli düzenlerin işlevsel yapılarının metinlerarasılığın inşası üzerinde şekillendirici bir etki uyguladığını gösterir. Aynı zamanda sosyal ve kültürel yaşamın bu unsurlarını oluşturmanın bir aracı olarak metinlerarasılığın bu oluşuma nasıl hizmet ettiğini gözler önüne serer. Metinlerarası bir ağ içinde bulunan tüm metinler tek bir konuşmacı değişikliğiyle veya on yıllarca, birkaç fit kişilerarası boşlukla veya yüzlerce mille ayrılmış söylemsel anları birbirine bağlayarak zaman ve mekân boyunca uzanır (Bauman, 2004, 129).

2.3.1. Metinlerarasılığın Anlatım Biçimleri

Metinlerarasılık amacı ile yazarlar kendini bu amaca götüren birçok teknik kullanmışlardır. Kimi zaman bir metni yeniden ele almanın sebebi eleştirmek, yermek,

sorgulamak kimi zaman da bu metni bir “komik” duygusu eşliğinde dönüştürmek olmuştur. Aslında her metinsel dönüşümün altında “eleştiri” az ya da çok bir biçimde kendine yer bulur. Bir metni yeniden ele almanın sebepleri, yazarların, metinlerarasılığın farklı anlatım tekniklerine başvurmalarına neden olur. En basit düzeyde “alıntı” ile başlayan bu teknikler, parodi (yansılama), pastiş (öykünme), alaycı dönüştürüm (burlesk), kolaj, yeniden yazma, gibi birçok başlığa ayrılır. Araştırmacının, tasnifine ve tanımlamalarına göre değişkenlik ve çeşitlilik gösterebilen bu teknikler çoğu zaman birbiri ile içe içe geçer ve birlikte anılır. Bu anlatım teknikleri, içerik, türev ve biçim düzeyinde uygulanması ile işlevselleşerek metinlerin birbiri ile kurduğu ilişkiyi güçlendirir ve metinlerarasılığa hizmet eder. Bu tez çalışmasının metin kapsamını, çocuk medyasında dönüştürülen masallar oluşturduğundan, metinlerarasılığın anlatım biçimlerinden en çok parodi üzerinde durulacaktır. Çalışmaya alınan 2000 sonrası gösterime girmiş masalların konu edildiği filmler, genellikle “yeniden yazma” başlığı altında parodinin söylemine ve işlevine hitap etmektedir. Bu sebeple diğer anlatım tekniklerinin genel bir tanımı yapılacak daha sonrasında parodinin metin üzerindeki etkisi detaylı bir şekilde incelenecektir.

Pastiş (öykünme), mimari bir terim olarak “seçkin bir sanat yapıtının taklidi” olarak tanımlansa da yalnızca mimariye özgü bir biçim değildir. Türk Dil kurumu bu sözcük için daha genel bir ifade ile “başka sanatçıların eserlerini taklit yoluyla meydana getirilen sanat eseri” (TDK, 2021) tanımı kullanır. Fakat buradaki taklit sözcüğü kopya etmek anlamının aksine, sanatçının/yazarın dil ve anlatım özelliklerine öykünerek yeni bir eser oluşturmaktır. Postmodern dönemin karakteristik biçimlerinden biri olarak gösterilen pastiş, içinde bulunduğumuz çağın eklektik yapısını yansıtmada oldukça etkilidir. “Benzek” sözcüğü üzerinden hareket edilen pastişte, öykünülen metnin öykünmeden hareketle kurulan metnin yerini alabileceği sanısını yaratmak yanlıştır: Bu iki metin arasındaki ilişkinin eş değerlik ilişkisi olmadığı, pek çok çeşitliliği içerdiği; en önemlisi de metinler arasındaki ilişkisinin hiçbir zaman ortadan silinmemesi gerektiği unutulmamalıdır (Todorov, 2008, 57). Oluşturulan yeni metin orijinal metnin üslubu ışığında oluşturulur ve amacı ciddi bir duygu eşliğinde saygı göstermek, eleştirmek ya da alay etmek olabilir.

Kolaj, metinsel anlamda düşünüldüğünde, “şu ya da bu metinlerarası yöntemle göre, metin dışından alınan en küçüğünden en büyüğüne kadar her ayrışik unsurun bir bütün oluşturacak biçimde montajlanıp, belli bir düzgülüye göre belirlenmiş bir yapıt

içerisine sokulması işlemi “(Aktulum, 2016, 6) olarak tanımlayabiliriz. Özellikle edebi bir metin göz önüne alındığında metin parçalarının metnin “kurgu sisteminde ayrışıklık/dağınıklık oluşturma gibi yapısal bir işlev taşıma amacını taşır” (Sazyek, 2006, 94). Yazar kendi yazdığı metnin türüne uydurma amacı gütmeyen bir aykırılık içinde, ansiklopedi, makale, günlük, gazete, resmî belgeler, kutsal metin, fotoğraf, resim, karalamalar, şiir, tiyatro, müzik vb gibi her türe ait olabilecek parçaları kendi metnine yerleştirebilir. Bu türdeş olmayan metinler yansıttıkları dış gerçeklikle birlikte ana metnin kendi işlevini tamamlamasına yardımcı olurlar. Ayrık türler adeta metne yapıştırılır ve metinde yaratılmak istenen duygu, farklı türlerin anlatım biçimleriyle desteklenir. Üstelik farklı türden metin parçalarının getirdiği başka söylemler bir araya gelerek metinlerarasılığın çok sesli doğasını yansıtır. Oğuz Atay’ın, *Tutunamayanlar*’ı Türk edebiyatında kullanılan kolajın en büyük örneklerinden birini yansıtır. Roman, “bu bakımdan bilinçli olarak biriktirilmiş bir malzeme yığını barındırır adeta” (Sazyek, 2006, 96). Geniş hacimli bu romanda, üstkurmacaya yardım eden farklı söylem alanlarına ait parçalar, kolaj uygulamasının edebiyat metnindeki yerini temsil etmede önem taşır. Bir “manzum destan” (altı yüz dize/ondunuz sayfa); onu kısa bir arayla izleyen bir “mensur şerh” (seksen altı sayfa); bu şerhin içerisinde bir “piyes” (yedi sayfa), bir “Garip Yaratıklar Ansiklopedisi”; yine, Selim’in sevgilisine yazdığı bir mektup (yetmiş bir sayfa), bir “Türk Tutunamayanları Ansiklopedisi” (otuz dört sayfa) arşiv belgeleri, mektuplar, nüfus cüzdanı sureti gibi metnin temel fonu üzerine yapıştırılmış parçalar, arayış motifi üzerine bina edilmiş ana olay ekseninde yabancılaşma ve içsel bilinçlenme sorunsalını işlemeyi, bu ana olayın söyleminden çok farklı söylem formatlarıyla pekiştirerek yineleyen “kolaj nesneleri”dir (Sazyek, 2006, 96).

Alaycı Dönüştürüm, metnin konusunda değişiklik yapılmadan biçimine yapılan dönüştürme işlemidir. Yazar örneksediği metnin biçim ve figüratif özelliklerini, kurgu tekniklerini alaya almak ya da okuyucuyu eğlendirmek amacıyla deforme eder (Sazyek, 2002, 503). Burada ana metin ile dönüştürülen metin arasında mizahi bir bağ kurulur. Özellikle soylu bir metin örneği (destan vb.) hedef alınarak bildik, sıradan ve yeni bir biçimde yeniden yazılır (Aktulum, 2011, 415). Böylelikle klasik bir türün ciddi havasının içine komik unsurlar katılarak alaya alınır ve söylemin tonu değiştirilir.

Parodi (Yansılama), bir nevi alaycı dönüştürüm ile yeniden yazma arasında konumlanarak, birçok araştırmacı tarafından her ikisine de yaklaştırılmıştır. Parodi genel anlamda, etimolojik, tarihi ve sosyolojik perspektifleri de yansıtarak, daha önceye ait bir metnin, başka bir metinle nihai olarak komik etkisi yaratacak biçimde, uyumsuz bir çerçeveye konması olarak tanımlanabilir (Cebeci, 2008, 82). Özellikle Aristoteles'in *Poetika*'sında komedya ile ilişkilendirilse de ve bu çizgide epey bir dönem kabul görse de postmodern dönemin yapısı ve özellikleri göz önüne alındığında neredeyse her "yeniden yazma" işlemi parodi olarak görülür. Ve "komik" ten daha çok "ironik" olanla ilişkisi kurulur. Parodi bir metinde, yazar parodisini yapacağı ana metni bir "tez" olarak görür ve ona kendi "antitez" ile yaklaşır; bu açıdan parodi bir "sentez" olarak yeniden yorumlama ve buna bağlı bir fikir değiştirme faaliyeti olarak görülmelidir (Cebeci, 2008, 82). Bununla birlikte parodi bir metne yönelik yapılacağı gibi bir karakteri, sosyal grubu, edebi bir türü ya da bir söylemi de hedef alabilir. Özellikle postmodern metinler dilin kendisinin bir parodik konuşma hâlini aldığı söylem parodisini oldukça fazla kullanırlar.

Bakhtin (2001), parodi türünü, kutsal ve soylu metinlerin dönüşümüne dayandırarak bu türün karnavalımsı mahiyetine dikkat çeker. Ona göre parodi, gülmenin ve yerginin bir arada olduğu karnavalın doğasını yansıtır. Parodileştirme tahttan indirici bir benzerin yaratılmasıdır; aynı dünyanın iç yüzünün ortaya çıkarılması, ters yüz edilmesidir (Bakhtin, 2001, 244). Doğal olarak parodide, tıpkı karnavalın ruhunda olduğu birden çok ses bulunur. Hatta roman, Bakhtin'e göre, kendisinden önce yazılan bütün türlerin bir parodisi niteliğini taşır ve orta çağın karnaval hayatından kendisine olan tüm yolculuğu içinde barındırır. Kanonlaştırılmış türlerin ve tarzların parodileri özellikle bir romanda olmak üzere bir metinde önemli bir yer tutar. Romanın yaratıcı yükselişi çağında- ve hatta bu çağdan önceki hazırlık dönemlerinde- edebiyat, tüm yüksek türlerin parodileri ile doludur (bireysel yazarların veya okulların değil, kesinlikle türlerin parodileri) (Bakhtin, 1981, 6). Romanın gelişim tarihi içinde, özellikle dönemleri için bir model olan ve modaya uydurulan, şövalye romanları, barok romanı aşk romanı gibi türlere bir gönderme mevcuttur: romanın bu kendini eleştirme yeteneği, sürekli gelişen bu türün dikkat çekici bir özelliğidir (Bakhtin, 1981, 12). Roman örneğinden yola çıkarak bu şekilde kendini bir sonraki metin için yergi noktasına koyan ve birbiri üzerine katlanan metinler, türler, karakterler, disiplinler ve söylemler arası gelişen bir diyalog sürecini de başlatmış

olurlar. Üstelik “kapalı ve sağır monolog dönemlerinde oluşmuş olan ve zaten tamamlanmış tüm türler için” bile parodi/yeniden yazma muazzam sonuçlarla doludur (Bakhtin, 1981, 12).

Parodik bir temsil, metinleri herhangi bir gerekçe ile sınırlı tutan belleğin rolünü asgari düzeye indirir ve sabit, keskin ve merkezi bir anlamı unutmak için alay eden biri gibi otoriter yapıyı kabul etmez. Metin ne kadar ciddi bir tür ya da söylemde olursa olsun “alay” ve “komik” durum onun dokunulmazlığını kırarak yakınlştırır (Bakhtin, 1981, 23). Artık metin, dönüştürülebilir, üstüne söz söylenebilir ve eleştirilebilir bir hâl alır. Bir düzeyde yerleşik olan anlamın istismarının gerçekleştiği parodi bir metinde alımlayan kişi, bütün nesnelerin etrafında özgür bir şekilde yürüyebilir. Nesne parçalanır, çıplak bırakılır yani metnin hiyerarşik süslemesi kaldırılır: bu sebeple metin, soyulmuş ve önceden biçilmiş kişiliğinden ayrılmış " komik bir parçalama operasyonuna maruz bırakılır (Bakhtin, 1981, 23).

Parodi, postmodern biçimsel öz-düşünümün ayrıcalıklı bir kipi hâline gelmiştir, çünkü geçmişin kendi yapılarına paradoksal olarak dâhil edilmesi çoğu zaman bu ideolojik bağlamlara diğer biçimlerden daha açık, daha didaktik olarak işaret eder (Hutcheon, 1988, 35). Üstelik bu didaktik işlevi didaktik bir türün ciddiyetine bürünmeden gerçekleştirir. Bu şekilde geçmişe, şimdiye hatta geleceğe dair konuşmaya izin veren metinler, özdeşleşme ve uzaklık arasında diyalojik bir ilişki kurar. Aslında çoktan tamamlandığı, söyleyecek yeni bir sözcenin olmadığını düşündüğümüz metinleri yeniden dolaşıma sokarak baskın her söyleme şüphe ile yaklaşır. “Parodinin, konusu yaptığı şeylerden biri de geçmiş tarihtir; çizgisel biçimde şimdiyi üretmiş olan nedensellik zinciri olarak görülen bir tarih değil, kendi bağlamından koparılarak ebedi şimdiki zamanda var olan bir tarihtir bu” (Eagleton, 2014, 238). Böylelikle “geçmişte böyle olsaydı” düşüncesinden değil, şimdinin gözünden, şimdiki koşullar altında “böyle” olan bir tarihin dönüşümü gerçekleştirilir. Yeniden yazma ya da parodi temelinde karşılaştırmadan yola çıksa da kısır bir karşılaştırma değildir. Çünkü kısır karşılaştırma tıkıcıdır, yapıtları geldikleri yazınsan ve kültürel bağlamları dikkate almadan gruplandırmaya dayanır (Aktulum, 2011, 239). Yani birden fazla değere sahip söylem içinde parodi için her zaman belli bir eleştirelilik zorunluluğu söz konusudur (Todorov, 2008, 56).

“Geçmişin eleştirel şimdisi” ile dönüştürülen folklorik ürünlerde, bu çalışmanın özelinde masallarda, “sözlü kültür belli bir bağlama gönderme yapan bir

ben/sen ilişkisine göre kullanıma sokulduğundan, önce söylemin alanında yer alır” (Aktulum, 2013, 9). Zaman içinde bu aktarımın öznelere değışse de söylem belli bir süre yinelenir. Fakat folklorik bir ürünün evrensel değer taşıması, onun aslında her toplumca kendine özgün değerlerle yaşamasına ve dönüştürülmesine bağlıdır (Aktulum, 2013, 9). “Ben” üzerinden oluşturulan her ürün, döngüye “sen”in katılımıyla varlığını devam ettirebilir. “Ben”in söyleminin anlam kazanmasının temel koşulu öyleyse bir “sen”i zorunlu kılan başka söylemlere bağlı olmasıdır (Aktulum, 2013, 10). Kısacası bir gösterge konumuna gelen ve folklorik olanın alanına yerleşen her söylemin uyarlanabilme, dönüşebilme, yeni bağlamlarda kullanıma sokularak sorgulanma gerekliliği vardır. Bir düşünce biçiminin ya da kültürün sürekliliği ancak bu yolla sağlanabilmektedir (Aktulum, 2013, 53).

Söz konusu yeniden yazımlarda başka metinlere yapılan göndermeye yeni bir mantık yaratmak adına başvurulur, söz konusu göndermeleri ayırt etmeye olanak sağlayan ise aralarındaki ayrımlardır (Adam ve Heidmann 2010’dan aktaran Aktulum, 2013, 66). Şimdiki zamanın okuru/izleyicisi onu yeni bir nedensellik içine sokar ve onu yeniden kurgular. Ve aralarındaki benzerliklerden çok farklılıklardan yola çıkarak işlevsel, biçimsel ve bağlamsal bakımdan ayrımsal bir karşılaştırma gerçekleştirir. Buna göre kültürel bellek, belli bir kültürün düşünce evreni ya da imgelemi dilin aracılığıyla yazıya aktarılır aktarılmaz bir yapı kazanır ve diğer ülkelerin ya da diğer dönemlerin belleğinden çıkan yapıtlarla karşılaştırılma olanağına sahip olur (Aktulum, 2013, 115).

Metinlerarası anlatım biçimlerinin hepsi de yazarın anlamın yegâne kaynağı olarak sahip olduğu üstünlüğünü ya da birincil gücü yadsıma; sanatçıya yüklenen ahlaki görevi, yoktan bir şey yaratmak (icat etmek, asıl olmak) amacıyla ondan alma ve eleştirmeni/sanatçıyı sonsuza dek öncülün yeniden işlenmesi ile kısıtlama eğilimindedirler (Rose, 2016, 306). Bu anlatım biçimlerinde önem verilen; metin ve anlamın genişlemesi, kaynak parçaların yaygınlaşması ve tek bir metnin ya da sözcenin yapıbozumdur.

2.3.2. Metin-Okur İlişkisi

Metinlerarasılığın en güçlü silahı olan “çokseslilik”, doğal olarak, çeşitli seslerin kendi farklı fikirlerini ve bakış açılarını sunması durumudur. Bakhtin’in (2001) işaret ettiği gibi, çok sesli metinlerde yazarın kendi sesi tamamen kaybolur ve roman,

çeşitli meselelerin sonu gelmeyen bir tartışması, fikirlerin savaş alanı ve varoluşsal sorular hâline gelir. Nikolajeva (1996, 99), bu metin anlayışının bir çocuk kitabı ile alakalı olabileceği fikrinin izini sürer. Çünkü, özellikle 1960’larla birlikte değişen çocuk edebiyatı anlayışı ve temaları yeni biçimleri de gerekli kılmıştır. İster yetişkin ister çocuk ya da ister roman olsun ister başka bir tür (medya) bir düzeydeki kod değişikliği diğer tüm düzeylerde de bir değişikliği başlatmıştır. Her şeyi bilen bir anlatıcı ile bir çocuğun en derin düşünce ve duygularını eski geleneksel tarzda yazmak, kendi ideolojisi, eğitim görüşleri, ahlak vb. yorumlarıyla kendi sesi olan bir anlatıcıya hiçbir şey söylememek artık mümkün değildir (Nikolajeva, 1996, 99). Değişen bu metin anlayışı ile, metinlerin dönüşümünde oluşturulan yeni kodlar artık metnin karakterlerinin davranışları ve okuyucunun tepkisini de içerir.

Değişen metin anlayışı ile birlikte yazarın ölümü de söz konusudur. Foucault (1969, 222), “Gerçek yazar nedir?”, “Onun sahilliğinin ve özgünlüğünün ispatı ne?” gibi soruları tekrarlayıp durmanın yersiz olduğunun altını çizerek metne yöneltilmesi gerekenlerin “Bu söylemin varoluş kipleri nelerdir? Bu söylem kaynağını nereden almakta, nasıl dolaşım bulmakta ve kimler tarafından yönetilmektedir?” gibi sorular olduğunu savunmaktadır. Çünkü artık kimin konuştuğunun bir önemi yoktur. Roland Barthes’ın yazarın ölümü adlı yazısında dile getirdiği argümanlar Foucault’nunki ile benzerlik gösterir. Barthes’a göre, “Dilbilimsel olarak yazar, yazan birinden öte bir şey değildir, tıpkı *ben*’in *ben* diyenden öte bir şey olmaması gibi: Dil “kişi”yi değil “özne”yi tanır ve onu tanımlayan sözcelemenin haricinde içi boş olan bu özne dilin “işlemesi” yani dilin onu tüketmesi için yeterlidir” (Barthes, 2001, 5). Yazarın ölümü, modern olarak adlandırılan metnin tamamen dönüştürülmesinin zeminini hazırlar ya da modern biçimde yazılmış ve bu şekilde bir okuma bekleyen metnin her aşamasında yazar kendini yok eder (Barthes, 2001, 6).

Peki yazarın ortadan kaybolmasının bıraktığı boşlukla ne yapmalıyız? Şüphesiz, yazarın öldürülme ritüelinden sağ çıkan, okurdur; sonunda metin-dışı otoriteden kurtarılan okur bundan böyle yeni anlamda bir yazara dönüşebilecektir (Boym, 2010, 34). Fakat okurun bir yazara dönüşme fırsatı, metni sınırlaması ile değil anlamı çoğaltması ile ilgilidir. Okur, yazarın bıraktığı boşluklar ve fay hatları boyunca, yeni sınırlarını ve bu boşluğun yarattığı anlamın yeniden paylaştırılmasını dikkatle gözlemlemeli; bu kaybolmanın serbest bıraktığı akışkanlığın izini sürmelidir (Foucault, 1969, 208). Metnin anlamlarının bu şekilde işlenmesi sürecinde,

kendilerinden sonra gelenler bilgideki ilerlemelerini yazarlara borçlu olsalar da bu bilgi yine de haleflerinin yaratısıdır, yaşayanlar tarafından yaşayanların ihtiyaçları uyarınca yaratılmıştır (Bloom, 2008, 59).

Her zaman bir cevap verme şeklinde ilerleyen modern metnin oluşumu metinlerarasılığa hizmet eden bir diyalogu temsil eder. Diyalog kavramı aynı zamanda yazarların niyetini, yazma eylemindeki aktif rolleri ve okurun durumunu da vurgular. Metinlerarası bir yazımda/okumada basitçe iki veya daha fazla metnin benzer olduğunu belirtmenin ötesinde, sonraki yazarın ve okurun önceki metindeki örüntüyle ne yaptığı, kalıbın hangi dönüşüme uğradığı ve muhtemelen neden olduğu görmeye çalışılır (Nikolajeva, 1996, 155). Çağdaş metinlerin geleneksel hikâyelerle diyalog içinde nasıl oluşturulduklarını görmek ve göstermek için bu yönetime ihtiyaç duyulur. Çok sesliliğin ve diyalogun bir gereği olarak metnin anlamına, artık yalnızca salt metnin kendi içerisinde, yazarın öteki yapıtlarına, saplantılarına, beğenisine vb. bağlı kalarak değil, ayrışık metinlere dayanarak da ulaşılır (Aktulum, 2000, 165). Anlama ulaşma çabasında okurun belleğine yoğun olarak gereksinim duyan metinlerarası okumada yapının çizgiselliği kesilir, ayrışıklık, kopukluk, metnin yapıcı özelliği olur. Her okuma her farklı metin anlamını temsil eder. Metnin anlamı metin dışı unsurlarla desteklenerek açıklandığından okurun katılımını gerektiren yeni bir okuma düzeyi oluşturulur. Başvurulan bir sözce, kullanıldığı yeni bağlamda işlevsiz bir şekilde yer almaz, dönüşüm işlemi sayesinde içerisine sokulduğu yeni metnin bağlamında yeni bir işlev ile belirir (Aktulum, 2000, 166). Metinlerarası yöntemde, sözce daha önce kullanılmış olsa da yaratılan bağlam yenidir. Bu sebeple metinler iç içe geçerek anlamı çoğaltırlar.

Yeniden yazılan bir metnin söylemi okuru, edebiyat persona'sının yerine, bütün yönleri ile yazarın kişiliğini ve metnin kurgusallığını görmeye zorlar (Boym, 2010, s.42). Bir anlatı metniyle karşı karşıya gelmenin temel kuralı, okurun sessiz bir biçimde yazarla yaptığı bir *kurmaca anlaşması'nı* kabul etmesidir: Okur, kendisine anlatılanın hayal ürünü bir öykü olduğunu bilmelidir; ancak bu, metnin yalan söylediğini düşünmesini gerektirmez aksine böyle bir anlamın da var olabileceği ihtimalini düşünmesini gerektirir (Eco, 1995, 87). Metnin çok katmanlı yapısı, yazma eylemine katılan okuru, anlamın gerçekleştiği süre boyunca bu kurgusallığı kabul etme yolunda güdüler. Bu kurgusallığı kabul etmek, metnin yalnızca söylediklerini değil aynı zamanda açıkça söylemediği şeyleri de çıkarsayabilmektir (Eco, 1995, 87).

Yazılmamışının yazılabilecek olanından dolayı anlatılan her öykünün alternatifi, okurla yazarın özdeşleşmesini bekleyen bir kayıp metindir (Parla, 2013, 62). “Şu anda yazılmamış olanlar yani kayıp metinler, yazar ve okur arasındaki anlaşmaya dayalı olarak şekillenecek boşlukları temsil ederler” (Aslan, 2018, 48). Okura şunu hatırlatırlar:

“Elindeki yalnız bir anlatıdır; bu yazarın yazmış olduğu bir anlatı. Ama bundan başka yazılmış ve yazılacak olan sayısız anlatı vardır. Ve elinde tuttuğun bu kitap, geçmişteki ve gelecekteki bütün bu anlatıların her birinin üzerine vuracak gölgesiyle, değişmeye gebe bir kitaptır. Bu kitap son kitap olmadığı gibi, hiçbir okuma da son okuma değildir.” (Parla, 2013, 63)

Dönüştürülmüş, yeniden yazılmış bir eserin hedefinde, okurun/izleyicinin belirlediği alışılmış sonların yıkıma uğratılması, mekanikleşmiş kod çözümlerinin eleştirel bir sorgulaması vardır. Bu şekilde çok sesli ve yeniden yazılmış bir metin, kendini de hedefe oturtması özelliğinden kendine de dönebilen bir özelliğe sahiptir. Bu eleştirel düşünme sürecine kendine özgü oynusuluk ile katılan bir modelin temsilidir. Metinlerarası dönüşümsel süreç basitçe metinlerin kendisine atıfta bulunması anlamına gelmez. Sadece kendine referans vermekten daha radikal içerimleri vardır: bu metinler aslında kendi kendine geri döner, kendisini sorguya çeker ve bir model veya hedef, yeniden yazılacak, dönüştürülecek, hatta yapılacak bir eser olarak kendi potansiyelini öne sürer (Hannoosh, 1989, 114). Çünkü metinlerarası bir süreçte, “yazar kendi söylemine hizmet edecek bir şekilde alt metnini seçer ve ayıklar, bunları kurmaca bir düzen etrafında şekillendirerek kendine özgü bir alan yaratır” (Aslan, 2018, 50). Bu alan hem okurun hem de bundan sonrasında yazılacak olan eserlerin yüzeceği bir ihtimaller denizidir. “Aslında bu da olabilir” ihtimali ile yakalanacak her anlamın peşinden koşulur. Metinlerarasılığın hizmet ettiği alan böylesi bir yolda olma, unutma, hatırlama ve dönüşme hâlidir. Dönüştürülen metnin, ele altığı alt metni bütün ihtimalleri göz önüne alarak, yazılabilir olan tüm yolları çıplak bırakması, kendini yine üzerine söz söylenebilir bir metin olarak okura sunması sebebiyle metinler, öngörülemeyen söylemlerin çoklu kaynağı olur. “Böylelikle okur hiçbir zaman metinle ilişkisini tam anlamıyla kesemez, kendi varlığının bilincine varır ve üzerine düşen rolü üstlenir” (Aslan, 2018, 51).

Metinlerarasılık, bir terim olarak, edebi sanatlarla ilgili tartışmalarla sınırlı değildir. Sinema, resim, müzik, mimari, fotoğraf tartışmalarında ve hemen hemen tüm kültürel ve sanatsal yapılarda bulunur. Edebiyat ve 'metin' kelimesi arasındaki sıkı ilişkisine rağmen, metinlerarasılığın edebi olmayan sanat formları çalışmalarında

kullanımını anlaşılır kılmak için metinlerarasılık kuramı ile Saussure'ün göstergebilimle ilgili kavramlarının gelişimi arasındaki bağlantıyı hatırlamak gerekir. Saussure'e göre sadece yazılı olan sözcüklerin değil, toplumdaki bütün göstergelerin anlam sürecine dâhil olduğu bir göstergebilim söz konusudur. Bu göstergelerin yaşamı incelendiğinde, bir toplumun benimsediği her anlatım biçimi (jest, mimik, hareket vb. de buna dâhil) ilkece toplumsal bir alışkıya ya da -aynı anlama gelen- toplumsal bir uzlaşımaya dayanır (Saussure,1998, 112). Örnek aldığımız dilsel gösterge gibi dilsel olmayan göstergeler de bir gösteren ve gösterilenden oluşur (örneğin, ulaşımda kullanılan ışıkların her biri dizgede bir buyruk niteliği taşır). Birçok göstergebilimsel dizge (nesneler, davranılar, görüntüler) varlığı "anlamlama"da yer almayan bir anlatım tözü içerir (Barthes, 1979, 33). Hatta Barthes'a göre göstergebilim, dilbilimin de üzerinde yer alması gereken, dilbilimi kapsayan daha geniş bir anlamlandırma bilimidir. Bu sebeple, sinemanın, resmin veya mimarinin de dillerinden söz etmek mümkündür. Bu diller; karmaşık kodlama, yeniden kodlama, ima, yankı, önceki sistemlerin ve kodların aktarımının karmaşık kalıplarının üretimini içerir (Allen, 2000, 174). Metinlerarasılık, bu hem görsel hem de metinsel olabilen dizinin okumasına götüren aydınlatıcı bir kavramdır, çünkü çalışma kültürel olarak önemli bir dizi kod ve gelenek kullanır ve aynı zamanda içinde görüntülendiği ortama bir metin olarak atıfta bulunur. Reklam, sinema vb. gibi türlere bağlı olarak imge ve metinlerin birleşimi, bir anlam alanı yaratır ve bu da ana medyayı yeniden kullanır (Allen, 2000, 178). Bu türden medya metinlerinin de "okuru", elbette geleneksel edebiyat okurundan, taşınması gerektiği bilişsel beceriler yönü ile farklılık gösterecektir.

2.3.3. Medya ve Metinlerarasılık

Metinlerarasılık fikri, genellikle gerçekliğin saf bir temsili olarak görülen benzer bir fotoğraf düşüncesi üretebilir (Allen, 2000, 177). Bu aslında tüm metin türleri (medya, edebiyat vb) için geçerlidir. Medya metinlerinde de tıpkı bir fotoğrafta ya da edebi bir metinde olduğu gibi görüntünün anlamı, onun yerleştirilmesine ve izleyicilerin yerleşik kodları ve kuralları tanımasına bağlıdır. Üstelik bu görüntüler yüzyıllardır anlatılagelen masalların dönüştürülmüş bir temsilini sunuyorsa izleyici de tıpkı metinlerarasılık boşluğunda kanat çırpın bir okur gibi konumlanmak zorundadır. Bu hareketteki edebi metinler, sanatsal, kültürel ve hatta ideolojik konumlara yetki verirken aynı zamanda filmlerin kendisinde bastırılır veya "gösterime sokulur" (Allen, 2000, 180). Yeni ve popüler bir sanatsal üretim biçimi olarak sinema, en eski

günlerinden beri, ona kültürel değer sağlamak için her zaman yerleşik edebiyat biçimine güvenmiştir. Edebi metinlerin uyarlanması, yeni sinema biçimini, evrensel olarak tanınan bir estetik alanla, metinlerarasılıkla ilişkilendirir. Görüldüğü üzere hem destekçilerinin hem de eleştirmenlerinin bugün sanatta "postmodernizm" olarak adlandırmak istedikleri şey- video, dans, edebiyat, resim, müzik, mimari veya başka bir biçimde- paradoksal olarak işaretlenmiş sanat gibi görünmektedir (Hutcheon, 1988, 22). Metinlerarasılık tarih ve sanat söyleminin doğasının, sınırlarının ve olanaklarının hem kendi kendine hem de başka biçimlere dönüşümlü bir araştırması olarak yaygınlık kazanmıştır. Bu durum yüzeyde, postmodernist çalışmaların genel ilgi alanı altında, kendi döneminin ve geçmişin verileriyle dönüşümlü ilişkisinde, derinde ise toplumsal olarak tanımlanmış bütün anlam sistemlerinin söylemsel dünyası ile ilişkisinde gerçekleşir. Bu oluşum, birçok araştırma alanının gerçeklik ile temsil (gerçek ve kurgu) arasındaki ilişkiye odaklanmasını sağlamıştır (Allen, 2000, 182). Son yıllarda hem ülkemizde hem de yurtdışında yapılan medya çalışmalarında folklorik yapıtları metinlerarasılık çerçevesinde sorgulama, çözümleme ve izleyiciye gerek “komik” duygusu eşliğinde gerekse “ciddi” bir biçimde tekrar sunma çabalarının gerisinde bu türden bir odaklanma bulunur. Özellikle masalların yeniden yazıldığı, yeni sonlar ve başlangıçlar çizildiği, karakterlerin farklı yönleri ile ön plana çıkarıldığı birçok film 21.yüzyılın sinema anlayışına yeni bir içerik anlayışı getirmiştir.

Çocuk edebiyatı tarihçileri genellikle çocuk edebiyatının içeriğini halk masallarıyla başlatsalar da masallar, “çocukluk” kavramı bir edebiyat kategorisi oluşturmada çok önce anlatılmaya başlanmıştır (Nikolajeva, 1996, 14). Nitekim, çocuk okuyucular için özel bir edebiyatın olmadığı bir zamanda, halk hikâyeleri ve masallar, genellikle ahlaki imalar içeren bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır ve aslında çocuklar için çoğu zaman uygun değildir. Bu metinler genç yetişkinlere “doğru tercihler” yaptıklarında ve yapmadıkları durumlarda başlarına neler gelebileceği ile ilgili didaktik eserlerdir. Bu sebeple 1950’li yıllardan itibaren gerek toplumsal cinsiyet çalışmaları gerek sosyo-kültürel çalışmalar altında bu masallar tekrar yazılmaya başlanmış, özellikle 2000 sonrasında ise bu içerikler çocuklar için içerek üreten birçok medya şirketi tarafından farklı amaçlarla sinemada yeniden kurgulanmıştır. Bu kurgular bütün eleştirilere rağmen metinlerarası araştırmalar için özellikle çocuk edebiyatına yeni bir perspektif kazandırmıştır. Genellikle Time Warner Disney, Pixar ve News Corporation gibi şirketler tarafından üretilen masalların dönüştürüldüğü

popüler kültürün ürünleri, eleştirel sorgulama nesneleri olarak kullanılmaya başlanmıştır (Hobbs, 2018, 8). Eğitimciler, bu araçları medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme için bir araç olarak kullanırken medya ile kuşatılmış bir toplumda, güç ilişkilerini ve yaşamın diğer potansiyel durumlarını, zararlarını ve risklerini incelemeyi, eleştirmeyi ve bu süreci öğrencilerine öğretmeyi hedeflemektedir. İzleyicilerin ilgisini çekmesi ve iletişimsel süreçlerin birçoğunu dâhil etmesi dolayısıyla bu araçlar sınıf içi kullanımlarda aktif öğrenmeyi, iş birliği yapmayı, sorgulamayı, empati kurmayı, problem çözmeyi ve yaşamla sınıf arasında bağlantı kurabilmeyi mümkün hâle getirir.

Daha önce Vladimir Propp'un (1985) dizisel ekseninde gerçekleştirdiği masal çözümlemelerinin aksine gösterime giren sinema filmleri, daha önceden belirlenmiş olay örgüsü çizgisinde gelişim göstermemeleri ile orijinal metne bir eleştiri niteliğindedir. Propp'un aslında bir nevi -karşılaştırmalı bir tutum düzleminde- metinlerarası bir sorgulama ile koşut gelişen masalın biçimbilimini ortaya koyduğu çalışması, değişik dönemlerde yazılmış olan masalların aralarındaki söylemsel boyutu, yinelenen unsurları, değişmezleri incelese de bu postmodern medya metinleri bunun bir nevi indirgemeci bir tutum olduğunu düşünerek, bu metinlerin defalarca okunabilir ve yazılabilir olduklarını göstermeye çalışırlar. Belki de bu yüzden *Kırmızı Başlıklı Kız* masalı bile tek başına yüzden fazla edebi metin ve medya metninin yazılmasını sağlamıştır. Yeniden yazılan bu metinlerde artık küçük kız bir kurban, kurt ise düşman olarak temsil edilmemiştir. Bağlamları değiştirilen ve yeniden yazılan metinlerin sayılarının çokluğu eski masalların yenileştirilmelerinin olası olduğunu kanıtlamaktadır (Aktulum, 2013, 14). Bu yenileştirme ya da dönüştürme süreci her kültürün kendine özgü değerleri ön plana çıkarabilmesine olanak tanımıştır. Yeniden yazılan masalların yorumu zamana ve uzama göre farklılık sunduğundan aynı masala bakış, uluslararası, özellikle de kültürlerarası bir yöne kaymaktadır (Aktulum, 2013, 14).

Film izleyicileri olarak öğrenciler, genellikle ilişki kurdukları karakterleri tartışır ve yorumları, genellikle kendi anlatılarının bölümlerini yansıtır. Bu aşama özgünlüğün ve yaratıcılığın ilk adımı olarak kabul edilir. Karakterlerle yapılan güçlü özdeşleşmelerin farkında olan birçok yazar, filmin farklı bağlamlarda kullanımı üzerine düşünmüş, araştırmalar yapmış ve mümkün olan söylemler üzerine düşünmüştür (Stuckey, Kring, 2007, 25). Eğitim ortamlarında filmlerin, bu mümkün

olan diğerk anlamları üretmesi beklenir. Öğrenciler bu alt metinleri okuyarak cinsiyet, ırk, sınıf, kültür, kısacası tüm sosyal ilişkiler bağlamında filmi, tasvir ettikleri ve etmek istedikleri ile analiz etmeye çalışır. Basılı metin merkezli eğitim modeli ve tek bir “doğru” anlama götüren dil ve edebiyat eğitimi bu uygulamalarda yerini eleştirel okuryazarlığa bırakarak, öğrencilerin aktif katılımını, sorgulamayı, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmeye odaklanır. Burada amaç “metin” olmaktan çıkar. Metin aracılığı ile hedeflenen dönüştürücü eğitime ve sosyal eyleme dönüşür.

Modern folklor artık köken sorunlarıyla uğraşmaktan çok alıntılama, alıntılanan malzemeyi dönüştürme işiyle uğraşmaktadır. Burada söz konusu olan “alıntılama edilgen bir edim değil, bir yeniden yaratım işidir” (Jakobson 1973, 59’dan aktaran Aktulum, 2013, 30). Toplumsal kimliklerin inşasının devamı ve şekillendirilmesi için folklorik unsurlar ve değerlerin sürdürülmesi gerekir. Oldukları gibi devam ettirebildikleri gibi bu tarz bir dönüşüme uğrayarak da sürekliliğe katkı sağlamış olurlar. Üstelik metinlerarasılık bağlamında bu dönüşüm son derece değerlidir. Böylelikle hem milli hem de evrensel kimliğin belirleyici folklorik unsurları tarihin keskin çizgiselliği ve katılığı ile değil, döngüsellik içinde düşünen toplumlarda, devingen bir şekilde şimdiye ve geleceğe aktarılır. Bu bakış açısında olay artık biricik ve söylenmemiş olarak değil (metinlerarası bakış böyle bir yaklaşıma karşı çıkar) özgün yapıta benzer ve farklı olan anlayışından yola çıkmaktadır. Bunun sonucunda da geçmişin deneyimi şimdide yaşanmaktadır; geçmiş ve şimdi arasında bir kopukluk anlayışı yerine, gelenek ile geçmişin sürekli olarak şimdiye yeniden eklemlendiği bir anlayış konulur, şimdi ise artık bir yineleme olarak algılanır (Aktulum, 2013, 15). Elbette böylesi bir metinlerarasılık ve dönüştürme anlayışı “şimdiyi geçmişin üzerine yapıştırmak değil, geçmişte düşünüldüğü için değil, onları şimdi düşündüğümüz için günümüzde doğru bulduğumuz çözüm yolları bulmaktır” (Aktulum, 2013, 17).

Masallar, halk hikâyeleri, efsaneler gibi folklorik bir ürün metinleştiği (sinema da bir metindir) zaman aynı anda bir koda da bağlanmış olur, bu dönüşüm sürecinin ilk aşamasıdır. Daha sonrasında medya, edebiyat, sanat vb. hangi tür olursa olsun bu yeni metin aracılığıyla, yalnızca toplum nosyonu değil, her türlü yapılanmaya ve oluşuma dair söylem sorgulama nesnesi hâlini alır. Bu tarz bir çalışma ile söyleme dair bir ürün kaydedilerek metinselliğin önü aralanır ve metnin açık uçlu yapısı her türlü sorgulama için, muhatabı karşısında hedef olarak bırakılır. Her yeniden yazılmış ya da

yapılanmış metinsel ürün yeni bir “anlam” demektir. Diğer bütün metinlerle benzerlikleri, benzemezlikleri, anlamsal ve biçimsel farklılıkları üzerinden başka bir söyleme taşınır: ana metinden ayrılır.

Medya doygunu ve akışkan bir dünyada, birkaç şeyin sabit kaldığı ve "doğru" kimliklerin artık salt eğitimciler tarafından didaktik bir keskinlikle öğrencilere aktarılamayacağı bir yerde, öğrencilerin çok modlu metinler arasında nasıl gezeceklerini öğrenmesi gerekir (Buckingham, 2003, 16). Sınırları sürekli gelişen ve değişen gerçekliğin yorumcuları olarak, sembolik ortamlar ve medya kaynakları aracılığıyla hem bireysel hem kültürel kimliklerimizi yeniden şekillendirmekteyiz. Değişimleri ve dönüşümleri içeren bu süreç hayat boyu öğrenme için yeni görevlerin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda yeni uygulamalar, “gençlerin medya tüketimlerinden elde ettikleri gayri resmî veya resmî olmayan bilgileri” üretken bir şekilde temalandırabilmeli ve sorunsallaştırabilmelidir (Bragg, 2002, 42). Bu sayede eğlence amaçlı kullanılan içerikler, eğitime dâhil edilir ve birey günlük yaşamında tanıdık olduğu iletiler aracılığı ile okuryazarlık sürecini geliştirebilir. Üstelik bunu yaparken yazı dilinin yanı sıra görsel imgelere, tasarım öğelerine ve hiper metin öğelerine de katılması gerekir. Böyle bir sınıf çalışmasına geçiş yapmak; çocuk edebiyatının rolünü yeniden düşünmek, öğrencilerin bu etkinliklerde hangi becerilere ihtiyaç duyabileceği konusunda analiz yapmak, çok modlu kaynakların zaten yoğun olan bir “dil dersi” müfredatına nasıl dâhil edileceği konusunu araştırmak anlamına gelmektedir (Serafini, Youngs, 401). Bu adımlar, çocuk edebiyatının çocuğun ilgisini çekebilecek şekilde derse dâhil edilmesini, öğrencilerin pop kültür ve okul dışındaki diğer deneyimlerle metinlerarası bağlantılar kurarken fikirlerini genişletmelerine olanak tanır (Serafini, Youngs, 2013, 403). Metinlerarası bağlar kurmak, ilişkilendirmenin ötesinde, farklılıklar üzerinde düşünmeyi, kamusal ve özel hayatları dolduran dilsel, görsel ve işitsel işaret ve sembolleri “okuyabilmeyi” vurgular. Belki de bu sürecin eğitim için anahtar görevi görmesi, küreselleşmenin ortaokul edebiyat çalışmaları üzerindeki en belirgin etkisidir (Lewis, Dockter, 2011, 86). Mevcut olanla konuşan çok modlu oluşturulmuş metinlerarası yeni yaratımlar, öğrencilerden de benzer yaratımlar, yanıtlamalar eşliğinde düşünebilmelerini, konuşabilmelerini, yazabilmelerini bekler. Bu yorum, çoğu kez okullarda öğretmen veya akran tepkisine göre gördüğümüzden farklı olarak motive edilmiş bir alışverişte bir yanıtlar zinciri

başlatır. Bu başlangıç karşılıklı üretimle karakterize edilen diyalojik eğitimin ilk aşamasıdır.

Metinlerarası izlerin takip edilerek bir medya metni oluşturma'nın elbette izleyici (bu çalışma özelinde çocukların) için birçok farklı yönü vardır. Özellikle günlük yaşamlarına bu kadar yayılmış metinleri eğitimde kullanma fikri zamansal ve mekânsal anlamda zorluk yaratabilir. Ancak çocuklar, medyada dönüştürülmüş metinler üzerine düşündükçe bağlam içinde mevcut olan herhangi bir bilgiden yararlanırlar ve her seferinde amaçlanan referansları belirlemek için ortak bir dikkati kullanmış olurlar. Yetişkinler tarafından kullanılan kelimeler ile ortak dikkat ve fiziksel bir arada bulunma arasında ilişki kurarak, çocuklar kelimelere anlamlar atarken gerekli olan haritalamaya başlayabilirler. Sonrasında yetişkin kullanımına ilişkin gözlemlerinin yanı sıra her bir gönderme türü hakkında ek bilgi biriktirdikçe ve ürettikleri anlamın akranlarından nasıl farklılaştığını gördükçe kendi düşünme süreçlerini geliştirirler. Bu sayede metinlerarası çalışmalar ışığında değerlendirilecek medya içerikleri öğrencilerin hem dil hem de eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir.

2.3.4. Dönüştürülmüş Masallar

Çocuklar için içerik üreten medya araçları, üç geniş ve sık sık örtüşen yaklaşımı varsayar (Kirkland, 2017, 4): Bunlardan en yaygın olanı ve ilki, modernitenin dışında kalmış çocukluğu yansıtan bir önceki çağa geri çekilmeyi gerektirir. Bu filmler, halk masallarından esinlenen sayısız animasyon filmi, peri masalı, televizyon şovları ve yakalanmış prensesler, fasulye salkımları ve tuzak dolu zindanların yer aldığı video oyunlarında örneklendiği üzere bir tür "neo-orta çağ" olduğunu varsayar. Bu tür durumlarda, ima edilen çocuk tüketici modern yaşamdan uzaklaştırılarak fantastik bir alana etkili bir şekilde yeniden yerleştirilir. Çocuk medyasındaki ikinci bir strateji, modernite ile çocuk arasında bir uzlaşma sağlamaya çalışır ve bunun üstesinden gelmeye çalışırken ikisi arasındaki sorunlu ilişkiyi kabul eder. Şelaleden güç alan çikolata fabrikalarının görüntüleri, evdeki nesnelerden özenle hazırlanmış makineler yapan mucitler, pastoral manzaralarda yaşayan televizyon, insan-makine birleşimi uzaylılarının hepsi bu eğilimin örneklerini temsil eder. Çocuk medyası kültürünün üçüncü bir biçimi ise modern çağın somutlaşmış hâli olarak düşünülen bir çocukluğu yansıtan, tüm çılgın karmaşasıyla moderniteyi kucaklar. Ekran eğlencesinde pek çok

yeni teknik, medya teknolojisinin faydalarını göz önünde bulundurarak çocuklar için medyada denenir. Bu, çocuk tüketicilerin modernitenin ilişkilendirildiği teknolojik yeniliği özellikle takdir ettiklerini göstermektedir. Sonuç olarak çocuk medyası içerikleri, bu üç pozisyonun bir kombinasyonunu oluşturur.

Çocuklar için edebi peri masalı, uygarlaşma sürecinin kurucu ve örtük bir unsuru olarak gelişse de her zaman türün ve değerlerinin parodisini yapan ya da onu ciddiye almaya çalışan, yapısını ve içeriğini yenileyerek alternatif görüşler sunan muhalifler olmuştur (Zipes, 1982, 314). İnandıkları kavramları peri masallarına ve kendi romantizmlerine dâhil eden on dokuzuncu yüzyıl sonlarının ve yirminci yüzyılın yazar ve şairleri olmakla birlikte, bu tarz parodi içeriklerin medya kültürüne dâhil olması çok daha ileri bir zamanda gerçekleşmiştir. 21.yüzyılla birlikte gösterime giren ve peri masallarını bir çıkış noktası belirleyen sinema filmleri, fantastiğin etkili doğasından faydalanmış ancak klasik peri masallarından birçok noktada ayrılmıştır. Bu filmler modern yaşamın koşulları altında geçmişi dönüştürerek yeniden kucaklama, ona ayak uydurmak yerine, onu bunu yapmaya çağırma eylemini içerir. Bu filmlerde masallar, tipik özellikleri ile tekrar tekrar anlatılmak yerine karakterleri, olayları, vurguladıkları, başlangıçları ve sonları ile klasik peri masallarından farklılık gösterir. Metinlerarası göndermelerle birlikte, masalı içinde bulunduğu çağda tekrar yazar. Bunu yaparken en çok postmodern anlatım biçimlerinden biri olan “parodi”den faydalandığı görülür. Malzemesini tekrar biçimlendirir, onu yakına getirir, görünür kılar ve yeni anlamlar üretmenin bir alanı olarak hedefine oturtur. Özellikle masalların “her şeyi bilme ve bir otorite konumundan anlatılması” özelliğinin bile bir parodisini yapar (Crew, 2002, 78). Parodi, her şeyi bilme ve bir otorite düşüncesinin, okuyucuyu didaktik bir tavırla pasif bir konumda tutmak istediğinin ve yorumlamaya katılma anlamında bir engel oluşturduğunun farkındadır.

Bruno Bettelheim (1976), peri masalının çocuğu gerçek dünyadan uzaklaştırdığını ve özerkliğe ulaşmak için köklü psikolojik problemler ve endişe uyandıran olaylarla başa çıkmasına izin verdiğini ifade eder. Ancak masallarda olayların işlenişi, kahramanların kurgulanışı, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi durumların soru işaretine gerek duyulmadan aktarılması daha sonraları birçok disiplin için ideolojik tartışmalara sebep olur. On yedinci yüzyılın sonlarına doğru başlangıç noktasında, çocuklar için edebi peri masalı özgürleştirici olmak için tasarlanmasa da sonraki yüzyıllarda bu tarz özgürleştirici söylemler ışığında yeni alternatifler

geliştirilir. Bu alternatiflerde cevabı aranan iki önemli soru mevcuttur ve yeniden yazdıkları kurgularla bunlara cevap ararlar: Birincisi; aslında bu masallara başka türlü yollarla başka anlamlar yüklenebilir mi? ve ikincisi; sürekli duyduğumuz bu masalların klasik kahramanları, dönemin, kültürün, dilin ve toplumun sınırlarını aşarak kendilerini yuvaya ulaştıracak yolu farklı şekillerde çizebilirler mi? Yakınsama kültüründe ve yeni medyanın yeni iletişim kodlarıyla, bu sorulara cevap arayan masal dönüşümlerinin çağdaş çoğalması, türün çok katmanlı bir geçerliliğe sahip olduğu anlamına gelir (Bacchilega, 2013, 28). Bir peri masalını kimlerin ve kim için yeniden harekete geçirdiğini sorarken bu masalların sosyal kullanımlarını ve etkilerini giderek daha incelikli şekillerde düşünme yoluna gideriz. Günümüzün ana akım masal sinemasında bile peri masalı ya da onun tek bir ana kullanımı diye bir şey yoktur. Bu çok sayıda konum belirleme ve çok katmanlı geçerlilik durumu, ideolojik farklılıkları kutuplaştırmaz, aksine çağdaş peri masalı ağında karmaşık hizalamalar ve ittifaklar üretir (Bacchilega, 2013, 28).

Çocuk medyasında masalların dönüşüme uğramasının çoğunlukla kadınların güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet konusunda yeni keşfedilen vurguların öne çıkarılması amacıyla postfeminist bakış açısıyla gerçekleştiği görülür. Böylesi bir retorikten yararlanan masal parodilerini içeren sinema filmleri, kimi zaman siyahi prensesleri sunmasından dolayı ırkla ilgili konuları vurgularken kimi zaman da klasik peri masalı anlatısını modern yaşamlarla ve gerçek hayatla ilişkilendirmiştir. Özellikle “kadın” ve “erkek” karakterlerin nasıl farklı şekillerde ortaya çıkarılabileceğini tasavvur ederek cinsiyetçi söylemleri gözden geçirmek için peri masallarını ve fantastik türleri kullanmışlardır. Bu masalların revizyonlarında, yeniden yazımlarında, parodilerinde ya da genel anlamda dönüşümleri şeklinde nitelendirebileceğimiz filmlerde masal kahramanları yeniden tanımlanmış ve okuyucuların geleneksel masallardaki benzerlerinden daha yakın ilişki kurabilecekleri karmaşık, psikolojik derinliği olan, “gerçekleştirilebilme” olasılığı yüksek karakterler yaratılmıştır. Bu masalarda oluşturulan Rapunzeller, Kırmızı Başlıklı Kızlar, Pamuk Prensesler, Prensler, Devler, Krallar, Kötü Cadılar geleneksel masal versiyonlarındaki tasvirleriyle çok az benzerlik gösterir.

Toplumsal cinsiyete yapılan vurgunun yanında, masal parodilerine başvurma sebeplerinin içinde ekoeleştirel yaklaşımlar, ideolojik söylemler, subliminal mesajlar ve sosyo-kültürel durumlar da mevcuttur. Özellikle bu konularda canlılar arasındaki

eşitsiz ilişkileri anlamak, eleştirel bir şekilde ilgilenmek ve dönüştürmek ihtiyacı duyulmuştur. Dönüşümler, bu temalarla ilişkilendirilerek, mevcut ikilemlerimize katkıda bulunan durumları ele alma amacı gütmüştür. Bu filmlerde mutlu sonlar veya çatışmalara uyumlu bir çözüm olasılığı sorgulanmış ve masalların geleneğini damgalayan ütopyik enerjiden yararlanılmıştır (Zipes, 2016a, 6). Böylelikle bu medya iletilerinin okuryazarlık ve kimlik üzerine düşünmeyi teşvik etmek için öğretim araçları olarak kullanılabileceği görülmüştür. Çünkü bu bilişsel ve retorik teorilere dayanan anlatı analizleri, bu çalışma özelinde masallar, kültürel kalıpların insanların anlam oluşturma yollarının bir parçası olduğuna odaklanır (Vandermeersche, Soetaert, Rutten, 2013, 90). Bu odaklanma süreci, en çok anlatılan ya da akılda kalıcı masalları birden çok biçimde ve ortamda yeniden üretilmesine ve çoğaltılmasına sebep olur. Böylelikle bu anlatılar kültürel söylemsel uygulamalara çeşitli şekillerde yinelenerek girerler, adeta başka bir “doğal” olarak efsaneleştirilirler. Okur da bu klasik anlatılara neredeyse onlarla doğmuş gibi yanıt verir ve sosyal olarak tekrar üretilip teşvik edilmesini ve kitle iletişim araçlarının farklı biçimleri aracılığı ile varlıklarını devam ettirmelerini sağlamış olur.

Peri masallarının film uyarlamalarında, parodi ya da yeniden yazım işlemiyle çocuk edebiyatının metinlerarasılığı açısından özellikle ilgi çekici sonuçlar göze çarpar. Çünkü popüler kültürün mihenk taşları olarak bu ürünler, her neslin yeniden anlatımlarının belirli bir tarihsel dönemin baskın sosyo-dilbilimsel ve kültürel kodları, değerleri üstlenme ve ön plana çıkarma şeklini yansıtır. Örneğin Disney’in ön plana çıkan “Pamuk Prenses” ya da “Cadı” karakterinin daha önceki yazılı versiyonlarda iddia ettiği ahlaki dürüstlük, kötülük ve iyilik niteliklerine bakışı oluşturulan her yeniden yazım işlemi, bu kodlara, değerlere göre değişiklik gösterir. Bununla birlikte tekrarlanan metinlerarası alıntılarda değişen sadece hikâyeler değildir, okumanın metinlerarası bağlamı ve bunların algılanışı da değişir (Wilkie, 1999, 133). Yani değişen metinle birlikte, “yazar”ın konumu ve “okur”un algısı da değişmiştir. Bununla birlikte çocukların metinlerarası deneyiminin kronolojik olmadığı, metne ilk maruz kalma ile şekillendiği gerçeği söz konusudur. Diğer bir deyişle, çocukların film, televizyon animasyonları ve video gibi diğer medyalara maruz kalması, bir çocuk kurgusunun bu medya uyarlamalarıyla, yazılı metinle karşılaşmadan önce karşılaşacakları ve onu "orijinal" olarak görmeye başlayacakları ve yazılı versiyonu okumalarını bu metinlere dayandırarak yapacakları anlamına gelir. Bu durumun bir

metinlerarasılık teorisi için özel çıkarımları vardır, çünkü eğer orijinal metni herhangi bir masalın medyada dönüştürülmüş versiyonu olursa, sonraki okumanın doğasının niteliksel ve deneyimsel olarak farklı olup olmadığı hakkında sorular ortaya çıkarır (Wilkie, 1999, 133). Bu nedenle çocukların metinlerarası deneyimi varsayılamadığı durumlarda belirli bir metinden ne anlam çıkardığı sorusu önemlidir.

Masalları içeren çocuk filmleri ile uygulamaları içeren araştırmalar öğrencilerin ırk, sınıf, çevre, cinsiyet ile ilgili ideolojileri anlamasını araştırdığından ve baskın ideolojilere nasıl eleştirel bir şekilde yansıdığını ve onlara nasıl geri döndüğünü incelediğinden, eleştirel bir medya okuryazarlığı araştırmasıdır. Eleştirel medya okuryazarlığı, medya ile izleyiciler, bilgi ve güç arasındaki ilişkileri eleştirel bir şekilde analiz etmek için okuryazarlık potansiyelini derinleştiren ve güçlendiren, ayrıca "öğrencilere medya metinlerine ve anlatılarına meydan okuyabilecek kendi mesajlarını oluşturma yetkisi veren" pedagojik bir yaklaşımdır (Kellner ve Share 2007, 60). Öğrenciler anlatının doğasında bulunan metinlerarası dönüşümleri kavradığında, bu metinlere cevap veren karşı anlatılar oluşturma olasılığını kavrarlar. Disney ve Pixar gibi ünlü yapım şirketlerine ait eleştirel semiyotik analizlerinin araçlarını kullanarak etnik kültürlerin inançları ve gelenekleri hakkında nasıl varsayımlarda bulunduklarını anlamak ve ortaya çıkarmak, öğrencilerin çağdaş görsel hikâye anlatımının eleştirel olmayan doğrudan tüketimiyle nasıl kalıp yargı ve yanlış anlamaların ortaya çıktığını incelemelerine olanak tanır (Sharma, 2016, 95). Burada eleştirel olmaya yapılan vurgu salt "olumsuz" olmak demek değildir. Aynı zamanda insanlara basılı, görsel veya dijital olsun, eldeki metni görmenin ve anlamının yeni yollarını keşfetmelerine yardımcı olmaktır. Eleştirmen ve öğretmenin işi, metnin anlayışını zenginleştirmek, takdirini artırmak için yeni görme yolları sunmaktır (Cheu, 2013, 7).

Eleştirel okuryazarlık, gündelik metinlerde bulunan ve genellikle kabul gören anlam ve varsayımları, tanıdık olanı garip hâle getirmek için sorgulamaya ve bunlara meydan okumaya yöneliktir (Teo, 2014). Bu noktada, hâkim sesi gülünçleştirmek, onun zayıf yönünün ortaya çıkartılması ve tahrip edilmesi gerektirdiğinden masal parodileri, orijinal konuyu, kişiyi, biçimi veya söylemi baltalamak suretiyle, parodinin sesi olan yeni bir egemen sesi yaratma yolunu açar (Aslan, 2018, 44). Bu sayede algılanan kavramların dışında yeni şeyleri farklı bir perspektiften ve eskiyi kullanarak yapan parodi ve yeniden yazılmış metinler, çocukların eleştirel okuryazarlık

uygulamalarını teşvik etmek için yararlı bir yöntemdir. Günümüzün masal parodileri, peri masalının masumiyetini taşımak ve kendine böyle bir son biçmek yerine, materyalde yani asıl metinde belirgin bir şekilde bulunmamak sebebiyle bir dizi farklı sonla biter hatta belki de bir başka metinde kendisinde olmayanın işlenmesine hizmet ederek kendisini dahi hedefe oturtur ve sonlandırılmazlar (Aslan, 2018, 83). Farklılıklar üzerinden şekillendirilen yeni metinler somutlaşmış anlamı yeniden düzenleyerek öykü içeriklerini yapıbozuma uğratar. Bu da öğrencilere anlamları farklı ve eleştirel bakış açılarından inceleme ve yeniden yorumlama fırsatı sunar. Aslında alt metne gömülü olan stereotipleri, ideolojileri görünür kılarak muhatabının (izleyici/okuyucu) bu şifreleri tanımlamasına ve kendi anlam üretme sürecini keşfetmesine yardımcı olur. “Ne tür bir hikâye hâlâ söylenebilir?” veya “nasıl hâlâ söylenebilir?” soruları üzerine şekillenen masal parodileri ya da masalların yeniden yazımları (Aslan, 2018, 48), öğrencilerin bu sorulara başvuran sinema filmlerini kullanarak eleştirel düşüncelerini geliştirmelerini destekleyebilir. Masalları ve onların parodi veya başka bir teknik ile yeniden yazımlarını-dönüşümlerini kullanan eleştirel bir medya okuryazarlığı yaklaşımı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya zorlayarak metinleri parçalarına ayırıp anlam üretebilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulmasına fırsat sağlar.

Bir metni dönüştürmek, orijinalin anlamı ve üslubu üzerine yeni bir şeyler söylemek olduğundan, çalışmada masalların orijinallerinin tartışılması da önem arz etmektedir. Orijinal ile yeni metni karşılaştırmak ve onların zıtlıklarından yararlanmak, analitik ve mantıksal düşünmeyi yürütme ve ikili bir düşünme biçiminin üstesinden gelme şansı sağlamaktadır (Wee, Kim, Lee, 2017, 1884). Böylelikle geleneksel masallar ile onların yeniden yazımları arasındaki farkları keşfetmek, bu farklılıkların hangi olgular üzerinden gerçekleştiğini bulgulamak, orijinal öyküleri okuyup “hatırlama”yı aktif hâle getirmek, masal karakterlerini yeni bir perspektiften analiz etmek, niyetlerini ve eylemlerini yeniden yorumlamak üst düzey düşünmeyi desteklediğinden, çalışma, medyada masalların hangi başlıklar altında dönüştürüldüğünü ve bunların sebeplerini anlamayı da hedefler.

2.4. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın kuramsal temelini oluşturan eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı ve metinlerarasılık kavramları ayrı ayrı değerlendirildiğinde, elbette

bunlarla ilgili farklı disiplinleri kapsayan ilgili araştırmalar listesi oluşturmak mümkündür. Fakat bu bölümün amacı, bunları ayrı başlıklar altında değerlendirmek değil, bu kavramları bir araya getirip aralarında ilişki kuran ve çalışmasını bu şekilde yapılandıran araştırmalara değinmektir. Bu doğrultuda ilgili araştırmalar kapsamında, st düzey düşünme becerilerini, bu çalışma özelinde eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı, popüler kültür ile birlikte deneyimleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Marsh (2000), ocukların dil ve okuryazarlık etkinliklerine ilgilerini çekmek ve bu ilgiyi sonraki yıllarda sürdürmeye motive etmek, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için popüler kültürün kullanılabilirliğini araştırmıştır. Araştırmasında, iki farklı anaokulda öğrenim gören toplam 94 çocukla, 5 aylık bir süre boyunca çalışmıştır. Proje süresince *Teletubbies* izgi filmi ile ilgili çeşitli okuma yazma etkinlikleri müfredata dâhil edilmiştir. Çalışmada nitel veriler saha notları, fotoğraflar, çocukların çalışmaları ve kreş personeli ile yapılan görüşmeler, gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler daha sonra temalar, modeller ve önemli anlar çevresinde analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularında, etkinliklerin çocukları deneyimlerinin farklı yönleri ile öğrenmeleri arasında bağlantı kurmaya motive ettiği, çocukların yaşama ilişkin bazı bilgileri etkinliklerde yer alan metinler bağlamında tartışabildiği grlmştir. Bu doğrultuda, stbilişsel metinlerarasılık ve bağlantılar kurmanın bir sonucu olarak ortaya çıkabilecek farkındalıkların çocukların öğrenmesi için önemli olduğu, popüler kültürün tanındık bir söylem içinde yeni anlayışlar bulmak için kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

Eken (2002) alışmasında, film çalışmaları ile eleştirel okuryazarlık ve st düzey düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini savunmaktadır. Çalışma, kitle iletişim araçlarının çok popüler bir biçimi olan uzun metrajlı filmlere odaklanmış ve eğitimcilerin filmlerin kendi dilleri olduğunu kabul etmeleri gerektiğinin ve öğrencilere medya aracılığıyla verilen mesajları deşifre edecek araçlar sağlanması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından, bir yükseköğretim kurumunda üçüncü sınıfta öğrenim gören 24 ğrenci ile 14 haftalık bir kurs gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, öğrencilerden film okuryazarlığının etkileri üzerine konuştukları odak grup görüşmeleri ve öğrencilerin dersin bir parçası olarak kurs öncesi yazdıkları film analizleri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma ğrencilerin film okuryazarlığı ve st düzey düşünme becerilerini geliştirmenin, öğrencilerin çeşitli

boyutlarda düşünmelerine ve dolayısıyla izlerken önemli ayrıntıları fark etmelerine yardımcı olabileceğini göstermiştir.

Marsh (2006), daha önceki çalışmasıyla ilişkili olarak popüler kültürü eğitimde kullanmanın olanaklarını araştırdığı bu çalışmasında öğretmen adayları ile çalışmıştır. Çalışmada, İngiltere'deki ilk okuryazarlık müfredatında popüler kültürün kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının tutum, inanç ve deneyimlerinin boylamsal bir çalışmasından elde edilen veriler tartışılmıştır. 18 öğrenci ile üç yıllık öğretmenlik eğitimi boyunca bir dizi görüşme gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından tümevarımsal olarak kodlanmıştır. Üç öğrencinin yanıtları, popüler kültür metnlerinin kullanımıyla ilgili olarak öğrencilerin failliğinin (yapan, eyleyen) nasıl sınırlı olduğunu keşfetmek için Bourdieu tarafından geliştirilen bir dizi teorik kavram kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgularda, öğretmen adaylarının müfredata ilişkin karar verme süreçlerinin anlaşılması için bu kavramların herhangi birini veya tamamını incelemek yerine, habitus, sermaye ve alanın birbirleriyle nasıl ilişki kurduğuna dikkat edilmesi gerektiğini göstermiştir. Bulgulardan hareketle, öğrencilerin okuma yazma müfredatı oluşturmalarının karmaşık olduğu ve habitus¹, kültürel sermaye ve içselleştirilmiş bireysel süreçleriyle ilgili bir dizi yapısal sorundan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, uygulamalarının sınırlarını anlamak ve okuryazarlık müfredatının geleneksel modellerini yıkmak için, yapı ve fail arasındaki ilişkiyi keşfetme fırsatlarına ihtiyaçları olduğu önerilmektedir.

Burn ve Durran (2007), medya okuryazarlığını genel okuryazarlık altında detaylı inceledikleri, medya okuryazarlığının kültürel, eleştirel ve yaratıcı yönüne vurgu yaptıkları çalışmalarını kitap hâlinde sunmuşlardır. Yazarlar öğretici olarak çalıştıkları Cambridge'teki Parkside Topluluk Koleji'nde (11-16 yaş), 1997 ve 2006 yılları arasında, filmler, animasyonlar, bilgisayar oyunları vb. gibi medya araçlarından yararlanarak yaptıkları medya okuryazarlığı çalışmalarını bir araya getirmişlerdir. Oldukça kapsamlı olan kitapta, ilk bölüm medya okuryazarlığının “ne” olduğu ile ilgili bir tartışmayı, sonraki diğer dokuz bölüm, kitapta açıklanan ve analiz edilen öğrenci çalışmalarını ve ayrıca renkli olarak görüntülenebilmesi için bölümden alınan resimleri içermektedir. Ayrıca kitapla birlikte yayınlanan DVD, kitabın bölümlerini

¹ Bourdieu'nun ortaya çıkardığı habitus kavramı, bireylerin yaşadıkları çevrede kültürlerinin rolü ile kendi zihinlerinde oluşan temel bilgiler olarak tanımlanır. İnsanlar bu bilgiye göre hayatlarını sürdürürler. Karar verme aşamasında Habitus belirleyici bir role sahiptir. Ayrıntı için bkz. Bourdieu, P. 1997. Toplumbilim Sorunları (Çev: Işık Ergüden). İstanbul: Kesit Yayıncılık.

takip eden bölümler hâlinde öğretmenler için bir rehber niteliğinde düzenlenmiştir. Çalışmalar, 21. yüzyılda medya okuryazarlığının ne olabileceğini ve nasıl geliştirilebileceğini anlama çabalarından, kısmen müfredat tasarımıından, teorik modellemelerden, araştırma ve pedagojik deney çabalarından oluşmaktadır. Araştırmacılar için bu kitaptan çıkarılabilecek en önemli sonuç, Buckingham'ın (2003) altını çizdiği noktayı hatırlatarak medya aracılığıyla öğrenmenin (e-öğrenme bunun bir alt kümesidir) medya hakkında öğrenme ile aynı şey olmadığıdır.

Stuckey ve Kring (2007), Stuckey'nin öğretici Kring'in öğretici olduğu “Pedagoji Olarak Pop Kültürü: Eleştirel Bilinç ve Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretiminde Eğlence Medyasının Rolü” isimli bir yüksek lisans dersinde, sosyal ilişkilerin popüler filmde nasıl tasvir edildiğini analiz eden ve bununla ilgili deneyimleri içeren bir çalışma yürütmüşlerdir. Derste gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin en sevdikleri filmi bir açılış ödevi olarak analiz etmek; ırk, cinsiyet ve sınıf tasvirleri ile ilgili belirli filmleri izlemek ve kendi eğitim uygulamalarında eleştirel medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik bir eğitim etkinliği geliştirmek şeklinde görevlerden oluşmaktadır. Kitap bölümü olarak yayınlanan çalışmanın bulguları; deneyimden analize araştırmacıların ilk yolculukları, bilgiyi sınıf yoluyla ve çevrimiçi olarak inşa etme yöntemleri ve popüler kültür ve medyanın uygulamaya dâhil edilmesi olarak üç başlıkla özetlenmiştir. Araştırmada, bulgular doğrultusunda, film örneklerinin özellikle de baskın kültür temaları içeren görüntüleri üzerine çözümleme yapmanın, öğrencilerin bir konuya eleştirel bir gözle bakmanın ilk aşamasını anlamalarına ve işlemelerine yardımcı olduğu, medya araçlarının etkilerini ve konumlarını keşfedebilmek için medya türlerinin alt okumalarını bütüncül bir şekilde yapmak gerektiği sonucuna varılmıştır.

Parry (2009), gençlerin çocukluk yıllarında izlediği *Şrek* ve *Şrek 2* filmlerini tekrar izlediklerinde çocukluk tepkilerini ne şekilde yansıttıklarını görmeyi amaçlayan araştırmasında, 15 yaşında iki genç kızla çalışmıştır. Çalışmasının kuramsal temelini okur-tepki kuramlarıyla ilişkilendiren araştırmacı katılımcıların hem kendi yaşamları hem de diğer metinlerle ilgili son deneyimlerinin ışığında filmlere ilişkin yeni okumalar geliştirmelerini, katılımcıların anılarına ilişkin cevapladıkları görüşme formu, film tartışmaları, ses kaydına alınan grup tartışması ve röportajlar aracılığıyla incelemiştir. Verilerini analiz ederken katılımcıların filmlere verdikleri tepkileri ve deneyimlerini anlamaya çalışan araştırmacı, filmleri bugünkü deneyimler ışığında

yeniden okumanın; film ve okuryazarlık arasındaki ilişki ortaya çıkardığını, katılımcıları diğer metinlerin okuryazarı olarak geliştirdiğini, deneyimlerini ve kendi bilgi kaynaklarını kullandıkları için motivasyon ve katılımı artırdığını bulgulamıştır. Araştırmacı bulgular ışığında, metinlerarasılığın sınıf uygulamaları için önemli etkileri olduğu, medya metinlerinin özellikle ana dili müfredatı için ayrılmaz bir parça olduğu ve popüler çocuk filmlerinin çocukların ve gençlerin, okuryazar ve anlatı metinlerinin yaratıcıları olarak gelişimlerine olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Parry (2010), 2009 yılında yaptığı araştırma ile ilişkili olarak bu araştırmasında, çocukların “anlatı”ya ilişkin okuryazarlıklarını geliştirmede film ve medyanın rolünü araştırmaktadır. 10 yaşında 6 katılımcı ile iki yıl boyunca yürüttüğü araştırmada, çocukların anlatı deneyimleri ve bilgisi ile sınıf temelli yazılarında ifade edebildikleri arasında uyumsuzluğa dikkat çekmektedir. Bu uyumsuzluğu öne sürerek, filmlerin, oyunların ve çizgi filmlerin, biçimsel olanakları yardımıyla, çocukların hikâye anlatımını farklı şekillerde etkileyebileceğini böylelikle bu uyumsuzluğun giderilebileceğini savunmaktadır. Araştırmacı, film yapımı, fotoğraflar, yazılı ve sözlü hikâye anlatımı gibi görsel ve işbirlikçi yöntemler ile röportajlar gibi yöntemleri içeren saha çalışmasında, çocukların kimliklerinin farklı metin türlerindeki anlatı yollarıyla ilişkilendirilebileceğini okuryazarlık çerçevesinde göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda çalışmanın sonucu, çocukların kendi hikâyelerini okurken ve oluştururken bir medyadan diğerine geçmek için yalnızca basılı olarak değil bütüncül anlatı anlayışlarından yararlanmaları için desteklenmesi gerektiğidir.

Diergarten ve arkadaşları (2017), medya okuryazarlığının, televizyon ve hiper medya ortamları aracılığıyla öğrenme üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, ortalama yaşı 5.33 olan 150 çocuktan oluşan bir örnekleme, medya okuryazarlığını değerlendirmek için bilgisayar tabanlı bir test ve öğrenmeyi ölçmek için tanıma ve çıkarım soruları kullanılmıştır. Çalışmanın temel bulgusu, medya okuryazarlığının, çocukların medyayı anlama ve medyadan öğrenme becerilerindeki bireysel farklılıkları açıklamada önemli bir faktör olduğudur. Araştırmada diğerlerine göre yüksek medya okuryazarlığı becerilerine sahip çocukların medya tarafından kullanılan sembol sistemlerini işlemede ve çalıştırmada -örneğin, bir filmdeki montaj gibi, ses efektlerini ve görsel özellikleri anlamada veya hipermedya ortamında rehberlik eden sembollerini anlamada- daha yetkin oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda yüksek medya okuryazarlığı puanlarına sahip çocukların filmsel montaj tekniklerini işlemede ve

kahramanların duygusal durumlarını anlamada daha iyi olduğu tespit edilmiş, medya okuryazarlığının, çocukların film işleminin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Wee, Kim ve Lee (2017), nitel yöntemle yürüttükleri çalışmalarında, 5 yaşındaki 20 Koreli çocuğun eleştirel okuryazarlık uygulamalarına dayalı tartışmaları ve etkinlikleri de dâhil olmak üzere, peri/halk masallarının sesli okumalarından ve parodilerinden oluşan edebi oturumlarını incelemişlerdir. Çalışmada 15 haftalık uygulama süresi boyunca, gözlemler, açık uçlu görüşmeler, yazılı materyaller ve çocuk eserleri dâhil olmak üzere çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Eleştirel okuryazarlık yaklaşımına dayalı bu edebi oturumların çocuklara, hikâyeleri farklı/çoklu perspektiflerden algılamalarına, (2) kalıplara meydan okumalarına ve (3) baskın sosyal ideoloji/normlarla yüzleşmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Çalışmanın bulguları, erken çocukluk sınıflarında eleştirel okuryazarlığın uygulanması için, öğretmenlerin soruları ve kitap seçiminin yanı sıra öğretim sistemi ve tutarlılığı için geçerli olan birkaç önemli çıkarım eklemiştir.

Huang (2018), İngiltere'nin gerçek prens ve prensesiyle ilgili haberler ile peri masalları filmleri arasında söylemsel açıdan benzerlik kurduğu çalışmasında postfeminist bir bakış açısı benimsemiştir. Kuramsal çerçevesinde İngiltere Prensi (William) ve Prensesi (Kate) ile ilgili medyadaki haberlerinin peri masallarına atıfta bulunduğunu belirten araştırmacı, bu durumun eleştirel düşünme uygulamaları için hareket noktasını oluşturduğunu belirtmiştir. Araştırma, Tayvan'daki bir üniversitede birinci sınıf genel İngilizce kursunda, 18 haftalık bir dönemde haftada iki saat olarak, 32 öğrenci ve nitel yöntemle yürütülmüştür. Bu süreçte, masalları konu alan kurgu medya metinleri ve gerçek hayat arasında ilişki kurularak öğrencilerin ırk, sınıf ve cinsiyet üzerine eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen etkinlikler yapılmıştır. Bulgular, öğrencilerin bireysel çalışma kağıtları, odak grup görüşmeleri ve gözlemleri içeren araştırmacı günlüğü ile elde edilen verilerden çıkarılmıştır. Bulgular, postfeminist bir bakış açısının, öğrencilerle toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıf ideolojilerini keşfetmek için etkili bir araç sağladığını, toplumsal söylemlere ve medya metinlerine nüfuz eden cinsiyet, ırk ve sınıf gibi konular üzerinde konuşmanın benzer ideolojilerle kesiştiğini, öğrencilerin bu söylemleri ve oluşturdukları ideolojileri anlamalarının eleştirel düşünme süreçlerini harekete geçirdiğini göstermiştir. Bulgulardan hareketle, bu tarz bir uygulamanın öğrencileri ırk, sınıf ve cinsiyet

arasındaki eşitsiz ilişkileri anlamak, eleştirel bir şekilde meşgul olmak ve dönüştürmek için eğitebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Aydemir'in (2019) araştırması, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Karma yöntem şeklinde yapılandırılan çalışmada, Gazi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde İngilizce Öğretmenliği bölümünde ve ikinci sınıfta öğrenim gören 61 öğretmen adayı katılımcı olmuştur. Araştırmacının geliştirdiği programlar doğrultusunda beş haftalık bir uygulama sonrası, araştırma sonuçlarına göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programının öğretmen adaylarının medyadaki, cinsiyetçi mesajları analiz etme, medyadaki cinsiyetçiliğe farkındalık, cinsiyetçi medyaya karşı tutum, medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olmuş; geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri ile erkek cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının da daha eşitlikçi bir düzeye ulaştığı tespit edilmiştir. Diğer yandan medya okuryazarlığı programının öğretmen adaylarının medyadaki, cinsiyetçi mesajları analiz etme, cinsiyetçi medyaya karşı tutum, medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu, geleneksel ve kadın cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının daha eşitlikçi bir düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programına katılan öğretmen adaylarının medyadaki cinsiyetçi mesajlara ilişkin farkındalığının medya okuryazarlığı eğitimi alan öğretmen adaylarından daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Wagner (2019) araştırmasında, Norveç'teki ortaokullarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde film kullanırken eleştirel düşünmeyi nasıl geliştirdiğini incelemektedir. Çalışmanın verileri, aynı bölgede yer alan dört farklı ortaokuldan 20 sosyal bilgiler öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmacı Norveç'teki bir ortaokulun 8.,9., ve 10. sınıf (13-15 yaş) olmak üzere 3 yılı, sosyal bilgiler dersinin ise tarih, toplum ve coğrafya olmak üzere üç alanı kapsadığının altını çizmiştir. Makalenin odak noktası öğretmenleri filmleri eleştirel tarihsel düşünceyle bağlantılı olarak kullanmalarıdır. Bu nedenle, öğretmenlere bununla ilgili dört ana soru sorulmuştur: (1) Öğrencilerin okulda veya evde izledikleri filmlerle eleştirel bir şekilde başa çıkma becerilerine ilişkin öğretmenlerin izlenimleri nelerdir? (2) Öğretmenler olarak kendileri, filmle ilgili eleştirel düşünmenin

farkındalar mı? (3) Ortaokul sınıf müfredatındaki yeterlilik hedeflerini karşılamak için film kullanıyorlar mı? Örneğin hangileri? (4) Öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için film kullanıyorlar mı? Evet ise, nasıl? Verilerin analizi sonucunda, genellikle filme yönelik eleştirel düşünme becerilerinin ortaokul öğrencileri için çok önemli olduğunu düşünmelerine rağmen, öğretmenlerin çoğunun sınıfta film kullanımını eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin gelişimiyle açık bir şekilde ilişkilendirmediği, filmlerinin empatik ve tartışmaya açık değerini kısmen kabul etmelerine rağmen genellikle potansiyellerinin tamamını gözden kaçırdıkları, çok az öğretmenin öğrencilerin filme yönelik eleştirel düşünme yeteneklerinin yeterli olduğunu düşündüğü bulgulanmıştır. Ayrıca, yalnızca beş öğretmenin (%25) eleştirel ve tarihsel düşünmeyi geliştirmenin birincil gerekçelerinden biri olduğunu söylemesine rağmen, film kullanımları ile öğrencilerin yeterlilik amaçları arasında herhangi bir bağlantı kurduklarına dair çok az kanıt olduğu belirtilmiştir.

Keleşoğlu ve Akbaba (2020), araştırmalarında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde sinema ve dizi filmlerden yararlanma düzeylerinin ve nasıl yararlandıklarının belirlenmesi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma olarak yürütülen araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılında kamu okullarında görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmenidir. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda; sinema ve dizi filmlerin öğrenciler üzerinde önemli bir etkisi olmasına rağmen katılımcılar; öğretim materyali olarak bu materyallerden çok az yararlandıklarını, sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılabilecek uygun materyaller olmasına rağmen öğretim programını yetiştirme kaygısı, ders saatlerinin yeterli olmaması, velilerin sınav odaklı eğitim talepleri, materyalin düzenlenmesi için ön hazırlık gerektirmesi gibi sorunları ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; MEB tarafından okullarda kullanılabilecek öğretim materyallerini inceleyen ve onay veren yapıların oluşturulması, öğretmenlerin kullanabilecekleri biçimlerde sinema ve dizi filmlerin öğretim materyali hâline getirilmesi ve medyada gösterilen sinema ve dizi filmlerin hazırlanışında ve kurgulanışında eğitimsel kaygıların dikkate alınması önerilmektedir.

Taja-on ve Vacalares (2021), Animenin öğrenmeyi geliştiren ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir eğitici eğlence biçimi olduğunu

savundukları çalışmalarında, anime izleyen ve izlemeyen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Toplam 87 lisans öğrencinin katılımcı olduğu araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu, öğrencilerin haftada yaklaşık 11,8 saat anime izlediğini ve anime izleyenlerin izlemeyenlere göre daha yüksek eleştirel düşünme puanına sahip olduğunu göstermiştir. Üstelik anime izlemek için harcanan saatlerin, eğlence için anime izleyenlerin azlığı nedeniyle eleştirel düşünme becerisinin gelişimi üzerinde hiçbir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, inceleme nesnesine, veri toplama araçlarına, verilerin analizlerine ve araştırma sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Masalların dönüşümünü içeren çocuk filmlerini incelemek, bu filmleri etkinlik düzeyinde uygulayarak eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda masalların dönüşümünü içeren çocuk filmlerini incelemek amacıyla araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013, 99). İç içe geçmiş tek durum deseni ile yapılandırılan araştırmada “çocuk medyasında masalların dönüşümü” durumu farklı temalara indirgenerek incelenmiştir. İç içe geçmiş tek durum deseni, durum çalışmasının birden fazla analiz birimi içerdiği durumları kapsar ve tek bir durumda alt birimlere veya alt tabakalara da dikkat edildiğinde meydana gelir (Yin, 2003, 42). Ayrıca tek durum çalışmalarında, çoklu durumlardaki çeşitli özelliklere bakmak yerine, bir durumun çok sayıda farklı özelliğini inceleriz ve boylamsal bir çalışmanın aksine tek bir durumun birçok karmaşık özelliğinin ortaya çıkışını veya gelişimini yakından takip ederiz (Neuman, 2014, 35). Bu doğrultuda 2000 yılı sonrası gösterime girmiş, masalların dönüşümünü içeren on adet çocuk filmi doküman olarak kabul edilmiş, bunlar içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek

yorumlamaktır (Karataş, 2015, 74). Bu kısmın bulgular bölümü durumun hem betimlenmesini hem de araştırmacının ortaya çıkardığı tema ve konuları içermektedir.

Araştırmanın ikinci kısmında, incelenen çocuk filmlerini etkinlik düzeyinde uygulamak ve bu uygulamanın eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması, araştırma problemini yeterince anlamak için nitel veya nicel araştırma yöntemlerinin tek başına yeterli olmadığı durumlarda kullanılır. Bütün araştırma yöntemlerinin hem güçlü hem de zayıf yönleri bulunduğundan, bu yöntemlerin güçlü yanlarını bir araya getirmek, karma yöntemleri kullanmak için iyi bir gerekçe sunmaktadır (nicel araştırma genellenebilirlik ve hassas ölçüm yapma imkânı sunmaktadır, nitel araştırma kişilerin bakış açılarını derinlemesine irdeleme imkânı tanır) (Creswell, 2017, 15). Gömülü karma desen şeklinde yapılandırılan çalışmada amaç, nicel ve nitel verileri eşzamanlı veya sıralı olarak toplamak, bir veri türünün diğer veri biçimini artırıcı ve destekleyici bir rol oynamasına sahip olmaktır (Creswell 2012: 544). Gömülü karma desen doğrultusunda nicel desendeki deneyi planlamak, deneyi anlamak ve deneyi açıklamak için deneysel müdahale öncesi/sırası/sonrası nitel veriler deneye gömülmüştür. Gömülü karma desen şeklinde yürütülen çalışmanın başlıca adımları şu şekilde sıralanabilir: (1) genel deneyi tasarlamak ve nitel verilerin hesaba katılmasının gerekçeleri üzerinde karar vermek (2) deneysel desenlerin iyileştirilmesi için nitel verilerin toplanması ve analizi (3) nicel çıktılı verilerin deneysel grup için toplanması ve analizi (4) nitel sonuçların deneysel prosedürleri ve deney sonuçlarının anlaşılabilirliğini nasıl güçlendirdiğini açıklamak (Creswell, Clark 2015: 100). Araştırmanın nicel boyutu, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak planlanmıştır. Bu desende yansız atama kullanılmaz, eğitim ortamlarında mevcut gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk ve diğ., 2020; McMillan ve Schumacher, 2014). Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atandıktan sonra deney grubu üzerinde yapılan uygulamanın bağımlı değişkende olan etkisi araştırılır. Araştırmacı, deney ve kontrol uygulamalarını bozulmamış gruplara atar, her iki gruba da bir ön test uygular, yalnızca deney grubuyla deneysel etkinliklerini yürütür ve daha sonra iki grup arasındaki farklılıkları değerlendirmek için bir son test uygular (Creswell, 2012, 310). Araştırmada kullanılan yarı deneysel desenin simgesel görünümü Tablo 6'daki gibidir:

Tablo 6: Çalışma Deseninin Görünümü

Grup		Ön Test	İşlem	Son Test
D (Deney)	M	O ₁	X	O ₃
		-Eleştirel Düşünme Becerisi Testi, -Medya Okuryazarlığı Ölçeği	Çocuk medyasında dönüştürülen masalları içeren etkinlikler uygulandı.	-Eleştirel Düşünme Becerisi Testi, -Medya Okuryazarlığı Ölçeği
K (Kontrol)	M	O ₂		O ₄
		-Eleştirel Düşünme Becerisi Testi, -Medya Okuryazarlığı Ölçeği	2020-2021 Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı doğrultusunda etkinlikler yapıldı.	Eleştirel Düşünme Becerisi Testi, -Medya Okuryazarlığı Ölçeği

Araştırmanın nitel boyutunda öğrenci görüşlerine ve “gözlemci olarak katılımcı” rolüyle gözleme başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilen görüşmede hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derine inebilme durumu birleştirilir (Büyüköztürk ve diğ., 2020, 159). Gözlemci olarak katılımcı durumunda ise araştırmacı sürece çalışma alanında katılır. Katılımcı rolü araştırmacı rolünden daha baskın olan gözlemci bu sayede daha içeriden bir bakış açısı ve öznel veri edinmede kolaylık sağlar (Creswell, 2013, 167). Görüşme ve gözlem formu ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu yaklaşımda amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır (Karataş, 2015, 73).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 yılı eğitim-öğretim yılında Muş ili merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 7.sınıfın iki farklı şubesinde öğrenim görmekte olan 43 öğrenci oluşturmaktadır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sınava çalışma gerekçesiyle uygulamada yeterli verimin alınamama ihtimali, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin ise yaş ve hazırbulunuşluk düzeylerinin gerekli soyut becerileri sağlayacak yeterlilikte olmaması, çalışma grubu için uygun düzeyin yedinci sınıf olarak belirlenmesini gerekli kılmıştır. Araştırmaya katılan okul ve sınıflar ise gönüllük esasına göre belirlenmiştir. Okul yönetimi ve Türkçe dersini yürüten öğretmenler çalışmanın içeriği ve uygulama hakkında bilgilendirilmiş, olumlu

dönütler sonucunda uygulama okulunda karar kılınmıştır. Beş şubeden oluşan sınıflar sınıf mevcutları, cinsiyet durumları ve akademik başarıları arasındaki benzerlik bakımından karşılaştırılmış ve benzerlik gösteren iki şube dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol grubu ise kendi aralarında seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 7: Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Cinsiyet				
Kız	10	47,6	12	56
Erkek	11	52,4	10	44
Toplam	21	100	22	100

Tablo 7'ye göre deney grubundaki öğrencilerin 10'u kız 11'i erkektir. Kızlar sınıfın %47,6'sını oluştururken erkekler %52,4'ünü oluşturmaktadır. Kontrol grubunda ise 12 kız 10 erkek bulunmaktadır. Kızlar sınıfın %56'sını erkekler ise %44'ünü oluşturmaktadır. Cinsiyetler açısından bir eşitlik olmasa da birbirlerine oldukça yakındır. Deney ve kontrol gruplarının eşleştirilmesinde diğer bir etken Türkçe dersi akademik başarı ortalamalarıdır. Önceki eğitim-öğretim yılı Türkçe dersi başarı durumları dikkate alındığında deney grubunun not ortalaması 83,27 iken kontrol grubunun 82,15'tir.

3.3. İnceleme Nesnesi

Durum çalışmasında inceleme nesnesi olan filmler ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örneklemede, önceden belirlenmiş, önemli ölçütleri karşılayan tüm durumlar gözden geçirilir ve bu ölçütlerin çalışılacak durumu en iyi şekilde yansıtması hedeflenir (Patton, 2014). Bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi dikkate alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın inceleme nesnesi olan filmlerin en önemli ölçütü masalların dönüşümünü içermesidir. Dönüştürülmüş veya yeniden yazılmış metinler diyebileceğimiz bu filmler postmodern dönemin anlatım biçimlerini yansıttığı için, zamansal ölçüt 2000 sonrası dönem olarak belirlenmiştir. 2000 sonrası dönemde masalların dönüşümünü içeren on altı adet film tespit edilmiştir. Bu filmlerden dördü devam filmi olmasından ve birbirlerine benzer özellikler göstermesinden, ikisi ise yaş grubuna (12-13 yaş) uygunluk göstermemesinden dolayı kapsam dışı bırakılmıştır. *Küçük Prens* (2015) bir peri masalına dayanmasa da Antoine de Saint-Exupéry

tarafından bir çocuğun gözünden yetişkinleri anlatan dünyanın en çok okunan ve satan masalı olmuştur. 2015'te aynı isimle çekilen film, metinlerarasılığı kullanarak anlatısına farklı bir bakış açısı getirmiş, küçük prensi modern zamanın içine bırakmıştır. Bu sebeple çalışmaya dâhil edilmesi uygun bulunmuştur. Çalışmaya dâhil edilen ve analizi yapılan filmler şu şekildedir:

- Shrek /2001
- Manhattan'da Sihir (Enchanted) /2007
- Prenses ve Kurbağa (Princess and Frog) / 2009
- Karmakarışık (Tangled)/2010
- Pamuk Prenses'in Maceraları (Mirror Mirror) / 2012
- Malefiz (Maleficent) / 2014
- Küçük Prens (Little Prince) / 2015
- Moana (Moana) / 2016
- İyi Kalpli Dev (The BFG-The Big Friendly Giant) / 2016
- Yakışıklı Prens (Charming) / 2018

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “eleştirel düşünme becerisi testi” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği” olmak üzere iki adet nicel, “yarı yapılandırılmış görüşme” ve “yarı yapılandırılmış gözlem formu” olmak üzere iki adet nitel veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.4.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi

Eğmir ve Ocak (2016) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik “eleştirel düşünme becerisi testi” 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 6 ortaokulda yapılan çalışmalar sonucu oluşturulmuştur. Testin geliştirilme süreci, alanyazın taraması, ihtiyaç analizi, deneme formunun uygulanması ve düzeltilmesi, testin uygulanması ve istatistiki değerlere göre düzenlenmesi, testin son uygulaması ve istatistiki değerlere göre son hâlinin verilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

Geliştirilen testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlılık analizlerinde, çoktan seçmeli maddelerde doğru kabul edilen seçeneğe göre öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan doğru olanları 1, yanlış ve boş bırakılanlar ise 0 olarak kodlanmıştır. Kodlama işlemi sonrasında çoktan seçmeli maddeler için ise Kuder-Richardson 20 (KR-20) ve Kuder-Richardson 21 (KR-21) değerleri hesaplanmıştır. Testin 39 soruluk taslak formu için bu değerler hesaplandıktan sonra ayırt edicilik değeri uygun sınırın altında kalan maddelerden bazıları çıkarılmış bazıları ise düzeltilmiştir. 33 soruluk form ile yeniden yapılan pilot uygulama üç ortaokuldaki birer beşinci sınıfta toplam 59 öğrenciye uygulanmış ve tekrardan test maddeleri üzerinde güçlük ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Bu analizlerden sonra tekrar ayırt edicilik değeri düşük olan maddelerin çıkarılma işlemi gerçekleştirilmiş, eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik geliştirilen teste 25 maddelik son hâli verilmiştir. Testin son hâline dair yapılan analizlerde testin bütününe ilişkin KR-20 ve KR-21 değerleri sırasıyla 0,61 ve 0,63 bulunmuştur. Ayrıca testin bütününe ait güçlük indeksi 0,37, ayırt edicilik indeksi ise 0,32 bulunmuştur. Böylece testin orta güçlüğüye yakın ve oldukça iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip bir test olduğu belirlenmiştir.

3.4.2. Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği

Araştırmada çocuk medyasında sunulan ve masalların dönüşümünü içeren filmlerin etkinlik düzeyinde kullanılması, medya okuryazarlığı becerilerini eğlence amacına duyarlı bir şekilde ölçmeyi mecbur kılmaktadır. Alan yazındaki mevcut ölçeklerin sınırlandırılmış bu amaca yönelik olmaması ve uygulamadaki hedef kitleyi karşılamaması sebebi ile araştırmacı tarafından eğlence amacına duyarlı bir medya okuryazarlığı ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda geliştirilen ölçek beşli likert yapısına uygun olarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda ölçekte yer alan maddeler “1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Likert ölçeklemesinin güçlü tarafı, ölçekte yer alan her bir önermenin, bir yandan ölçülmek istenilen içsel özelliğin ortaya çıkışına/belirlenmesine tek tek katkıda bulunurken (yani ölçülmek istenilen içsel özelliğin bileşenleri olarak içsel özelliğin belirlenmesine katkı sağlamakta) diğer taraftan ölçülmek istenilen içsel özelliğe ilişkin bir toplam puan elde edilmesine de imkân sağlıyor olmasıdır (Bayat, 2014, 15). Eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilme sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Aşama: Literatür taraması ve madde havuzu oluşturma

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk adımı olarak konu ile ilgili literatür incelenmiştir (Bazalgette, 2012; Buckingham, 2003; Diergarten vd., 2017; Facione, 1990; Freire, 1998; Giroux, 1991; Hobbs, 2005, 2013, 2018; Jolls ve Thoman, 2008, Kellner ve Share, 2005; Stuckey, 2007; Thoman, 1995; Thoman ve Jolls, 2004; Whitley, 2013). Ayrıca ölçeğin içerik ve kapsamını belirlemek amacıyla öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Literatür taramasında, ölçek konusu için hangi soruların/konuların değerlendirilmesi gerektiğine dikkat edilmiştir (DeVellis 2003'ten aktaran Karakoç, Dönmez, 2014, 41).

Madde havuzunun oluşturulması yapıya uygun durum-bağlam-ortam belirlendikten sonra, bunlara uygun davranışsal göstergeler belirlenmesiyle başlar, önceki kavramsal çerçeve ve içeriğe uygun bir madde formatının seçilmesi-belirlenmesiyle devam eder (Erkuş, 2007, 18). Bu doğrultuda üretilen maddelerin kuramsal yapı ile onun üzerinde şekillenen ve ölçmesi amaçlanan davranışsal göstergelere uygun olması gerekir. Eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeğinin kuramsal yapıyı kapsamı ayrıca medya okuryazarlığı becerilerinin en çok ilgilendiği eleştirel okuryazarlık boyutunu temel alması amaçlanmıştır. Üretilen maddeler tasarlanırken hedef kitleye uygunluk ilkesi gözetilmiş, maddelerin anlaşılır olmasına, birden fazla yargı ve düşünce ifadesi belirtmemesine özen gösterilmiştir. İlk aşama sonunda toplam 33 maddeden oluşan bir ölçek taslağı hazırlanmıştır.

2. Aşama: Kapsam ve görünüm geçerliği için uzman görüşü alma

Ölçeğin kapsam, görünüm ve dil geçerliliğini sağlamak için ölçek maddelerinin değerlendirilmesi amacıyla “kullanılmalı”, “düzeltmeli/değiştirilmeli”, “çıkarılmalı” seçeneklerinden ve açıklamalar kısmından oluşan bir ölçek uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Ayrıca formun sonunda ölçekte yer alması gerektiği düşünülen maddelerin sorulduğu bir kısım bırakılmıştır. Form Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan iki Türkçe öğretmenine, ölçme değerlendirme alanında görev yapan bir öğretim üyesine farklı illere bağlı üniversitelerde Türkçe Eğitimi ana bilim dalında görev yapan dört öğretim üyesi ve iki araştırma görevlisi olmak üzere toplam 10 uzmana gönderilmiştir. Kapsam geçerliği için en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç duyulan Lawshe (1975, 567) tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde kapsam geçerliği oranı; her bir maddeye

“kullanılmalı/gerekli” diyen uzman sayısının toplam uzman sayısına bölümünün bir eksiği ile formüle edilir:

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Kapsam geçerlilik oranı başlangıç olarak 5 uzman için minimum 0,99 iken uzman sayısı artıkça düşmektedir. Bu oran 10 uzman görüşü için 0,62 olarak belirlenmiştir (Lawshe, 1975, 568). Maddelerin gerekliliğinin, açıklığının ve özgüllüğünün değerlendirildiği bu aşamada bazı ifadelerin çıkarılması ve değiştirilmesi önerilmiştir. Bu doğrultuda ölçekten 0,62’nin altında kalan 9 madde çıkarılmış kalan 24 maddeden 7’si üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamanın sonunda pilot uygulama için 24 maddelik 5’li likert tipi bir ölçek elde edilmiştir. Pilot uygulamadan önce ölçeğin son hâli, anlaşılamayan ifadelerin olup olmadığını tespit etmek amacıyla 7.sınıfta eğitim gören 20 kişilik bir gruba sesli bir şekilde okunmuş herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

3. Aşama: Ön uygulamanın yapılması

24 maddelik eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği Türkiye’nin farklı illerinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda eğitim gören 425 7.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. 21 adet ölçek formunun boş bırakıldığı, hatalı ya da eksik doldurulduğu tespit edilmiş bunlar değerlendirmeye alınmamış sonrasında 404 adet geçerli ölçek formu üzerinde ölçeğe ilişkin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için gerekli katılımcı sayısını tahmin etme yönergeleri şu noktalara odaklanır (Watkins, 2021, 34): (a) mutlak katılımcı sayısı, (b) katılımcıların ölçülen değişkenlere oranı, (c) ölçülen değişkenlerin kalitesi ve (d) ölçülen değişkenlerin oranı. İlk durumda, Comrey ve Lee (1992’den aktaran Watkins, 2021, 34) 100 katılımcının zayıf, 200’ün orta, 300’ün iyi, 500’ün çok iyi ve 1.000 veya daha fazlasının mükemmel olduğunu öne sürmüşlerdir. Katılımcının değişkene oranı ile ilgili olarak, katılımcıların ölçülen değişkenlere oranını 5:1, 10:1 veya 20:1 olarak öneren çalışmalar mevcuttur (Benson, Nasser, 1998; Child, 2006). Bu görüşler doğrultusunda 24 maddelik bir ölçek için 404 kişilik bir çalışma grubu uygun görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: AFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

İl	Kız	Erkek	Toplam	%
Bursa	34	30	64	15,84
İstanbul	64	52	116	28,72
Kocaeli	25	22	47	11,63
Manisa	15	20	35	8,66
Mardin	26	22	48	11,88
Muş	49	45	94	23,27
Toplam	213	191	404	100

Tabloda görüldüğü üzere ön uygulama grubundaki 404 öğrenciden %52,72'si kız %47, 28'i erkektir.

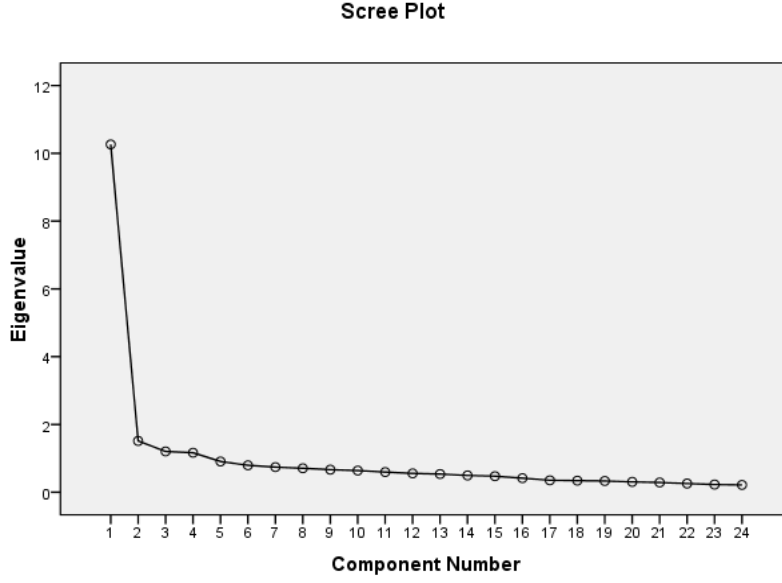
4. Aşama: Açımlayıcı Faktör Analizi

Uygulamadan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını görmek için ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi yapılmıştır. KMO değerinin 0.1'e yakın olması yüksek oranda uygunluk içerdiği anlamına gelir. Elde edilen değerlerin tasnifi şu şekildedir: 0.50-0.60 arası kötü, 0.60-0.70 arası zayıf, 0.70-0.80 arası orta, 0.80-0.90 arası iyi ve 0.90 üzeri için mükemmel olarak değerlendirilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 207). Ölçeğin KMO değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin KMO ve Barlett Testi

KMO and Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			.935
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5048.392	
	df	276	
	Sig.	.000	

Tablo 9'da belirtildiği üzere ölçeğin .935 KMO değerine ilişkin verilerin açımlayıcı faktör analizi için mükemmel derecede uyum gösterdiği görülür. Ayrıca ölçeğin toplam maddeleri için **Cronbach's Alfa değeri 0.940** olduğundan verilerin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğer bu değer ,70 ve üzerinde bir değere sahip ise ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğu söylenebilir (Seçer, 2015). Verilerin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra faktör sayısının belirlenmesi için maddelerin özdeğer istatistiği, yamaç birikintisi grafiği ve faktörler bileşenlerinin toplam varyanstaki yüzdelik oranlarına bakılmıştır. Yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Yamaç birikinti grafiğinin dikey kısmındaki değerler özdeğerleri yatay eksenindeki değerler ise faktör sayısını belirtir. Özdeğerler, grafik içinde daire (yıldız, kare vb) işaretleri olarak çizilir ve ardışık değerler bir çizgi ile bağlanır. Grafikteki iniş eğilimi, faktörlerin toplam varyansa olan katkıları doğrultusunda kırılmalarla gösterilir ve bir noktadan sonra grafiğin eğiminde önemli bir düşüş yaşanarak düz bir şekil alır (Koçak, Çokluk, Kayri, 2016, 336). Faktör çıkarımı, bir "dirsek" (kırılma) oluşturduğu noktada durdurulmalıdır (Thompson 2004, 33). Kırılmadan önceki bileşen sayısı faktör sayısını belirlemede yardımcı olur. Bu yöntemle göre kırılma noktasından sonraki faktörlerin varyansa katkıları değerlendirmeye alınmayacak büyüklüktedir. Eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeğinin kırılma noktasının ikinci bileşene denk geldiği görülmektedir. Bu görüşler ışığında kırılma noktasından önce bir bileşenin yer alması ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğunu gösterir. Fakat yamaç birikinti grafiği testi araştırmacılar tarafından faktör sayısının belirlenmesinde çoğu zaman öznel bir değerlendirme ile sonuçlanır (Watkins, 133). Bunun sonucunda her araştırmacıya göre yamaç birikinti grafiği farklı yorumlanabilir. Bu belirsizliği ortadan kaldırmak adına özdeğeri 1'den büyük olan faktörler ve bunların ölçeğin toplam varyansını açıklamada ne kadarlık bir yüzdelik değere sahip olduğuna bakılır. Tablo 10'da bu değerlere ilişkin bilgilerin yer aldığı veriler gösterilmiştir.

Tablo 10: AFA Sonucu Faktör Özdeğerleri ve Varyans Yüzdeleri

Faktörler	Özdeğerler	Açıklanan Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	10.502	43.757	43.757
2	1.529	5.006	49.068
3	1.192	4.965	54.083
4	1.146	4.774	58.941

Tablo 10’da özdeğeri 1’in üzerinde 4 faktör belirlenmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 10’un üzerindedir ve toplam varyansın %43’ünü açıklamaktadır. Diğer faktörlerin toplam varyansa katkılarının %5 ve altında kalması ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulamaktadır. Sosyal bilimlerde ölçek maddelerinin, toplam varyansı %40 ile %60 arasında bir oranla açıklaması beklenmektedir (Can, 2014). Bu bilgiye göre ölçeğin tek faktörlü yapısı tek başına toplam varyansın %43’ünü açıklamaya yettiğinden diğer faktörlerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan yük değerleri Tablo 11’de sunulmuştur:

Tablo 11: Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör Yük değerleri			
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
M1	.771			
M2	.746			
M3	.741			
M4	.732			
M5	.716			
M6	.713			
M7	.713			
M8	.706			
M9	.704			
M10	.699			
M11	.670	-.388		
M12	.658	.324		
M13	.644			
M14	.634		-.470	.316
M15	.628			.343
M16	.626			.432
M17	.623			
M18	.611		-.473	
M19	.597			
M20	.587			
M21	.568	.398		
M22	.525		.376	
M23	.501			
M24	.467			

Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin faktör sayısını belirlemede karar verici olması için yüksek ve bütüncül bir yapıya sahip olması beklenir. Bu düzeydeki varyans dikkat çekicidir ve çoğunlukla işareti bakılmaksızın 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir ve değişken çıkartmada dikkate alınır (Büyüköztürk, 2002, 473; Watkins 2021). Tablo 11’de tek faktörlü yapıya ilişkin modelde maddelerin yük değerlerinin .450’den yüksek olduğu görülür. Bu tek faktörlü yapıya dair ölçekbilirliğin iyi derecede olduğunu gösterir. Ayrıca diğer faktörlere dağılan maddelerin yük ve binişiklik değerlerine de bakılmıştır. Bir maddenin binişik olması birden fazla faktörde kabul düzeyinin yüksek yük değeri vermesidir ve maddenin iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasında farkın .1’den küçük olması demektir (Çokluk ve vd., 2018, 233; Seçer, 2015). Bu veriler ışığında maddelerin tek faktörlü yapıyı ölçme derecesinin çok faktörlü yapıya göre daha yüksek olduğu, ayrıca binişik madde olmadığı görülmüştür.

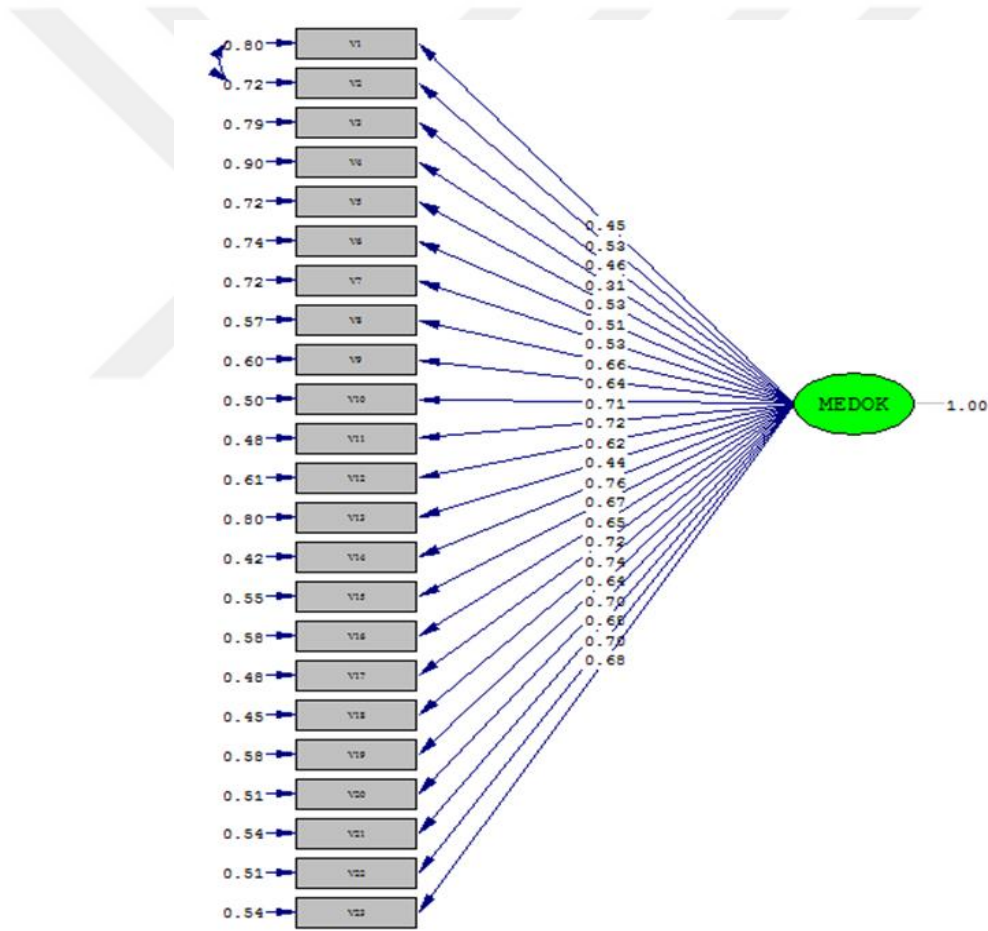
5. Aşama: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen ölçeğin faktör doğası hakkındaki anlayışı ile tutarlı olup olmadığını test etmek ve değişkenlerin gerçekten modelde kullandığımız gizli değişkene ait olup olmadığını ölçmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine başvurulur (Eşmekaya, 2019, 32). Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analizinde önerilen modeller, yapılan modifikasyonlar, değişiklikleri tanımlayan değerler ve değişkenler arasındaki ilişkiler yer alır. Doğrulayıcı faktör analizinde ilgili uyum endekslerine ve ölçeğin yapı geçerliliğini sağlayıp sağlamadığına bakılır. Çalışmada, açımlayıcı faktör analizinden farklı olarak doğrulayıcı faktör analizi için farklı bir örneklem grubuna uygulama yapılmış, grup sayısının ölçeğin toplam madde sayısının on katını karşılamasına dikkat edilmiştir. 243 kişi ile gerçekleştirilen uygulama sonrasında 234 geçerli ölçek formuna ulaşılmış bu formlar üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA uygulama grubuna ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: DFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

İl	Kız	Erkek	Toplam	%
İstanbul	72	64	136	58,12
Muş	52	46	98	41,88
Toplam	124	110	234	100

Tablo 12'ye bakıldığında 234 kişilik uygulama grubunun %53'ünü kız öğrenciler %47'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. İlk yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında RMSEA değeri iyi uyum değerinden yüksek çıkmış (0.92), modelin daha iyi bir uyum göstermesi için programın düzeltme indislerindeki öneriler dikkate alınmıştır. Öngörülen düzeltmeler sonucu, en yüksek değeri veren madde 1 ve madde 2 arasında gerekli modifikasyon yapılmıştır. Böylece modelin hatalarını düzeltmeye ilişkin öneriler modele eklenerek model yeniden test edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ölçeğin daha iyi uyum gösteren bir yapıya ulaştığı söylenebilir. Test edilen tek faktörlü yapıya ilişkin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin DFA Diyagramı

Şekil 2'de görüldüğü üzere madde yük değerleri 0,31 ile 0,76 arasında değişmektedir. Çıkması beklenen ile var olan arasındaki değerin anlamlılığı hakkında bilgi sunan p değerinin doğrulayıcı faktör analizi için anlamlı olması beklenir (Çokluk,

Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Elde edilen $p=.000$ değeri, $p<.001$ düzeyi için anlamlı bulunmuştur. Bunun üzerine gerçekleştirilen modifikasyonlar sonucu diğer uyum değerlerine de bakılmıştır. İlk olarak bakılan χ^2/sd değeridir. Ki-kare istatistiğine göre örneklem büyüklüğünden daha az etkilendiği için χ^2/sd oranı ölçüt olarak alınmıştır (Şimşek 2007). “ χ^2 ” değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen bu değer iki veya altındaki oranlar için mükemmel uyum demektir. Beş ve daha az ise kabul edilebilir bir değerdir (Munro 2005’ten aktaran Evci, Aylar, 2017; Şimşek 2007). DFA sonucu ölçeğin uyum indeksleri Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Ölçeğin DFA Sonucu Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
X^2/df	3,87	$3 \leq 5$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$
CFI	0.93	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
NFI	0.91	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
IFI	0.93	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	0.90	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$
RMSEA	0.78	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
SRMR	0.72	$.05 \leq SRMR \leq .08$	$.00 \leq SRMR \leq .05$

(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Erkorkmaz vd., 2013; Tabachnick, Fidell, 2013; Sümer, 2000; Şimşek, 2007)

Ölçeğin DFA sonucu uyum indekslerine bakıldığında karşılaması gereken sınıflandırmaları sağladığı görülmüştür. Ölçeğin yapısının kabul edilebilir bir uyum gösterdiği ve tek faktörlü yapısını doğruladığı tespit edilmiştir.

3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme formları deneysel müdahale öncesinde öğrencilerin mevcut durumdaki algılarını, tutumlarını ve düşüncelerini ortaya çıkarmak ve deneysel işlem sonrası uygulama ile ilgili algılarını, tutumlarını ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amacı ile hazırlanmıştır. Görüşme formu oluşturulurken uzman görüşleri alınmış gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama öncesi görüşme formunda, öğrencilerin Türkçe dersinde yaptıkları etkinlikler, ders kitaplarındaki etkinliklerde ne tür metinler dinledikleri, konuştukları ya da yazdıkları, bu derste en çok hangi etkinlikleri yapmayı sevdikleri, eğlence amacıyla izledikleri medya içeriklerine karşı farkındalıkları, okul dışında izlediği filmler ya da takip ettiği diğer medya içerikleri ile derste karşılaşp karşılaşmadıkları ile ilgili sorular mevcuttur.

Yarı yapılandırılmış son görüşme formu, deney grubunda gerçekleştirilen deneysel işlem sonucu katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu form da ilk formdaki gibi üç uzman görüşüne başvurulmuş hazırlanmıştır. Gerekli düzenlemeler bu görüşler doğrultusunda yapılmıştır.

3.4.4. Gözlem Formu

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından biri olarak yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu üç ana tema etrafında şekillendirilmiştir. “Çocuk medyasında masalların dönüşümleri”, “medya okuryazarlığı ilkeleri” ve “öğrenci tepkileri” şeklinde ifade edilen temalar öğrencilerin etkinliklerde kullanılan medya içeriğinin özelliklerini kavrama durumlarını, bu medya içeriğini çözümleme şekillerini ve bu medya içerikleri ile yüzleştiklerinde verdikleri tepkileri görmeyi amaçlamaktadır. “Çocuk medyasında masalların dönüşümleri” ve “medya okuryazarlığı ilkeleri” temaları kendi içinde beş alt koda ayrılmıştır. “Öğrenci tepkileri” teması ise veri analizi sırasında dört kodla yorumlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formunun son şekline ve kullanılmasına üç Türkçe eğitimi uzmanının görüşleri doğrultusunda karar verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmacının geliştirdiği “eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği” ve “eleştirel düşünme becerisi testi” araçlarıyla toplanan nicel verilerin, “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ve “yarı yapılandırılmış gözlem formu” araçlarıyla toplanan nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 28.0 programından yararlanılmıştır. İlk olarak araştırma sorularının cevabını bulmak amacıyla uygulanacak istatistiksel yöntemi belirlemek başka bir ifadeyle parametrik veya parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verebilmek için verilerin normalliği ve homojenliği test edilmiştir. Parametrik testler, belirli değişkenlerin yaklaşık olarak normal dağıldığını varsayar. Yani, frekans dağılımları çoğunluk için orta aralıkta, yüksek ve düşük puanlara sahip frekanslar daha az sayı ile simetrik bir çan şeklinde görünmelidir

(Leech, Barrett, Morgan, 2005, 28). Verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için Shapiro-Wilk (SW) testi, ayrıca basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayıları incelenmiştir. Çalışma grubu büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır (Büyüköztürk, 2017). Betimsel İstatistik ve normallik testi değerleri, öğrencilerin her bir ölçme aracının ön ve son testinden aldığı toplam puan üzerinden hesaplanmıştır. Buna göre “eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği”nden alınabilecek toplam puan 120 iken “eleştirel düşünme becerisi testi”nden alınabilecek toplam puan 25’tir. Tablo 14’te ilgili veri toplama araçlarından elde edilen verilerin betimsel istatistik ve normallik testi değerleri sunulmuştur.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel Analiz ve Normallik Testi Sonuçları

	Grup/Test	n	Ortalama (Mean)	Standart Sapma (ss)	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Shapiro -Wilk (p)
Medya Okuryazarlığı	Deney Grubu Ön Test	21	72,85	6,53	0.600	-0.020	0.313
	Deney Grubu Son Test	21	90,28	7,64	0.249	-0.267	0.999
	Kontrol Grubu Öntest	22	73,33	7,13	-0.127	-1.068	0.546
	Kontrol Grubu Son Test	22	73,71	6,19	-0.046	-1.256	0.159
Eleştirel Düşünme	Deney Grubu Ön Test	21	14,28	2,68	-0.251	-0.586	0.839
	Deney Grubu Son Test	21	18,28	3,06	-0.34	-1.105	0.452
	Kontrol Grubu Öntest	22	14,14	2,93	-0.063	-1.211	0.335
	Kontrol Grubu Son Test	22	15,19	2,73	-0.107	-0.841	0.728

Ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi değerler verilerin betimsel açıdan değerlendirilmesini içerir. Çalışmada, ortalama ve standart sapma gibi betimsel değerlerin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Çarpıklık, bir frekans dağılımındaki simetri eksikliğini ifade eder. Bir değişkenin frekans dağılımının büyük (artı veya eksi) bir çarpıklık değeri varsa, bu değişkenin normallikten saptığı söylenir (Leech, Barrett, Morgan, 2005, 29). Çoğu psikometrik amaç için ± 1 arasındaki bir çarpıklık değeri mükemmel kabul edilir ancak çoğu durumda ± 2 arasındaki bir değer çarpıklık ve basıklık için kabul edilebilirdir (George, Mallery, 2020, 115; Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 14 incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 arasında yer aldığı görülür. Ayrıca Shapiro-Wilk testi sonucu p değeri de dikkate alındığında verilerin her bir grup ve testleri için normal dağıldığı sonucuna ulaşılır ($p > .05$).

Normallik varsayımının belirlenmesinden sonra varyansların homojenliğinin tespiti için Levene Testi'ne başvurulmuştur. Bu test, her bir bağımlı değişkenin varyansının diğer tüm bağımlı değişkenlerin varyansı ile aynı olduğu varsayımını inceler (George, Mallery, 2020, 311). Tablo 15'te bu teste ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 15: Varyansların Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	Levene Test	
		F	P
Medya Okuryazarlığı	Deney Grubu + Kontrol Grubu Öntest	0.630	0.432*
Eleştirel Düşünme	Deney Grubu + Kontrol Grubu Ön Test	0.634	0.430*

$p > 0,5$ için anlamlıdır.

İki popülasyon varyansının (deney ve kontrol grubu) eşit olduğu hipotezinin test edildiği bu analizde, Tablo 15'te görüldüğü üzere medya okuryazarlığı becerisi için $F=0.680$ ve $p=0.432$ yani $p > 0.05$, eleştirel düşünme becerisi için $F= 0.634$ ve $p=0.430$ ($p > 0.05$) olduğundan varyansların homojenliği varsayımının ihlal edilmediği ve varsayılan eşit varyanslar t testi istatistiği, araçların eşitliğine ilişkin sıfır hipotezini değerlendirmek için kullanılabilirliğini gösterir (Çokluk vd., 2018, 20; Ho, 2018,223).

Verilerin normalliği ve varyanslarının homojenliğinin ispatlanmasının ardından veriler için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda; deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeylerini ve gruplar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testine, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testine, etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla iki faktörlü ANOVA testine, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına yönelik ölçümlerde bağımlı gruplar t-testine başvurulmuştur.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu, verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirilmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma hâlinde sunmayı içermektedir (Creswell, 2013, 182). Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış ön ve son görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler belirli bir organizasyon dâhilinde kodlarla sınıflandırılmıştır. Nitel araştırmalarda ham verilerin kavramsal kategoriler hâlinde düzenlenerek kodlanması önemli bir aşamayı teşkil etmektedir (Neuman, 2014, 344). Her kod kendisiyle ilişkili bir temaya atanmıştır. Kodlara ilişkin cevaplar frekans cinsinden belirtilmiştir. Temalar, kodlar ve frekanslar bu aşamalardan sonra tablolar hâlinde gösterilmiştir. Tabloların açıklamaları yapılırken temalara ve kodlara ilişkin öğrenci ifadeleri “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde doğrudan alıntılarla verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış gözlem formu, sınırlandırılmış amaçlar dâhilinde gözlem raporlarını yorumlamayı amaçladığı için veri analizi öncesi temalara ve kodlara ayrılmıştır. Uygulama öncesinde “çocuk medyasında masalların dönüşümleri” ve “medya okuryazarlığı ilkeleri” temaları altında öğrencileri gözlemlemeyi amaçlayan formda bu temalar kendi içlerinde beşer kodla temsil edilmiştir. Creswell’e göre, analizde önceden şekillendirilmiş bir kodlama şeması kullanılırsa, araştırmacılar analiz boyunca ortaya çıkan ek kodlara açık olmalıdır (2013, 187). Gözlem formunun üçüncü teması olan “öğrenci tepkileri” bu öngörü ile ilişkili olarak gözlem sırasında ortaya çıkmıştır. Öğrenci tepkilerinin diğer iki temayı anlamlandırmada etkili olabileceğini fark eden araştırmacı, gözlem formuna bu üçüncü temayı da eklemeyi gerekli bulmuştur. Veri analizi sırasında bu tema altında dört farklı kod belirlenmiştir.

Araştırmacı, geliştirdiği temalar ve kodlar aracılığıyla kendi görüşlerinin ya da literatürdeki farklı bakış açılarının ışığında bir yorum sağlamıştır (Creswell, 2013, 182). Gözlem formu raporlarında da kodlara ilişkin öğrenci görüşleri, görüşme formlarında olduğu gibi “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde doğrudan alıntılarla belirtilmiştir.

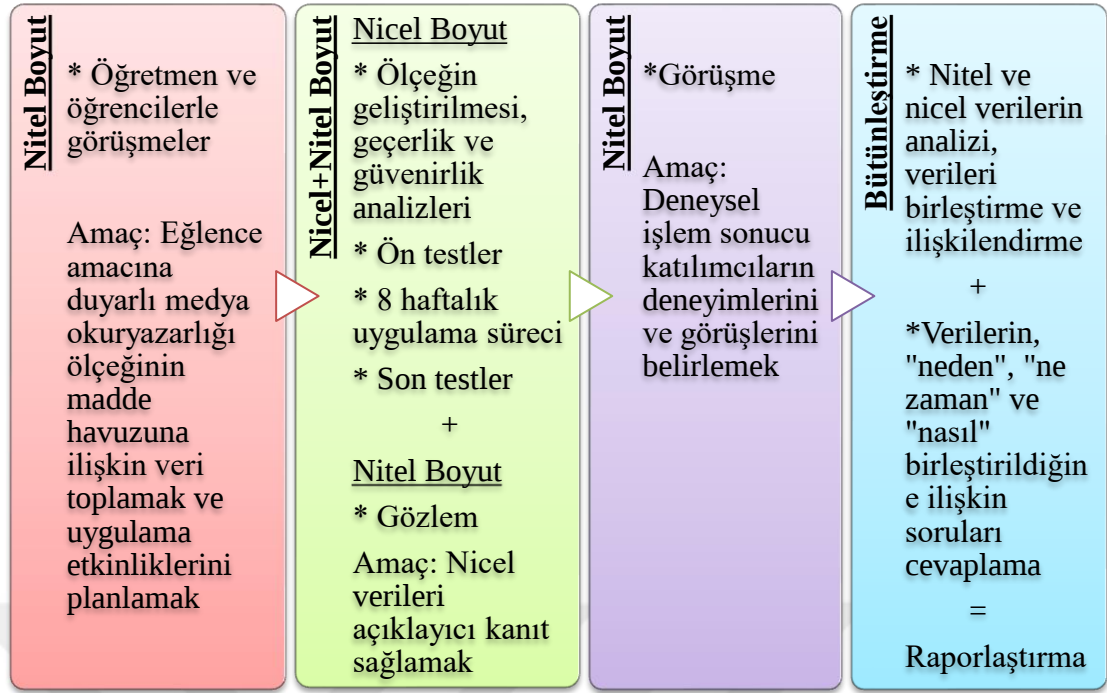
3.6. Araştırma Süreci

Araştırmanın ilk bölümü durum çalışması ile başlatılmış, bu bölümün karma yöntem araştırması için zemin oluşturması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda tezin konusu belirlenmiş, ilgili kuramsal temellerden yararlanılarak araştırmacı tarafından bu konu çerçevesinde problem durumu oluşturulmuştur. Durum çalışmasının başlangıç noktasını belirlemek için ana problem cümlesi; hareket noktalarını belirlemek içinse alt problemler hazırlanmıştır. Araştırmacı ile danışmanı tarafından yürütülen toplantılarda problem durumuna yönelik tartışmalardan sonra konunun belirlenmesinden itibaren başlatılan literatür taraması daha net adımlarla devam ettirilmiştir. Masalların dönüşümünü içeren medya iletilerinin postmodern felsefeye dayandırılması ve bu dönüşümlerin postmodern anlatım biçimleri ile desteklenmesi sebebiyle “2000 sonrası dönem” araştırmanın çalışma alanı olarak çizilmiştir. 2000 yılından günümüze kadar olan ve çocuk filmi şeklinde nitelendirilen filmler incelenmiş bunlardan on tanesi problem durumuna uygunluk sebebiyle araştırma nesnesi olarak seçilmiştir. Analizi yapılan filmlerde söz konusu dönüşümler temalarına göre başlıklara ayrılmış ve bunlar ilgili kuramsal temellere dayandırılarak bulgular kısmı oluşturulmuştur. Son olarak elde edilen bulgulardan hareketle sonuç ve tartışma bölümü hazırlanmıştır. Şekil 3’te durum çalışmasına ilişkin süreç verilmiştir.



Şekil 3: Durum Çalışmasını Gösteren İşlem Şeması

Karma yöntemler araştırmaları nicel ve nitel verilerin toplanması ve analizi gibi komplike bir süreci gerektirdiği için, araştırmacıların çalışmalarında metodolojik prosedürlerin diyagram olarak gösterimine yer vermesi önerilmektedir (Toraman, 2021, 24). Çok boyutlu veri toplama yöntemlerinin anlaşılabilirliği ve sürecin akışına dair ayrıntılı bilgi için çalışmanın karma yöntem araştırmasına ilişkin diyagramı Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4: Gömülü Desen Şeklinde Yapılandırılan Karma Yöntem Araştırmasını Gösteren Diyagram

Şekil 4’te görüldüğü üzere, karma yöntem araştırması nitel veri toplama süreci ile başlamıştır. Bu aşamada uygulama öncesi ve sonrasında kullanılacak nicel veri ölçme aracı olan “eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği”nin madde havuzu oluşturulmasına katkı sağlamak ve uygulamada kullanılacak etkinlikleri tasarlamak amaçlanmıştır. Bu verilerin analizinin ardından ölçek geliştirme süreci başlamış, ölçeğin geçerliğine ve güvenirliğine dair analizler yapılmış, etkinlikler tasarlanmıştır. Sonrasında etkinlikler için uzman görüşü alınmış ve etkinlikler uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Deneysel müdahale süreci, birinci hafta ön testlerin uygulanması ile başlamıştır. Daha sonra tasarlanan etkinlikler ile 8 haftalık bir eğitim dönemi geçirilmiştir. Son hafta, son testler ve görüşmeler yapılmış böylece uygulama aşaması 30.09.2021-08.12.2021 tarihleri arasında 10 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Dersin öğretmeni tarafından yürütülen katılımcı gözlemci rolü ile araştırmacı dâhil olmuştur. Uygulamanın sonunda öğrencilerle uygulamaya ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini öğrenmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Sonrasında nicel ve nitel veriler analiz edilip birleştirilmiş ve sonuca varılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilk olarak durum çalışmasına ilişkin bulgular ve yorumlar açıklanmıştır. Bu doğrultuda, masalların dönüşümünü içeren çocuk filmleri analiz edilmiş, bu dönüşümlerin hangi temalar doğrultusunda ve ne şekilde gerçekleştiği incelenmiştir. Daha sonra karma yöntem araştırmasına ilişkin bulgular ve yorumlar nitel ve nicel desene ait alt başlıklar şeklinde paylaşılmıştır.

4.1. Çocuk Medyasında Masalların Dönüşümüne İlişkin Bulgular ve Yorum

Çocuk medyasında masalların dönüşümleri, kurgusal ve zamansal dönüşümler, tematik dönüşümler, masaldan fantastik anlatıya dönüşüm ve işlevsel dönüşümler olmak üzere dört ana başlık altında incelenmiştir.

4.1.1. Kurgusal ve Zamansal Dönüşümler

Masalları, özgürleştirici ve yeni bir hikâye olarak yazmanın birçok yolu vardır. Kimi zaman tanıdık bir masalın kurgusunda ve zamanında yapılan değişikliklerle kimi zaman da masal kahramanlarının yeniden ele alınmasıyla bu yollara adımlar atılabilir. Hangi yolu seçerse seçsin yazar, genellikle, okuyucunun/izleyicinin zaten klasik masala aşina olduğunu varsayar ve tanıdık olanı yabancılaşan bir tarzda tasvir eder. Bir olayı ya da karakteri yabancılaştırmak demek, onu bir kez doğallığından, bilinip tanınmışlığından, akla yakınlığından sıyrılıp almak, seyircide hayret ve merak uyandıracak bir kılığa sokmaktır (Brecht, 1997, 85). Bu durumda okuyucunun/izleyicinin karakterle özdeşleşmesinin önüne geçilir. Aşina olduğu “anlatı”ya karşı bir düşünme süreci gerçekleştirmek, “şey”leri yeniden görebilmek, otomatikleşmiş algıyı aşmak için (Todorov, 1995, 72) dönüşümler, bu “yabancı kılma” eyleminden yararlanır.

Masalları dönüştürme sürecindeki eğilim, okuyucuyu yapmacık ve programlanmış edebi alım tarzından kurtarmak için geleneksel motifleri kırmak, değiştirmek, çürütmek veya yeniden düzenlemek yönündedir (Zipes, 1982, 316). Bu

amaçları gerçekleştirmenin en temel yolu masalın kurgusunu ve zamanını değiştirmektir. Çalışmanın ele aldığı filmlerin ilki olan *Şrek'te* (2001) kurgusal dönüşüm, filmin ilk dakikasından itibaren kendini belli eder. Geleneksel masalların alışılmış açılışı olan “*Evvel zaman içinde çok güzel bir prenses varmış*” cümlesi ile başlayan film, bir sonraki cümlesiyle bu kurguyu alaya alma eğilimindedir:



Şekil 5: Masal Başlangıçlarının Parodileştirildiği Sahne Örneği

Adamson, Andrew, Vicky Jenson (Yönetmen). 2001. *Şrek* (Shrek) [Film]. ABD: DreamWorks.

Bataklığında mutlu mesut yaşayan Şrek adlı çirkin devin, klasik masal kurgusunu özetleyen masal kitabının sayfasını “*Sanki böyle şeyler oluyormuş gibi. Ne kadar saçma!*” diyerek yırtması ve kendi hikâyesine geçmesi saniyeler almıştır. Filmin bundan sonraki kısmı birçok masal kahramanının bir anlatıda birleştiği ve her bir sahnesiyle bu masalların parodileştirildiği bir düzlemde ilerler. Prensesi kurtarma hikâyesinin içinde güzellik-çirkinlik algısı, ötekileştirme, toplumsal önyargı, sınıf çatışması gibi birçok olguyu işleyen *Şrek* (2001) kendi masalını, diğer masallar üzerinden gerçekleştirdiği “başkalaşım” yoluyla kurgular. Başkalaşım, klasik peri masalının tanınabilir özelliklerini veya değerlerini ortadan kaldırmaz, ancak farklı bir estetik ve sosyal ortamın tüm değerleri nasıl yeniden ilişkilendirdiğini göstererek geleneksel anlatıların olumsuzluklarını ortadan kaldırır (Zipes, 1982, 316).

Manhattan'da Sihir (2007) filmi farklı bir estetik ve sosyal ortamın gözünden masalların yarattığı romantizme, insan ilişkilerine ve kişilere odaklanır. *Şrek* filminde olduğu gibi bu filmde zaman belirsiz ve büyülü değildir. Film açılışını sürekli “gerçek aşkın öpücüğünü” hayal eden romantik prenses Giselle’in söylediği şarkılarla yapsa da kötü kalpli kraliçenin Giselle’i kendi tabiriyle “*mutlu sonların olmadığı bir yer*” olan New York’a atmasıyla olaylar gelişir. Kraliçenin Giselle’i bir kuyunun kenarından aşağı atmasına rağmen prensesin New York şehrine gelişi tepeden inme

şeklinde gerçekleşmez. Aksine Giselle masal diyarından buraya bir kanalizasyon kapağı aracılığı ile ulaşmak zorunda kalır. Bu, geleneksel masal kurgusunu yıkıma uğratmanın ilk adımıdır:



Şekil 6: Masal Kahramanı Giselle'in Modern Dünyaya İlk Geliş Sahnesi

Lima, Kevin (Yönetmen). 2007. *Manhattan'da Sihir* (Enchanted) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

En büyük zamansal dönüşüm burada gerçekleşir. Bir masal kahramanı olan prenses gerçek bir zaman, gerçek bir şehir ve durumlarla yüzleşmek zorunda kalır. Kurgusal dönüşümler ise masalların romantizmine yapılan vurgularla gerçekleşir. “Gerçek aşkın öpücüğü”, “sonsuz dek mutlu” gibi söylemlerin parodileştirilmesi ile de bu dönüşümler güçlendirilir. Bu bağlamda, yazarın gerek kurgusal gerek zamansal değiştirme/dönüştürme eylemi ve dönüşümü yansıtan son sanatsal ürün olan film, yaşamın kendisinin insanların temel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde şekillendirilebilecek süreçler olduğunun farkına varmasını sağlamaya yöneliktir (Zipes, 1982, 316).

Hearne, *Güzel ve Çirkin* masalının farklı versiyonları ile ilgili yazdığı kitabında farklı zamanlarda ve kültürlerde farklı anlamlar taşıma kapasitesine sahip olan hikâyenin hayatta kalacağını belirtir, bu durumda ona göre iyi öyküler, kahramanların ve prenseslerin yeniden tanımlanabildiği, "toplumsal değerlerde bir değişime uyum sağlama" esnekliğine sahip olanlardır (1989, 141). Masal prenseslerinin geleneksel özellikleri düşünüldüğünde bir “prens” figürünün en sarsıcı değişimlerinden biri *Prens ve Kurbağa* (2009) filminde gerçekleşir. Disney, bu filmde, daha önce çizdiği tüm prenses imajını geride bırakarak prensesini “siyahi” olarak belirlemiştir.



Şekil 7: Tiana ve Ailesinin Ev Yaşamından Bir Kesit

Musker, John, Ron Clements (Yön.). 2009. **Prenses ve Kurbağa** (Princess and The Frog) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Prenses ve Kurbağa (2009), kurgusunu aynı isimli masaldan esinlenerek oluşturmuş, fakat onu Hearne'ün belirttiği gibi farklı zamanlarda ve kültürlerde bir anlam taşıması için hem zamansal hem kurgusal olarak yeniden yorumlamıştır. Prensesini (Tiana) siyahi olarak resmeden film, masalın belirsiz ve büyülü zamanını 1920'lere, mekânını ise New Orleans'a taşır. New Orleans siyahilerin öncülük ettiği caz müziğinin doğduğu yer olarak bilinçli seçilmiştir. Zaman ve kurgunun değişimindeki en büyük sebeplerden biri sınıfsal vurgudur. Bu filmde Tiana, prenses değildir, fakir bir aileden gelir ve hayallerine ulaşması için çok çalışması gerekir. Gerçek zamanın içine "sihir" katılarak oluşturulan kurguda kurbağaya dönüşen prens değil, prenestir. Bu değişim ise "gerçek aşkın öpücüğünden" sonra bir görüşte âşık olup evlenen çiftlere gönderme yaparak birlikte bir mücadeleye girmenin ve birbirini tanımanın "gerçek" yaşamdaki önemini vurgular. Bu filmdeki kurgusal ve zamansal dönüşüm, peri masallarını uygarlık sürecinin baskın dönemeçlerinin eleştirisinde bir araç olarak görmeyi temsil eder ve toplumsal değişimin hâlâ mümkün olduğu inancını taşır.

Özellikle orta çağdan modern döneme kadar peri masalları ve cinsiyete ilişkin belirli değerlerin ve kavramların içselleştirilmesi aracılığıyla toplumsallaşmanın sağlanması hayati önem taşır. Bu dönemde, çocuklar yavaş yavaş, özel niteliklere sahip ayrı bir yaş grubu olarak değerlendirilmeye başlamış ve gençlerin davranışlarıyla alışkanlıklarının, egemen sınıfların toplumsal gücünü, prestijini ve hiyerarşisini yansıtmaları sağlamak için, çocukların açık ve dolaylı pedagojik yaklaşımlarla terbiye edilmesinin çok önemli olduğu düşünülmüştür (Zipes, 2016c, 39). Bu nedenle "iyi"

yetiştirilen çocukların faydalanması için peri masalları üzerinden uygarlık sürecine dair bir söylem geliştirilmesine son derece özen gösterilmiştir. Bu, nasıl “doğru” davranılacağını; yani toplumsal düzeni bozmadan ve aynı zamanda başını derde sokmadan, uysal ama kurnaz bir şekilde topluma dâhil olmayı öğreten faydacı bir ahlakçılık anlamına gelir (Zipes, 2016c, 40). Postmodern peri masalları ise modası geçmiş bu amacın farkındadır ve bazen zamansal bir dönüşüm gerçekleştirmeden karakterler üzerinde yarattığı değişimlerle kurguya müdahale eder. Görünürde anlatıda zamansal bir değişiklik olmasa bile yeniden yorumlama, modern çağa ayak uydurmaya çalışır. Bunun en büyük örneği *Rapunzel* masalının dönüşümüne dayanan *Karmakarışık* (2010) filmidir. Filmde orijinal anlatıdaki gibi cadı tarafından kuleye hapsedilen Rapunzel, bir prens tarafından değil ülkenin en çok aranan hırsız Flynn’in saklanmak için bu kuleyi tercih etmesiyle keşfedilir. Rapunzel’i kuleden kurtarma ve 18.yaş gününde en büyük hayali olan fenerlere ulaştırma eylemi karşılıklı yapılan bir anlaşmaya dönüşerek macerayı başlatır. Filmde Rapunzel, orijinal masaldakinin aksine güçlü bir kızı temsil eder:



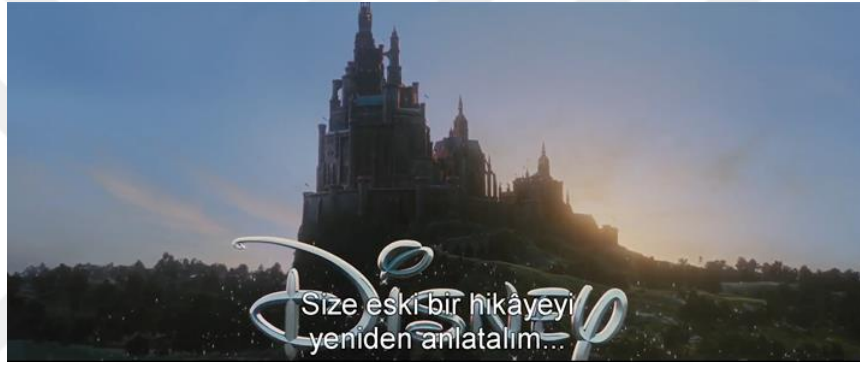
Şekil 8: Rapunzel'in Flynn'le İlk Karşılaştığı Sahne

Greno, Nathan, Byron Howard. (Yön.). 2010. *Karmakarışık* (Tangled) [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Kendini savunabilen ve hayalleri için eyleme kalkışan biri olarak resmedilen Rapunzel, klasik masal anlatılarının kalıplarını tam kıramasa da Flynn ile karşılaştığı andan itibaren “bekleme” eylemini sonlandırır. Sürekli kurtarılmayı bekleyen bir pozisyonun aksine, başladıkları yolculukta, Flynn’i zor durumlardan kurtarma işlevi Rapunzel’e düşer.

Edebi karakterlere yönelik çeşitli teorik yaklaşımlar, iki uç nokta arasında gidip gelmiştir: olay örgüsünde salt temsilciler olarak karakterler ve tam psikolojik varlıklar

olarak karakterler (Nikolajeva, 2003, 3). Masallar özellikle cadı, kral, kraliçe, prens, prenses gibi kahramanlarla kötülük, iyilik, sabır, masumiyet, güzellik, çirkinlik gibi birçok olgunun temsilini çizmişlerdir. Sinemada ve resimlerde taşıdıkları özelliklere göre şekillenen bu temsilciler okuyucu için birçok durumda tahmin edilebilir kararlar almışlardır. Özellikle geleneksel peri masalları edebi karakterlerin ilki olan salt temsilcilerle didaktik bir tavır eşliğinde kurgusunu yapılandırır. Postmodern peri masalları ise, tam olarak psikolojik demek mümkün olmasa da kahramanlara psikolojik derinlik sağlamaya gönüllü yapımlardır. Bu sebeple şimdiye kadar anlatılmamış olanı anlatma, masaldaki farklı bir kahramanın gözüyle olaylara bakma eğilimindedirler. En büyük kurgusal dönüşümünü odak noktasını değiştirerek yapan bu filmlerden en tipik olanı *Malefiz*’dir (2014):



Şekil 9: Masal Anlatıcısının Dönüşüme Dikkat Çektiği Açılış

Stromberg, Robert. (Yön.). 2014. **Malefiz** (Maleficent) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Uyuyan Güzel masalının yeniden yazımı olan bu film, bir dış ses -filmin sonunda bu kişinin Uyuyan Güzel (Aurora) olduğu anlaşılır- tarafından anlatılmaya başlanır. “Size eski bir hikâyeyi yeniden anlatalım ve bakalım ne kadar iyi biliyormuşsunuz” cümleleriyle kurgunun aslında hiç de bizim bildiğimiz gibi olmadığını söyleyen dış ses, hikâyeyi prenses üzerinden kurgulamak yerine “cadı” figürünü tercih eder. Üstelik filmin ismi de cadının ismi olan *Malefiz*’dir. Cadının Uyuyan Güzel’i lanetlemesinin altında yatan asıl sebebi arayan film, bu çıkış noktası üzerinden sevgi duygusunun yalnızca kadın-erkek ilişkisi olarak tasvir edilemeyeceği mesajını verir. Zamansal bir dönüşüm gerçekleştirmemekle birlikte kurgusal dönüşümünde “masal aslında böyle miydi?” sorusunu düşünmek için itici bir güç uygulayan *Malefiz* (2014), özellikle temsilci konumundaki masal kahramanlarını yeniden düşünmeye ilişkin bir anlam alanı yaratır. Aslında bu hikâyede orijinal metnin aksine kralın kötülüğüne, perilerin “her şeyi bilme” noktasındaki eksikliğine, cadıların

iyi taraflarına, tipik kahramanlar dışında kalan tüm “öteki”lerin yaşam değerlerine şahit oluruz. Bu noktada çocuklar için edebiyat, okuyucusunu kaybetmemek için metinlerarası bir alan bırakma girişimindedir (Wilkie, 1999, 135). Metinlerarası etkileşimi serbest bırakmaya yetecek bu biçimsel-anlamsal alanın çocuk okuyucuyu/izleyiciyi kazanmakla kalmayıp yetişkinleri de hedef alan bir okuryazarlık sürecini hedeflediği görülür. Nitekim bu anlatılar, metinlerarası boşlukları gerekli temalar altında sınıflandırabildiği ölçüde yeni anlamlara ulaşır.

Bakış açısını başka bir kahramana çevirerek kurgusal dönüşümü gerçekleştirmeyi amaçlayan başka bir film *Pamuk Prenses’in Maceraları* (2012) filmidir. Filmin odak noktası “kraliçe” figürüdür. Orijinal masaldaki ile amaçları aynı kalsa da kraliçeye bu yeniden yazımda onu bir nebze daha sevimli kılabilcek şakacılık gibi özellikler yüklenmiştir:

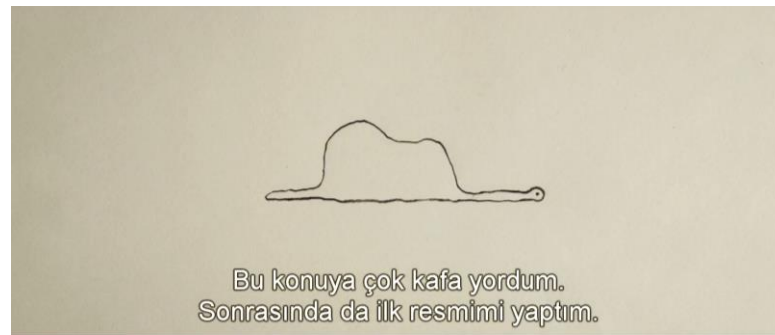


Şekil 10: Kötü Kraliçe Figürünün Tasviri

Sing, Tharsem (Yönetmen). 2012. **Pamuk Prenses’in Maceraları** (Mirror Mirror). ABD: Relativity Media.

Filmin girişinde “*bu da benim hikâyem onun değil*” diyerek Pamuk Prenses’i silikleştirmeye çalışan kraliçe karşısında, Pamuk Prenses de klasik anlatıdaki gibi tasvir edilmez. Babasından kalan krallığı kraliçeden kurtarmaya çalışan Pamuk, filmde madenci değil haydut olan yedi cüceden kendini savunmayı ve dövüşmeyi öğrenir. Son olarak bakıldığında mutlu olma hakkı yine Pamuk Prenses’e verilmiş, iyilik kötülüğü yenmiştir. Aslında bu hikâye filmin başında kraliçenin iddia ettiğinin aksine Pamuk Prenses’in hikâyesidir. Fakat kurgudaki en büyük değişiklikler orijinal hikâyedeki şiddeti yumuşatmayı amaçlar; kraliçenin ritüel yamyamlığı silinir (Inge, 2004, 138).

Modern çağ boyunca “çocuk” figürü, kentleşme, teknoloji, tüketim gibi çeşitli yetişkin endişelerini de içeren bir dizi süreçten geçmiştir. Bu sebeple çocukların modern yaşamın karmaşasından bir nevi geri çekilişi kültürel olarak peri masalları, hayvanlar ve doğa ile uyumlu sembolik anlatılarla gerçekleştirilmiştir. Fakat bununla birlikte çocuklar geleceği de somutlaştırma ihtiyacı içinde ve kültürün en çağdaş biçimleriyle özdeşleşme kurma eğilimindedir. Henüz 1940’larda bu modernite ve toplumsal eleştirinin edebi bir biçimde anlatımı Fransız yazar ve pilot Antoine de Saint-Exupéry tarafından *Küçük Prens* kitabı ile gerçekleştirilir. Her ne kadar hacmi ve yazar tarafından gerçekleştirilen resimleri göz önüne alındığında uzun bir dönem çocuk masalı olarak nitelendirilse de kitabın yetişkinlerin tipik yaşam biçimlerine yaptığı eleştirilerle aslında öyle olmadığı anlaşılır. Kitap Sahra Çölü’ne düşen bir pilotun, kendi gezegeninden ayrılarak her biri farklı kavramların temsili olan altı ayrı gezegeni ziyaret ettikten sonra Dünya’ya gelen Küçük Prens ile tanışmasını konu alır. Her bir gezegende, otorite tutkusu, bencillik, saplantı, kendini beğenmişlik, bahane üretme, iletişimsizlik, sorgulamadan emirleri yerine getirme gibi durumların eleştirisi yapılır. Sinema filmi ise yine aynı isimle 2015 yılında çekilir. Bu filmde dönüşümü gerçekleştirilen bir peri masalı değildir. *Küçük Prens* hikâyesinin yeniden ele alındığı filmde orijinal anlatı aynıdır. Bu hikâyeyi artık yaşlanmış olan Pilot’un ağzından komşusu olan küçük kıza anlatırken dinleriz. Metin zamansal bir dönüşüm olarak günümüze çekilmiş, mekân olarak da yazarın memleketi olan Fransa verilmiştir. Film bir fili yutan boa yılanı görseli ile kitabındaki gibi bir başlangıç yapar:



Şekil 11: Küçük Prens Filminin Orijinal Hikâyesi ile Bağlantılı İlk Sahnesi

Osborne, Mark (Yönetmen). 2015. *Küçük Prens* (The Little Prince) [Film]. Fransa: Paramount Picture.

Pilot, küçükken çizdiği resmi hiçbir yetişkinin anlamadığından ve yetişkinlerin ona bu hayalinden uzaklaşarak aritmetiğe, tarihe ve dilbilgisine yönelmesi gerektiğini söylediğinden bahseder ve bunun üzerine bu tavsiyelere uyarak *büyür ve çocukluğuna*

dair her şeyi unuttur. Filmde, büyüdüğü dünyanın fazlasıyla yetişkinlere göre bir yer olduğunu gören *Pilot*, hikâyesini paylaşacak bir yer arar durur. Komşusu küçük kız ise, daha dokuz yaşında küçük bir yetişkin gibi günlerini geçirir. Annesinin isteği üzerine sınavlarına hazırlandığı okul için her bir dakikasını planlı yaşar. Pilotla tanışmasından sonra *Küçük Prens* kitabının önemli kısımları *Pilot* tarafından küçük kıza anlatılır. Küçük Prens'i tanıdıkça yaşadığı hayatın ne kadar sahte olduğunu anlayan küçük kız, artık büyümüş olan Küçük Prens'i bulmaya karar verir. Küçük Prens'i bulduğunda, çocukluğunu unutmuş, içinde yaşadığı dünya şartlarını kabul etmiş ve yetişkinleşmiş bir insanla karşılaşır. Ona Küçük Prens'i hatırlatması gerekir. Filmde orijinal hikâye değiştirilmemiş bunun yerine bu hikâyeye günümüz dünyasından ve insanların gözünden bakma yoluna gidilmiştir. Orijinal anlatının en önemli kahramanı Küçük Prens'in büyüdüğünde nasıl biri olacağına dair bir soru sorulmuş ve kurgusal dönüşüm bu tahmin üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu soruya verilen cevap tamamen 21.yüzyılı yansıtmaktadır. Kitapta gezegenlerin temsil ettiği kavramlar filmde de eklenen tipler aracılığı ile günümüze uyarlanmıştır. Filme orijinal anlatıdan farklı olarak eklenen “postmodern zaman” metaforu ve Küçük Prens'in bir yetişkin olma ihtimali, hikâyeyi hayatta kalması ve başka olası ihtimallere ilişkin geleceğe aktarılması için vazgeçilmez bir metinlerarasılığa bağlar. Her dönem ve kültür, “yaşam kadrosunun” kendi favori biçimlerini genellikle günlük kullanım için basit, özel zamanlar için daha karmaşık ve dokulu olduğundan, hikâyelerimizin de kolayca elde edilebilen ancak duruma, anlatıcıya, dinleyiciye göre dönüştürülen basit malzemelerden yaratıldığını hatırlatır (Coats, 2004, 1). Bu şekilde hikâye tarifleri kültürler ve nesiller arasında doğrulanabilir, 21.yüzyıl seri üretimlerinde standartlaşabilir ve yumuşatılabilirler ya da bizi yansıtan şeylerle güçlendirilebilirler. Bu şekilde çocuk filmlerinin uyguladığı tek stratejinin çocuğu gerçek yaşamdan tamamen kopardığı anlatılar olmadığını görürüz. Filmde olduğu gibi modern alanların yeniden yapılandırılması ve modern teknolojilerin yeniden tasarlanması yoluyla çocuklar ve modernite arasındaki gerilimleri müzakere etme girişimleri görülebilir (Kirkland, 2017, 101).

Tarihsel olarak metin, cümle dizilerinden oluşan bağımsız bir makro yapı olarak görülürken daha yakın zamanlarda, sosyal dil ve okuryazarlık teorileri, metni bilişsel yollardan ziyade sosyal olarak kavramsallaştırmıştır (Wallace, 2003, 11). Metne ve metin üretimine çağdaş bir bakış olan bu kavramsallaştırma, metnin

toplumsal bir bütün içindeki işleyişini vurgular. Bu, metnin üretildiği ve tüketildiği koşulların yeteri kadar anlaşılması gerektiği anlamına gelir. Metni hem kendi içinde hem de üretildiği ortamla ilişkilendiren “bağlam” dediğimiz kavram, üretimin ve tüketimin doğrudan ve dolaysız gibi görünen koşullarından daha fazlası olarak anlaşılmalıdır. Örtük koşullar baskın söylemleri hedef alan alt okumaların geniş perspektifleriyle anlaşılabilir. Ayrıca hem metnin kendisinin özellikleri hem de yazarlık ve durum bağlamları okuyucu-metin etkileşimini çarpıtabilir (Wallace, 2003, 16). Bu şu şekilde açıklanabilir: örtük koşullar dediğimiz bilgilerin, değerlerin ve tutumların paylaşıldığı “anlamsal” varsayımlar, metnin dili, ayrıntılandırma ve sorgulama derecesi ile belirtilir. Bu sebeple klasik peri masalları benzer ve standart kiplikleri içeren genişletilmemiş metinlerdir. Bu sebeple anlamsal varsayımlar örtük olduğu için sonuç genellikle tek bir yoldan çıkarılır. Bunun aksine “sınırdan sorgulamalar” olarak geleneksel anlatıların postmodern yeniden vizyonları, bu anlatıları okuma şeklimizi değiştirmekten daha fazlasını yaparak "büyü" ya da mitsel olguların şiirsel niteliklerini dönüştürüp yeniden harekete geçirir, böylece onun tekrarından yararlanılmamış ya da unutulmuş olasılıklar üretir (Bacchilega, 1997, 22). Sınırdan sorgulamaların gerçekleştiği ve çıkış noktasını yine masalların biçimbiliminden alan *Moana* (2016) hem toplumsal cinsiyet rollerinin hem de mitsel olguların yeniden yorumlandığı bir diğer filmidir. Film peri masallarının aksine saraylara, prenseslere, krallara odaklanmak yerine ilkel bir kabilenin doğa ile kurduğu ilişkiye odaklanır. İlk kurgusal dönüşüm burada gerçekleşir. Moana Antik Polonezya’da yaşayan bir kabile şefinin kızıdır. Babaannesinden dinlediği “Te-Fiti” efsanesiyle büyümüştür:



Şekil 12: Moana'nın “Seçilmiş Kahraman” Olduğu Mesajının Verildiği Sahne

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Doğa ile ilişkilendirilen Tanrıça Te-Fiti'nin kalbi yarı Tanrı Maui tarafından çalınmıştır. Bu lanet bütün kabilelere ulaşmış, okyanusa açılmaz ürün yetiştiremez olmuşlardır. Moana, Maui'yi bulup kalbi ait olduğu yere bırakması için bir yolculuğa çıkmalıdır. Çocukluğundan itibaren babası ve kabilesi tarafından okyanusun ötesinin tehlikeli olduğuna dair yasaklamalara aldırmandan Moana içindeki cesur tarafı kendi insanların yararı için kullanmaya elverişli bir mizaç taşır. Yolculuğa çıkma, olgunlaşma gibi masal işlevleri üzerinden karakter değişimleri ve konu ile ilgili yapılan kurgusal dönüşüm, bir nevi meta-folklor örneği taşır ve masalların önceki yorumları için ideolojik bir test oluşturur. Postmodern çocuk filmleri, bunu yaparken modern insanın kreşe havale ettiği halk masalının, bir şekilde bilinçaltımızı nasıl şekillendirdiğinin ve “hikâyede gizlice yaşadığının” farkındalığını sergiler (Bacchilega, 1997, 22). Kültür, dönem, anlatı değişse de karakterleri ve tepkileri ile bu anlatılar insan belleğinin bir parçasıdır.

Metinlerarasılık, yalnızca diğer kültürel eserlere göndermeler yoluyla toplumsal eleştirisi için "üretken" olmakla kalmaz, aynı zamanda farklı izleyici yapıları talep eder. En ilginç çıkarımlar ise bu nitelikte gerçekleşir. Animasyonlu programlar için mizah, ironi ya da eleştiri metinlerarası yorumlama deneyimini karmaşıktırabilir. Çünkü bu filmler aynı zaman da okuyucu topluluklarını da tanımlar. Çünkü mesaj kısmen ya da tamamen referansı anlayan izleyiciye bağlıdır. Bu sebeple çocuklar için gördüğümüz animasyonlu programlar aynı anda birden fazla izleyici kitlesini kapsamına alır. Bir dev masalını farklı şekilde yorumlayan *İyi Kalpli Dev* (2016) izleyici topluluğunu sadece çocuklar olarak kurgulamayan filmlerden biridir. Filmde insan ve “öteki” üzerinden birçok eleştiri yapılır. Üstelik bir dev ile küçük bir çocuğu birleştirerek “insan yiyen dev” masallarının da ironisini yapar. Dev masallarındaki kurgusal dönüşümün en önemli kısmı bu birleşmeden sağlanır.



Şekil 13: İnsan'ın "Öteki"ne Bakışını Simgeleyen Bir Diyalog Sahnesi (İyi Kalpli Dev

Spielberg, Steven (Yönetmen). (2016). *İyi Kalpli Dev* (The BFG) [Film]. İngiltere ABD: Walt Disney Studios.

Yetimhanede yaşayan annesiz ve babasız büyüyen Sophie ile BFG (Big Friendly Giant) arasında gelişen arkadaşlık ve birlikte atıldıkları maceralar üzerinden “insanın insana ve başka varlıklara yabancılaşma”sı ele alınan filmde, devler ülkesi ile Londra sokakları olmak üzere gerçek ve fantastik mekân bir arada verilmiştir. Ayrıca kraliçeye ve kraliyete yapılan vurgu ile masalların aksine daha belirgin bir zamanın kurgusal dönüşüme hizmet ettiği görülür. Salt peri masallarının mekânını, zamanını ve kahramanlarını kurgulayan moderniteden uzaklaşmaya ve onu reddetmeye çalışan filmlerin aksine *İyi Kalpli Dev* (2016), modern zamanlarla da ilişkilendirilebilecek alt okuma fırsatı vermektedir. Bu şekilde *edebi uyarlamaların film metnini, içeriği nispeten yeni bir yayıncılık tarihine sahip olsa bile, salt endüstri öncesi bir anlatı kültürü içinde konumlandırmasının önüne geçilir* (Kirkland, 2017, 101).

Çoklu permütasyonlar postmodern dönüşümler üretir çünkü aynı anda onaylama ve sorgulama stratejileri çeşitli eleştirel öz-düşünümsel hareketlerde yeniden ikiye katlanır (Bacchilega, 1997, 23). Bu dönüşümler geleneksel masalların toplumsal cinsiyet üretimini sorgulayabilir ve yeniden yapılandırabilir ya da onu sorgulanmayan bir öznellik veya anlatı modeline kaydetmek için yeniden yazabilir. *Yakışıklı Prens* (2018) filmi, bu tarz bir öznellik sorgusunu toplumsal cinsiyet düzleminde gerçekleştirmek için prens ve prenses hikâyesini yeniden ela alır ve bu sefer prensin gözünden bir masalın nasıl gerçekleştiğini yeniden kurgular. Filmin en başından “*bu dünyanın en ünlü prensinin hiç anlatılmamış gerçek hikâyesi*” cümlesiyle şimdiye kadar karakter özelliği gösterememiş “prens” tipine dikkat çekilir. Çünkü her masalda görevi aynıdır: *daima başı dertteki kızı kurtarmaya gelir ve tek*

amacı her kızın kendisini prenses gibi hissetmesidir. Fakat bu filmde prens, iyiliğin sonu yoktur diye düşünmeye başlar ve kurguyu dönüştürecek eylemi gerçekleştirir.



Şekil 14: Yakışıklı Prens Filminin Başlangıcından Bir Sahne

Venokur, Ross (Yönetmen). 2018. **Yakışıklı Prens** (Charming) [Film]. Kanada- ABD: Vanguard Animation, 3QU Media.

Yakışıklı prensimiz Philippe'in, klasik peri masallarında bir lütuf olarak görülen "yakışıklılığı" bu filmde onun laneti olarak işlenir. Çünkü her kadın görür görmez ona âşık olur ve bundan dolayı "gerçek aşkı" ayırt edemez. Daha önce kurtardığı Pamuk Prenses, Uyuyan Güzel ve Külkedisi'nden birini seçip evlenmeli ve bu laneti sonlandırmalıdır. Fakat hangisine gerçek aşk beslediğini bilemez çünkü daha önce bu duyguyu hiç tatmamıştır. Şimdiye kadar öyle "yapması gerektiği" için bu üç güzel kızın masalında bulunmuştur. Bu seçimi gerçekleştirmeden önce geleneksel peri masallarındaki bir yolculuğa çıkmalı, aşılamayacak tepeleri aşmalı, yenilemeyecek canavarları yenmelidir. Prens gözüyle gerçekleştirilen bu yeniden okuma, yeniden yazmanın sihirli bir anahtarı olarak doğallaştırılmış yapaylığının gözden geçirilmesini gerektiren soruları gündeme getirir. Filmde doğallaştırılmış bu yapaylık üzerinden masalların mantıksal hatalarının ve toplumsal cinsiyet rollerinin parodisi yapılır.

Filmde anlamların çoğulluğu üzerine odaklanılmak istenmiş bu sebeple *metni klasik sözbilimin ve okullardaki metin açıklamasının yaptığı gibi büyük kitleler biçiminde yapılandırmaktan vazgeçilmiştir* (Barthes, 2009, 132). Böylece Barthes'ın çoğul anlamları vurgularken belirttiği gibi metin yetkisini büyük, son, kesin, sabit bir yapıya ve sonuç bütününe bırakmadan durmamacasına ve birkaç kez anlam taşımıştır (Barthes, 2009, 132). Bu kurgusal dönüşümün her okumada ve yeniden yazımda tekrar tekrar dönüşüme uğrayabileceğini gösterir. Okumanın çoğul olması demek giriş,

gelişme ve sonuç düzeninin bulunmaması demektir: “sanki metin süreklilik oyununda sona ermek üzere yeniden kurulmuş, gösteren de o zaman ek bir özellik olan “kayma” ile donanmış gibi, bir okumanın ilk değişkesi son değişkesi de olabilmelidir” (Barthes, 2009, 134). Bu değişkenlik filmin başında verildiği gibi sondaki bir sahne ile de temsil edilir:



Şekil 15: Dönüşüm Sonrasında “Son”ların Aslında Başlangıç Olabileceğine Vurgu Yapan Sahne

Venokur, Ross (Yönetmen). 2018. **Yakışıklı Prens** (Charming) [Film]. Kanada- ABD: Vanguard Animation, 3QU Media.

“Bütün peri masalları buna mutlu son diyor, ama ben mutlu bir başlangıç olarak düşünmek istiyorum. Çünkü birlikte hayatımız daha yeni başlıyor” şeklinde bitirilen film aslında bitirilmediğini ve sonraki okumalar için sonsuz sayıda boşluk bıraktığını söylemiş olur. Dönüşen zamanlar için dönüşen kurguların ifade edilebileceği sonsuz sayıda “başlangıç”.

4.1.2. Tematik Dönüşümler

Bu bölümde masalların dönüşümü; toplumsal cinsiyet, ekolojik söylem, sosyo-kültürel vurgular olmak üzere üç tema çerçevesinde incelenecek ve bulgular filmlerden alınan görsellerle desteklenecektir.

4.1.2.1. Toplumsal Cinsiyet Vurgulu Dönüşümler

Medyada içerik üretme konusundaki gelişmeler çocuk filmlerinin tipik özelliklerinin yetişkinleri hedefleyen filmlere giderek daha fazla benzediğini göstermektedir. Bu yakınsama, çocuk filmlerinin hem temaları hem de anlatı stratejileri için geçerlidir, çünkü bu filmler zor, hassas veya "tabu" konuları daha sık ele almaktadırlar. Ayrıca bu filmlerin yönetmenleri, birinci şahıs anlatım, geçmişe

dönük odaklanmalar, çoklu perspektifler, farklı zamansal seviyelerin kombinasyonu ve diğer filmlere ara imalar gibi araçlar aracılığı ile karmaşık anlatı ve estetik kullanımlarından yararlanmaktadır (Meibauer, 2013, 39). Bu stratejiler bu masalların küreselleşmesini sağlamış ve Asya’da ortaya çıkanlar da olmak üzere Disney, Pixar gibi yapım şirketleri tarafından dünya çapında dağıtılmıştır. Özellikle sosyal ilişkiler ve toplumsal cinsiyet konusunda çağa ayak uydurmaya çalışan yazarlar genellikle kanonik masalların anlamlarına itiraz etmek için bu filmleri araç olarak kullanmaktadır. Çünkü birçok araştırmacıya göre kanonik masalların çoğu cinsiyet konularında geri kalmış zihniyeti yansıtmaya eğilimindedir (Zipes, 2004, 80).

Şrek (2001) kanonik peri masallarının iki cinsiyet kategorisinden birine atanabilecek klasik kalıpları ihlal etmesi bakımından sorgulanabilir modeller sunar. “Normalleştirilmiş” erkeklik ve kadınlık imajı üzerinden toplumsal cinsiyet rollerinin parodisini yapan filmde, tipik masalların yakışıklı prenslerinin aksine farklı bir “prens” modeli çizilir.



Şekil 16: "Güzellik" Unsurunun Parodileştirildiği Sahne

Adamson, Andrew, Vicky Jenson (Yönetmen). 2001. Şrek (Shrek) [Film]. ABD: DreamWorks.

Cinsiyet rollerindeki “mükemmellik” vurgusunu “Lord” olması ile dengeleyen Farquaad bu rütbeye yakışabilecek mükemmel gelini bulma peşindedir. Üstelik kendisi aradığının ve klasik masalların prenslerinin aksine kısa boylu ve çirkin olarak resmedilir. Fakat hem erkek hem de soylu olması onun bu özelliklerinin üstünün örtülmesinde en önemli iki etkidir. Şrek (2001)’te özellikle *klasik masalların anakronik olarak görülen ataerkil ideolojilerine meydan okuyan söylemler* kodlanarak Lord Farquaad, Şrek ve Fiona karakterleri aracılığı ile temsile sunulmuştur (Crew, 2002, 77). Bu şekilde türün geleneklerini yeniden çalışan ve masalların feminist alt

okumasını yapan film, masal türünü baltalayarak türe ilişkin beklentilerimizi de karşılıksız bırakmıştır. Örneğin; filmde Lord Farquaad Prenses Fiona'yı kurtarma görevini kendisi adına çirkin bir dev olan Şrek'e verir. Karşılığında onu bataklığında rahat bırakacaktır. Daha en başından normal bir masal gibi başlayacakmış hissi veren fakat "anlatı" tarzına farkındalıkla yaklaşan film, prensesi kurtarma macerasında "Fiona" ile de "kadın" kimliğinin dönüşümünü sunar. En başta sadece kurtarıcısı olduğu için hiçbir bağ kurmadan çirkin bir devi "gerçek aşkı" olarak kabul eden tipik bir "prenses" figürü çizilir.



Şekil 17: Masallardaki "Kurtarma" İşlevine Yapılan İroni

Adamson, Andrew, Vicky Jenson (Yönetmen). 2001. Şrek (Shrek) [Film]. ABD: DreamWorks.

Sonrasında Şrek ve Eşek ile krallığa dönüş yolunda birlikte geçirdiği zamanlarda Prenses Fiona'nın çaresiz genç kız stereotipi olmadığını anlarız. Zeki aynı zamanda doğal bir kadın aksiyon kahramanı olduğunu görürüz (Furby, Hines, 2014, 157). Bu yolculukta bir şeyler paylaştıkça birbiri ile bağ kurmaya başlayan Şrek ve Fiona "sevgi"ye dair duyguyu birlikte keşfederler. Şrek Fioana'nın kusursuz görünen güzelliğinden dolayı kendisini beğenmeyeceğini düşünürken, Fiona'nın da Şrek'ten sakladığı şey gün batımı ile birlikte üzerindeki lanet yüzünden güzelliğini kaybetmesidir. Ancak gün batımından önce gerçek aşkın öpücüğü ile bu laneti durdurabileceğini düşünen Fiona, filmin sonuna kadar Lord Farquaad'ı sevmediği hâlde bu yolculuğu tamamlar ve onunla evlenmeye razı olur. Son anda Eşek'in yardımıyla Şrek'in düğünü basması ve Fioana'ya gerçek duygularını söylemesi ile Fiona da ona karşılık verir. Fakat gün batımı ile birlikte Fiona tekrar güzelliğini kaybetmiştir. Lord Farquaad ise Fiona'nın bu hâli karşısında şaşkınlığa döner ve onun gerçekten ancak çirkin bir deve layık olabileceğini düşünür. Aralarında "gerçek aşk" olmasına rağmen Fiona ile Şrek birbirini öptüğünde Fiona eski hâline dönemez:



Şekil 18: Gerçek Sevginin Kusursuz Olmadığının Anlatıldığı Sahne

Adamson, Andrew, Vicky Jenson (Yönetmen). 2001. Şrek (Shrek) [Film]. ABD: DreamWorks

Fiona eski hâline dönemediğini fark ettiğinde “ama güzel olmam gerekirdi” sözleriyle şaşkınlığını ifade eder. Şrek’in cevabı ise nettir: *Zaten güzelsin*. Şrek’teki karakterler klasik bir peri masalında ne olup olmaması gerektiği konusunda en az izleyici kadar farkındalığa sahiptir ve bu da hikâyede komedi unsuru olarak kullanılır (Furby, Hines, 2014, 158). Özellikle güzellik ve mükemmellik gibi kavramların geleneğin kalıpları altında standartlaşmış olmasına bu komedi unsuru ile karşı çıkarlar. Böylece izleyici, filmin *güzellikleri ile ahlaklarını garanti almalarına aynı zamanda bir prens kazanmalarına ve dolayısıyla servetlerini güvence altına almalarına olanak tanıyan* güzel bir prenses masalı olmadığı gerçeği ile yüzleşir (Vielmas, 2009, 262). Bu toplumsal cinsiyet eleştirisi, *Güzel ve Çirkin*, *Uyuyan güzel* ve *Pamuk Prenses* masallarının ikonikleşmiş sahnelerinin parodileriyle zenginleştirilir. Anlatının çözümü ise Shrek ve Fiona, gerçek hayattan kopuk olarak resmedilmiş çekici Prens ve Prenses olarak değil, çirkin devler olarak birleşme kararı aldıklarında gerçekleşir:



Şekil 19: "Sonsuza Dek Mutlu" Kalıbının Parodileştirildiği Sahne

Adamson, Andrew, Vicky Jenson (Yönetmen). 2001. Şrek (Shrek) [Film]. ABD: DreamWorks.

Postmodern masalların dönemine kadar Disney'in bağlı kaldığı en büyük içerik stratejisi "zarif bir şekilde açılan güzel bir yaldızlı kitap ve yetkili bir hikâye anlatıcısı olarak usta bir seslendirme ile başlangıç yapmak ve büyüleyici görüntülerin gerçek bir peri masalı temsil ediyormuş gibi görünmesini sağlamaktı" (Zipes 2011, 88). *Şrek* (2001) bu anlatı stratejisinin içeriğini oymada başarılı olduktan sonra Disney'in, oluşturduğu içerikleri pazarlaması için yeni yollara başvurması gerekti. Böyle bir stratejinin bir anlatı başlangıcı olarak dönüştürüldüğü film ise *Manhattan'da Sihir* (2007) oldu. Masallara olan ilgisi ile öne çıkan filmin çocuk karakteri Morgan'ın arabada babası Robert'tan aldığı bir hediye paketini açması gerçekleştirilmek istenen dönüşümünün habercisidir.



Şekil 20: Bir Prenses Masalından Farklı Olarak Modern Dünyanın Gerçek Kadınlarının Vurgulandığı Sahne

Lima, Kevin (Yönetmen). 2007. *Manhattan'da Sihir* (Enchanted) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Çağımızın önemli kadınları başlığını taşıyan bu kitap Morgan tarafından hayal kırıklığı ile karşılanır. Babası kızının duygusal durumunu fark edince “istediğin masal kitabı olmadığını biliyorum ama bu daha iyi” diye telkin eder. Filmin bu girişiyle Morgan, rol modellerini “gerçek” dünyaya ait olmayan prensesler ve perilerden değil, *Marie Curie* ve *Rosa Park* gibi zamanını etkileyen önemli şahsiyetlerde bulması gereken genç bir okuyucu olarak anlatıya çağrılır. Fakat sonrasında Morgan, masallar diyarı *Andalasia*’nın masum kahramanı Giselle’i gördüğünde heyecanla arabadan atlar. O andan itibaren filmin karakterleri “kadınları” neyin önemli kıldığını arama noktasında ikircikli bir yapı sergiler. Peri masalı geleneklerini gerçekçi yaşam kesitleriyle mizah yaratacak şekilde karıştırarak parodik bir strateji uygulayan film, iki dünya arasında uyumsuzluğu sergilerken hangisine daha yakın olduğu konusunda kafa karışıklığı yaratır. Giselle’in “prensime gelecek” beklentileri ile başlayan sonrasında onu New York’un acımasız ve kaba dünyasında hayatta kalmak zorunda bırakan içerikte Giselle’in abartılı derecede saflığı ile karşılaşırız.



Şekil 21: Masal Prensesine Modern Dünyaya "Hoşgeldin" Güzellemesi

Lima, Kevin (Yönetmen). 2007. *Manhattan'da Sihir* (Enchanted) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Giselle, “bu gece çok fazla yürüdüm ve bana iyi davranan kimse olmadı” diyerek üzüntüsünü dile getirince Robert kendisine “New York’a hoş geldin” karşılaması yapar. Masal ile gerçek yaşam arasındaki en belirgin uyumsuzluk bu çerçevede temsil edilir. Bu dakikadan itibaren Giselle’i evlerinde misafir etmeye karar veren baba-kız ve filmin diğer kahramanları arasında cinsiyet rolleri paylaşılır: *bu rolleri doğru bir şekilde yerine getirirse, yaşamında arzu ettiği değişikliğin gerçekleşecek olduğuna inanan* (Erum, 2004, 303) Giselle, gerçek aşkın varlığına, en azından masallardaki gibi, inanmayan Robert, çatışmayı sağlayan ve kötülüğü simgeleyen Kraliçe ve ne pahasına olursa olsun kendisine yakışır bir şekilde Giselle’i kurtarmak için bütün cesaretini gösteren Prens. Gerçek ve masal ikilemi ile sağlanan

tür çatışması toplumsal cinsiyet eleştirisine bu şekilde hizmet eder. Bununla birlikte Robert Giselle’e gerçek yaşama ilişkin duyguları öğretirken Giselle de Robert’a masalsı duyguların varlığını hissettirir. Bu şekilde de türlerin birbirine yakınlaşması söz konusudur. Giselle Robert ile bir konuşmasında “Kızgınım” ifadesini kullanır. Şimdiye kadar pasif bir konum sergileyen Giselle için böyle bir duyguyu hissettiğini fark edebilmek kendisi için eşsiz bir durumdur ve bundan haz duyar. Sonrasında film boyunca prensin kendisini bulmasını dilediği durum gerçekleştiğinde de Giselle’de bir olgunlaşma yaşanmıştır. Giselle, Prens’ine birbirini tanımaktan bahseder, bu durum prens için de tanıdık değildir.



Şekil 22: Masal Prensini Özgürlük Heykeli Benzetmesi Aracılığıyla “Doğallaştırılmış Yapaylık”ın Resmedildiği Sahne

Lima, Kevin (Yönetmen). 2007. **Manhattan’da Sihir** (Enchanted) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

“*Düşünüyordum da*” diye konuşmaya giriş yapan Giselle’e “*Düşünmek mi?*” diye şaşkın bir ifade ile karşılık veren Prens, masalın mantık dışı kurgusunu parodileştirerek izleyiciye imada bulunur. Çünkü peri masallarında yapılan hiçbir eylem bir “düşünme” sonucu gerçekleşmemiştir. “Böyle olması gerektiği için” ezberlenmiş bir olaylar zinciri, önceden belirlenmiş kahramanlar tarafından tamamlanmıştır. Sonrasında Giselle devam eder: “*Kendimiz hakkında konuşuruz. Sevdiklerimiz, sevmediklerimiz, ilgi alanlarımız*”. Kadın kahramanın, sabır, fedakârlık ve bağımlılık gibi geleneksel kadın erdemlerini benimsediği ve ataerkil ihtiyaçlara boyun eğdiği için sonuçta hem prensi hem de evlilik yoluyla sosyal ve finansal güvenlik garantisini alması (Rowe, 2015, 217) bu diyalogla “irade” tarafından çürütülmüştür. Fakat toplumsal cinsiyet eleştirisine bu kısmi hizmetin yanında gerçek yaşama adım attığı andan itibaren ve kendisi için seçimler yaparken bile Giselle’in davranışları, evlilik kurumunu asla sorgulamayan, neşeli ve modaya uygun bir ev temizlik yardımcısı olmaya devam eder (Bacchilega, 2013, 115). Öyle ki filmde

Pamuk Prenses masalının neredeyse aynısı olan bir sahne sergilenir. Giselle şarkısı ile bütün hayvan dostlarını Robert'ın evine çağırır ve kendisine yardım etmeleri için onları teşvik etmiştir:



Şekil 23: Pamuk Prenses Masalındaki Pamuk'un Ev İşleri Yaptığı Sahnenin Parodisi

Lima, Kevin (Yönetmen). 2007. **Manhattan'da Sihir** (Enchanted) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Film bu sahnede Disney'in daha önceki Pamuk Prenses ve Uyuyan Güzel temsillerinin -şarkı söyleyen ama söyleyecek hiçbir şeyi olmayan, neşeli ev işleriyle uğraşan ve kum saati figürleri üzerinde moda sergileyen, prenslerinin geleceğini bilen, ancak nihayetinde yalnızca yeni bir cazibe ve güzellik getirmeyi amaçlayan prensesler- parodisini yapar (Bacchilega, 2013, 115).

Toplumsal cinsiyete dayalı eleştirinin filmin çocuk karakteri Morgan üzerinden gerçekleştirildiği durumlardan biri *Kırmızı Başlıklı Kız* masalı aracılığı ile gerçekleştirilir. Giselle annesi olmayan ve hayatındaki sevginin eksikliğini masalların büyülü dünyası ile gidermeye çalışan bu sevimli kıza yatmadan önce bu masalı anlatır ancak şimdiye kadar anlatılmış olandan epey farklıdır.



Şekil 24: Kırmızı Başlıklı Kız Masalına Gönderme

Lima, Kevin (Yönetmen). 2007. **Manhattan'da Sihir** (Enchanted) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

“Bir keresinde kırmızı başlıklı kız büyük annesinin evinin oralarda zavallı kurdu kovalıyordu ve elinde balta vardı. Pip o anda yardıma koşmasaydı kim bilir neler olurdu” şeklinde anlatılan masala Morgan, “bu versiyonunu hatırlamıyorum” şeklinde karşılık verdiğinde, Giselle “çünkü Kırmızı Başlıklı Kız farklı anlatıyor” diyerek cevap verir. Bu sahnede “masum ama doğru yoldan sapmaya meyilli olduğundan kurdun sembolize ettiği hayvansı ve kötü güçler tarafından baştan çıkarılan ve daha sonra bir erkek figürü (avcı/oduncu) tarafından kurtarılan” *Kırmızı Başlıklı Kız* ataerkil söylemlere gönderme yapılarak yeniden yazılır (Erum, 2004, 300). Bu yeniden yazımda aktif rol kendisine verildiğinden kendisi gibi çocuk olan Morgan’a güçlü bir imaj çizilir.

Masallardaki gibi iyi ve kötü arasındaki çatışmadan beslenen, ahlaki olarak iyiliği ve kötülüğü farklı derecelerde simgeleyen kurgu bu filmde de Kraliçe figürü ile temsil edilir. “İyi, masum kız” her zaman sorgulanır ve bir dizi kötülükle başa çıkmalıdır. Kraliçe’nin Giselle’in mutluluğuna dayanamayarak onu cezalandırıp bir ejderhayı üzerlerine saldıgı sahnede Giselle dümeni eline alıp Robert’ı kurtarmaya çalıştığında Robert kendisine “*hikâyemizde bir değişiklik var*” şeklinde seslenir. Bu Propp’un kurtarma işlevinin değişmediği ama onu yapan kişinin değiştiği bir dönüşümdür.



Şekil 25: Prensese’in Eyleyici Gücü Eline Aldığı Sahne

Lima, Kevin (Yönetmen). 2007. *Manhattan’da Sihir* (Enchanted) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Prensese’in aktif bir karaktere dönüşmesini sağlayan Kraliçe’ye ve Empire State binasının tepesindeki ejderha öldürme sahnesinde “masum ve mağdur” Prensese’in “gerçek aşkının” kurtarıcısına dönüşmesine rağmen *Manhattan’da Sihir* (2007)’in parodi stratejisi, tanınmış peri masallarındaki beklentilerine geri dönüşle sona erer (Bacchilega, 2013, 115). Nitekim Central Park’ta geçen sürükleyici şarkı ve dans

sahneleri ve filmin sonunda açılışının aksine büyülmüş bir masal kitabının verdiği “sonsuz dek mutlu” mesajı ile masalın kaçışı sağlayan ya da telafi edici bir kurgu olarak metalaştırılması doğallaştırılır ve bir gösteriye dönüştürülür.



Şekil 26: Filmin Masalın Geleneksel Sonlarına Atıfta Bulunan Görselle Bitirilmesi

Lima, Kevin (Yönetmen). 2007. **Manhattan’da Sihir** (Enchanted) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Filmin sonunda Giselle belki bir prens ile değil ama gerçek yaşam kişiliğinin simgesi olan Robert’la evlenmiştir. Bağlı olduğu durum ve statü belki bir peri masalındaki kadar pasif olmasa da kocasının alanına bir asimilasyondan kaynaklanmıştır (Rowe, 2015, 217). Filmin başındaki zamanın önemli kadınlarını içeren kitabın aksine “mutluluk” tekrar büyülmüş bir kitabın görseli ile çağrılmıştır.

Disney’in klasik dönemdeki (1937-1959) prenses anlatılarında görülen evcimen, domestik ve güzel kadınlarla tezat bir şekilde konumlandırılan kötü üvey anne ve cadı temsilleri ile geçiş dönemindeki (1989-1998) kendilerine çizilen sınırları çeşitli şekillerde zorlayan karakterler olarak seyirciye sunulan kadın karakterlerden farklı olarak postmodern dönemin prensesleri artık özgürlüklerini kazanmış, kimi zaman kendi işini kurmak isteyen kimi zaman ise evlilik kurumunu sorgulayan karakterler olarak temsil edilir (Bostan ve Kirel, 2018, 8). Postmodern dönemin en tipik örneği *Prenses ve Kurbağa* (2009) animasyonu ile temsil edilir. Özellikle kadın kahramanını siyahi olarak tercih eden film kalıplaşan güzellik algısını ilk olarak bu noktada yıkıma uğrattır. *Kurbağa Prenses* masalına dayanan filmde Tiana dar gelirli bir ailenin kızıdır, daha çocukken zengin bir evin temizlik işlerine yardımcı olan annesiyle her gün çok uzun yol gelip gider. Gittiği evin küçük kızı ile arkadaşlık kuran Tiana, annesinin ona ve kendisine anlattığı *Prenses ve Kurbağa* masalı ile büyür. Fakat arkadaşının aksine o daha çocukluğundan itibaren kız çocuklarının o yaşta düşlediklerinden farklı hayaller kurar.



Şekil 27: İki Farklı Kadının Çocukluklarının Resmedildiği Sahne

Musker, John, Ron Clements (Yön.). 2009. **Prenses ve Kurbağa** (Princess and The Frog) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Tiana'nın babası çok güzel yemek yapar ve en büyük hayali kendisine ait bir lokanta açmaktır. Tiana da çok sevdiği babası ile çocukluğundan itibaren bu hayalin peşinden koşar. *Bir kadın kahramanın başlıca erdemleri olarak edilgenliği yücelten ve aile kurmanın ona biçilen rolleri kabul etmesine bağlı olduğunu öne süren* (Rowe, 2015, 210) geleneksel peri masallarının aksine film, aileyi güçlendiren ve hayalleri gerçekleştiren olgunun çok çalışmaktan geçtiğini vurgular. Doğum gününde dilek tutarken bile babası hayatın içinde bulunan sihrin Tiana'yı ancak bir yere kadar götürebileceği konusunda telkin eder.



Şekil 28: Sihrin, Şansın ve Dileklerin Başarı İçin Yeterli Olmadığını Anlatan Sahne

Musker, John, Ron Clements (Yön.). 2009. **Prenses ve Kurbağa** (Princess and The Frog) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

“Sende çok çalışarak ona yardım etmelisin. Böylece kafana koyduğun her şeyi yapabilirsin. Gerçekten nelerin önemli olduğunu gözden kaçırmayacaksın” sözleriyle

devam eden konuşma peri masallarındaki “pasif bekleme” durumunu eleştirir. Ayrıca mutluluğa götüren şeyin gerçekten ne olduğunu bilmenin öneminin altını çizer.

Peri masallarının altında yatan ideoloji, on sekizinci yüzyıl rasyonel pedagojisinin temel figürüne dayanır. Derin siyasi, dini ve ulusal farklılıklara sahip olmalarına rağmen çocuklar alışkanlıkları ve duyarlılıkları çevreleriyle etkileşimler yoluyla gelişen fiziksel yaratıklardır ve bir çocuğun gelişimini şekillendirmenin en iyi yolu, bu ortamı manipüle etmek ve dikkatli bir şekilde yapılandırmaktır. Peri masallarının benzer kurgusu bu varsayımdan hareketle yola çıkar ve çocuklara yetişkinliğe giden yolda belirli cinsiyet rolleri sunar. *Prences ve Kurbağa* (2009) bu varsayımın farkındadır ve bu sebeple cinsiyet rollerine getirdiği eleştiriyi, kadın karakterini çocukluktan itibaren kurgulayarak şekillendirir. Böylelikle karakterlerine “her şeye sahip olma” veya “iş/yaşam dengesi” gibi geniş bir düşünce ağı içerisinde seçim hakkı tanır. Anlatı retoriğini de bu daha geniş durumlar çerçevesinde yapılandırır. *Film masalların sorunlu yanının, kadın zihninin doğru temsili olarak işlevselleştiklerinde gerçeklerden daha fazla kaçma fırsatı vadettiği* (Rowe, 2015, 211) olduğunu bilerek Tiana’yı birçok durumda engelleyici erkek/toplum söyleminin arasında bırakır ve buna direnmeye zorlar.



Şekil 29: Ataerkil Söylemin Temsil Edildiği Sahne Örneği

Musker, John, Ron Clements (Yön.). 2009. *Prences ve Kurbağa* (Princess and The Frog) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Büyüdüğünde vefat eden babasının ve kendisinin en büyük hayalini gerçekleştirmek için bir yer satın almak istediğinde bütün çabasına rağmen engellenmek istenir. Buna rağmen Tiana çaba göstermenin en dirençli örneğini sergiler.

Filmde kurbağa prensin lanetini bozmak için onu öptüğünde masaldakinin aksine kendisi de kurbağa dönüşen Tiana ile Maldonya Prensi Naveen, içinde bulundukları zorlu durumdan birbiri ile kurdukları dayanışma ile çıkmak zorundadır. Bu yolculuk Tiana adına aşka dair önyargısını kırmak için bir dönüşümü temsil ederken Naveen için de geleneksel “prens” imajının saldırıya uğramasıdır.



Şekil 30: Prens’in Şarkı Yoluyla Hicvedildiği Sahne

Musker, John, Ron Clements (Yön.). 2009. **Prenses ve Kurbağa** (Princess and The Frog) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Kurbağa ve Prens (2009) modern kadınların ve erkeklerin yeteneklerini salt romantik paradigmalara uyacak şekilde kurgulamamakla birlikte gerçek hayatın içine sihri ekleyerek masal-gerçek ikilemini dengede tutmaya çalışır. Özellikle kadın karakterine cesur ve meydan okuyan bir zihniyet kazandırmanın yanında hayatın onlara birden fazla seçenek sunduğunu fark etmelerini sağlayarak anlatıyı modern yaşamla uyumlu hâle getirir (Erum, 2004, 305). Bunu da eski anlatılardan yeni dersler çıkarıp onları yeni anlamlar için tekrar kurgulayarak yapar.

Eşler ve anneler genellikle peri masallarında yoktur ya da hatırdı kalamayacak kadar az işlenir. Kötü kraliçe ise olmadığı ve olamayacağı her şeyi temsil eden prensesle tam bir tezat oluşturur. Kraliçe pasif olmaktan başka her şeydir: arzulayan, zeki ve tabii ki büyülü (Puechner, 2016, 167). Disney’in klasik dönemdeki *Pamuk Prenses* animasyon filmi bu argümanı temellendirmek için örnektir. Belirli yönlerinin yorumlanma biçiminde farklılıklar olsa da özellikle feminist eleştirmenler tarafından filmin genel işlevi bu şekilde görülmüş ve bu konumun altında yatan önemli ortak unsurlara bağlanmıştır. Bu eleştiri geleneğindeki en temel ortak öge ana kahramanın rolünün esasen pasif olarak konumlanmasıdır. Hikâyeler okuryazar, burjuva kültürü içinde benimsedikçe, masallardaki kadın kahramanların giderek daha pasif hâle

getirilmesinin yanı sıra farklı kültürlerden daha geniş bir yelpazede geleneksel masalları daha canlı ve güçlü kadın kahramanlar içeren yeniden canlandırma girişimlerine dair birçok önemli eleştiri yapılmıştır (Whitley, 2103, 78). *Pamuk Prenses'in Maceraları* (2012) filmi böylesi bir eleştirinin sonucu olarak kadın ve erkek karakterlerini tekrar kurgulama ve dönüştürme amacı içerisinde piyasaya sürülmüştür. Filmdeki kötü kraliçe sembolü aynı kalsa da şiddet azaltılmış, Pamuk Prenses ise mutlu sonu için “eyleyen” pozisyonuna gelmiştir. Filmde, Kraliçe klasik peri masallarındaki gibi Kralı küçümser ve ortadan kaldırır (filmde canavara dönüştürür) ve bu şekilde "güçlü kadınların kötü olduğu ve çocukların doğru şekilde yetiştirilmesine zararlı olduğu şeklindeki ataerkil görüşü" temsil etmeye devam eder (Puechner, 2016, 167). Fakat bununla birlikte kraliçenin psikolojik derinliği salt kötülükten uzaklaştırılarak işlenmiştir. Kraliçe filmde espri yeteneği olan ve kendi kendine sorgulamalar gerçekleştiren biridir. Filmin orijinal adından da anlaşılacağı üzere “ayna” metaforu ile sadece ego tatmin etmeye yönelik değil içsel bir değerlendirmenin de temsili yapılır. Kraliçe aynasına birçok aşamalı yoldan geçerek ulaşır.



Şekil 31: Aynaya Ulaşmak İçin Geçilen Yol

Sing, Tharsem (Yönetmen). 2012. *Pamuk Prenses'in Maceraları* (Mirror Mirror). ABD: Relativity Media.

Burada postmodern kurguların, peri masalının sihirli aynasına “ayna” tutma girişimi sezilir, kırılmalar hileleri ortaya çıkarma arzusuyla imgelerle oynarlar (Bacchilega, 1997, 24). Çerçeveler ve görüntüler değişebilir, ancak cinsiyet, bu doğallıktan arındırma stratejilerini ifade etmek için neredeyse kaçınılmaz olarak ayrıcalıklı bir yerdir. Bu nedenle dönüşümler cinsiyetler üzerinden konumlandırılır.

Dönüşümlerdeki yansıtma, kırılma ve çerçeveleme oyunu, yeniden yazımlarla ideolojik olarak “yıkıcı”, “yapıcı” ve “rahatsız” edici etkiler üretebilirken, öz dönüşümlü-aynaların kendileri sorgulanır (Bacchilega, 1997).



Şekil 32: Kraliçe'nin Ayna ile Yüzleştiği Sahne

Sing, Tharsem (Yönetmen). 2012. **Pamuk Prenses'in Maceraları** (Mirror Mirror). ABD: Relativity Media.

Ayna, burada kraliçenin içsel yolculuğunu ve psikolojik derinliğini anlamak açısından önemli bir metafordur. Klasik peri masallarındakinin aksine salt kötülüğün bir yansıması olarak görev yapmaz. Aynı zamanda özdeşleştirildiği kahramanın kişisel gelişiminin de bir parçasıdır.

Pamuk Prenses karakteri ise filmde, Disney filmlerinin klasik döneminde sergilediği gibi kötü kraliçenin evinde bir kölelik durumuna indirgenmiş olarak resmedilmez. Üzerinde on sekizinci yüzyıldan itibaren çocuk yoksulluğunun duygusal tasvirlerinin bir parçasını oluşturan pitoresk paçavralar yoktur (Whitley, 2103, 78). Kötü kraliçenin entrikalarının pasif bir kurbanı ve cücelerin ataerki düzeni içinde kadınsı rolünün işlevini içselleştiren kadın rolünden belli özellikler aracılığı ile uzaklaştırılmıştır. Pamuk Prenses, babasının yokluğunda halkının kötüleşen ekonomik durumunu düzeltmeye, kraliçeden onları korumaya odaklanır. Fakat bunun için kraliçenin verdiği ölüm emri üzerine yardımcısının onu azat etmesi ve saraydan uzaklaşması gerekir. Masala benzer şekilde ilerleyen kurgu Pamuk Prenses'in cücelerle karşılaşması ile devam eder. Masaldaki en büyük farklılıklar bu noktadan itibaren başlar:



Şekil 33: Pamuk Prenses'in Cücelerle Karşılaşması

Sing, Tharsem (Yönetmen). 2012. **Pamuk Prenses'in Maceraları** (Mirror Mirror). ABD: Relativity Media.

Masaldaki gibi madenci değil hepsi birer haydut olan cüceler, Pamuk Prenses'i oy birliği ile evlerine kabul ederler. Orijinal hikâye ortak halkın ahlakını içerecek şekilde iki ana temayı vurgular: iyi alçakgönüllü kişinin ödüllendirilmesi ve kötülerin cezalandırılması. Buradaki tema da benzerdir fakat masaldaki gibi aktif olarak bir dramaya dâhil olan ancak duygusal çekiciliği düşük olacak kadar gelişim eksikliği barındıran karakterlerden ayrılarak “eyleme” vurgu yaparlar. Pamuk Prenses orijinal hikâyede zekiliği ve bağımsızlığı ile ön plana çıkmaz, itaatkâr ruhu ona hem engel olan hem de yardım eden özelliktir. Fakat temalar nitelendirmelerden değil, doruğa ulaşan eylemden etki kazanır (May,1981, 467). Film bu bilinçle kadına kendini savunma ve inandığı şey için savaşma fırsatı sunar ve Cüceler Pamuk Prenses'e dövüşmeyi öğretir.



Şekil 34: Toplumsal Cinsiyet Rollerinin ve Edilgenliğin Sorgulandığı Sahne

Sing, Tharsem (Yönetmen). 2012. **Pamuk Prenses'in Maceraları** (Mirror Mirror). ABD: Relativity Media.

Üstelik kraliçenin lanetinden kurtulmak için öpücüğe ihtiyacı olan Pamuk Prenses değil Prens'tir. Ayrıca “gerçek aşkın öpücüğü” durumu “bu duyduğum en aptalca fikir” cümlesi ile cücelerden biri tarafından alaya alınır. Pamuk Prenses, iktidara sahip olmak için kraliçenin canavara çevirdiği babasının da kurtarıcısı olmuştur. Son bir hamle ile baloya gelen kılık değiştirmiş Kraliçe'nin uzattığı elmayı da ısırmayacak kadar akıllanmıştır. Bu şekilde kandırılmanın aracı olan kırmızı elma metaforu etkisiz hâle getirilmiştir:



Şekil 35: Kırmızı Elma Metaforunun Dönüşümü

Sing, Tharsem (Yönetmen). 2012. **Pamuk Prenses'in Maceraları** (Mirror Mirror). ABD: Relativity Media.

Tüm bu cinsiyet dönüşümlerine rağmen filmde çatışmaların çoğu genç ve güzel kadınların yine bir diyara hükmetmek için mutlak güç arayan deneyimli, akıllı ama kötü kadınlarla karşı karşıya gelmesi ile gerçekleşir. Bu filmdeki üstü kapalı mesaj, genç kadınların kendilerini savunmak ve kadın düşmanlarını yenmek için silah kullanmayı öğrenmeleri gerektiğidir ve aslında yine bunun üstesinden gelebilmek için genellikle erkekler tarafından eğitilmeleri gerekir (Zipes, 2016b, 280). Bir anlamda bu genç kadınlar günümüz dünyasına uyum sağlayabilmek için genellikle erkekliğe atfedilen nitelikleri açığa çıkarmalıdır. Filmin sonunda yine prensle olan bir evliliğe bağlanan mutluluk düşüncesi, cinsiyet rolleri hakkındaki fikirlerimizi manipüle etmek için bir peri masalı ile benzer şekilde görselleştirilir. Bu durum, karakterlerdeki değişime rağmen romantik paradigmaya sadık kalındığını gösterir.

Masalların yeniden şekillendirilmiş metinlerinde orijinal hâllerinden epey uzaklaşarak postmodern prensesler, iş kurar, dövüşürler ve hayat kurtarırlar. Toplumsal cinsiyet teması altındaki dönüşümler genellikle bu çerçevede gerçekleşir.

Bu bağlamda bu metinler postmodern sinema ile ilişkili olarak önceden temsil edilemez olana temsil imkânı sunar (Bostan, 2015, 42). *Karmakarışık* (2010) filmi böylesi bir temsil girişiminin sonucu olarak “öteki” olarak atfedilen karakterleri ele alır. Hikâyenin başından itibaren Rapunzel’in zekasına, yeteneklerine ve cesaretine atıfta bulunulur.



Şekil 36: Rapunzel’in Becerilerinin Müzikal Eşliğinde Sunulduğu Sahne

Greno, Nathan, Byron Howard. (Yön.). 2010. *Karmakarışık* (Tangled) [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Filmde, Kötü cadı (Gothe) orijinal masaldaki gibi saf kötülüğü temsil ederken diğer karakterlerin kişisel özellikleri mutlak iyi veya kötü olarak resmedilmemiştir. Cadı karakteri ile *Pamuk Prenses’in Maceraları* (2011) filmindeki gibi kadının iktidarı ele geçirme ve güzelleşme hırslarının yalancılık ve çıkarıcılık gibi kötü davranışlarla ne kadar tehlikeli olduğu mesajı verilmiştir. “Anneler en iyisini bilir” bahanesine sarılan “Gothe” karakteri Rapunzel ve macera arkadaşı Flynn’in karşısında engel görevi görerek anlatının çatışmasını sağlamaktadır. Gothe’nin içinde bulunduğu sahneler ve giyim kuşamı bu doğrultuda karanlık resmedilmiştir.



Şekil 37: Kötü Cadı (Gothel) Figürü

Greno, Nathan, Byron Howard. (Yön.). 2010. **Karmakarışık** (Tangled) [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Kuleye izinsiz giren Flynn’le yaptığı bir anlaşma ile Rapunzel’i kuleden kurtaran hatta daha doğru bir tabirle çıkmasına yardımcı olan bir prens değil bir hırsızdır. Üstelik bu anlaşmada iyilik tek taraflı değil her ikisinin de kazanacağı şekilde düzenlenmiştir. Özellikle Flynn’i etkisiz hâle getirip sorguladığı sahnelerde Rapunzel’e canlı ve atak bir yön verilirken diğer kahramanlar da anlatının klasik seyrini kırarak girişimlerde bulunur. Flynn ile birlikte çıktıkları macerada birbirlerini de tanıyan kahramanlar duygusal bağı “paylaşma” üzerinden gerçekleştirir. Klasik Masal anlatısının aksine Rapunzel’in Flynn’e “artık seni görüyorum” demesi ezberlenmiş olay örgüsünün dışına çıkma isteğini yansıtır.



Şekil 38: Birlikte Çıkılmış Yolculuktan Bir Sahne

Greno, Nathan, Byron Howard. (Yön.). 2010. **Karmakarışık** (Tangled) [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Yeni bakış açılarının değişen zamanla “anlamlı” olmak adına masalları kullanması birçok noktada işlevselleşir. Bu, kadın karakterlerin artık bir irade ile

“karar alma” eylemini gerçekleştirmesi ve “kahraman” olma rolünü üstlenmeleri anlamına gelir. Toplumsal cinsiyet rolleri böylece bu büyüyeyici anlatı türü aracılığı ile yeni ifadeler bulur. Filmde birçok noktada masalın geleneksel batı anlatısının tükenmiş biçimleri ve ideolojileriyle olan suç ortaklığı açığa vurulur (Bacchilega, 1997, 23). “Tip” rolünden çıkarak bir karaktere doğru gelişim gösteren kahramanlar aracılığı ile gerçekleştirilen bu açığa vurma işlevi özellikle karakterlerin psikolojik sorgulamaları ile temsil edilir.



Şekil 39: Filmde Geçen Bir Diyalog Örneği

Greno, Nathan, Byron Howard. (Yön.). 2010. **Karmakarışık** (Tangled) [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Filmde anlatı üretiminin kurallarını sorgulamak ve yeniden yaratmak için peri masallarının yeniden yazılması özellikle özneliği ve cinsiyeti doğallaştırmaya katkıda bulunan kurallar aracılığı ile yapılır. Masalların sinema filmleri olarak tekrar kurgulandığı bu içeriklerde sahneler, çocuğun seyirci olarak anlatının karşısında konumlandırılması, çoğu zaman anlam üretme süreci için metne davet edilmesi ve masal okumanın sinematografik mizanseninde cinsiyetlendirilmiş olay kurgusunun tekrar gözden geçirilmesi üzerine kurulur. Bu şekilde, bir masal kitabı okuma ve film izleme eylemi metinlerarası ilişkiler ağı ile üst üste bindirilir ve birbiri ile kurdukları ilişkinin sosyal yaşamda bir teşhiri sağlanır.

Cinsiyet rollerini metinlerin günümüz sosyal yaşamla ilişkileri noktasında tekrar kurgulamasına karşın *Karmakarışık* (2010) bazı durumlarda masalların kurduğu kalıpları aşamaz. Örneğin Flynn aslında erdemli olmayan bir şekilde hırsızlık yapmasına rağmen filmin sonunda kahramanlıkla ödüllendirilir.



Şekil 40: Evlilik ile Biten Filmin Son Sahnesi

Greno, Nathan, Byron Howard. (Yön.). 2010. **Karmakarışık** (Tangled) [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Evlenilen kişi ister prens olsun ister başkası “mutluluk” amacı yine bir evliliğe bağlanmış ve film “sonsuz dek mutlu yaşadılar” sloganı eşliğinde masalsı bir nokta ile sonlandırılmıştır.

Peri masallarında kadınlar çoğunlukla iki kategoriye ayrılır: iyi, mağdur, itaatkâr kadınlar ve onların yıkıcı eylemleri olan kötü otoriter kadınlar. Bu anlamda peri masalları kadınlar için ikna edici bir didaktik model işlevi görür: sabrı ve fedakarlığı öğretir (Gruss 2009’dan akt. Al-Barazenj, 2015, 51). Öte yandan yeniden yazılan masalların farklı versiyonları, kadınları ikincil konuma getirmenin kültürel ideallerinin aksine, metni “kadın” sesi yaratmak için bir fırsat olarak değerlendirir. Bu dönüştürülen masallarda kadınlar kendini ifade edebilir, yeniden tanımlayabilir ve bir karakter olarak gelişebilir. Bunun en büyük örneğini *Malefiz* (2014) filmi sergiler. Film diğer filmler gibi bir prens ya da prensesin bakışıyla bir hikâye anlatmak yerine “kötü cadı”ya odaklanır. Cadıyı “kötü” konumuna getiren geçmişi ve o anki konumundan sonraki geleceği resmeder. Bu sebeple peri masallarının masum prenseslerinin, krallarının ve prenslerinin karşısındaki salt karanlık duyguyu temsil eden figürü yapıbozuma uğratmanın en güçlü temsilidir. *Malefiz her türden garip ve harika yaratıkların yaşadığı* Moors’ta özel güçleri olan bir peridir. Onun özgür ruhunu tamamlayan en büyük fiziksel özellikleri kanatlarıdır.



Şekil 41: Malefiz'in Çocukluğunun Temsil Edildiği Sahne

Stromberg, Robert. (Yön.). 2014. **Malefiz** (Maleficent) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Malefiz, filmin en başında insan ya da herhangi bir canlının en masum zamanının temsili olan çocuklukla resmedilir. Aslında “kadın”dan önce bir çocuktur. Bu sahnelerde karanlığa dair herhangi bir renk dikkati çekmez. Geçmiş, Malefiz’in gelecekteki “cadı” sıfatı ile yaptıklarının nedenlerini bulmak için bir kamera arkası görevi görür. Moors’un komşusu olan insanların yaşadığı krallığın başındaki kralın oğlu Stefan ile çocukluktan itibaren bir arkadaşlık kurarlar. Bu sayede periler ile insanlar arasında eskiden beri süregelen nefret biraz da olsa unutulmaya yüz tutar.



Şekil 42: İnsan ve İnsan Dışı Varlıklar Arasındaki İletişimin Sergilendiği Sahne

Stromberg, Robert. (Yön.). 2014. **Malefiz** (Maleficent) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Film, en başından itibaren peri masallarının yeni varoluş biçimlerini hayal etmek için görseller sunar. Bu şekilde filmin orijinal anlatısı olan *Uyuyan Güzel* masalına geri dönüşler sağlanır, her bir dönüş metnin klasik yapısını çürütmek için bir dönüşümü tetikler. Temel başlangıç yapısına uymaması sebebi ile gerçekleşen ilk dönüşüm klasik prens ve prenses anlatılarının aksine çocukluğa odaklanması ile bir başka dönüşümü gerçekleştirir. Bu toplumsal cinsiyet rollerinin daha çocuk yaşta edinildiğinin ilk kanıtıdır.

Toplumsal cinsiyet eleştirisinin kadın-erkek ilişkisi üzerinden yapıldığı ilk sahne peri masallarının kusursuz işleyen “gerçek aşk öpücüğü” mitine yapılan saldırdır. Zamanla ilk gençlik duyguları ile arkadaşlıktan aşka dönüşmeye başlayan ilişkileri on altıncı yaş gününde Stefan’ın Malefiz’e gerçek aşk öpücüğü adı altındaki tuzağı ile bozulur. Stefan, Malefiz’in gücünü yok etmek için kanatlarını ondan çalmıştır. Babasının da etkisiyle yıllar insani hırsını körükleyince Stefan, krallığı dışındaki tüm “ötekilerden” uzaklaşır ve otoritenin cazibesine yaklaşır. Malefiz ise aldığı bu darbe ve insanlarda gördüğü derin tehlike ile Moors’un koruyucusu olur.



Şekil 43: Malefiz’in İnsanoğlu Tarafından Tuzağa Düşürüldüğü Sahne

Stromberg, Robert. (Yön.). 2014. **Malefiz** (Maleficent) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Bu noktadan itibaren Moors ile insan krallığı arasında sürekli bir savaş yaşanır. Yıllar sonra Stefan tahta geçip evlendiğinde ve bir kız çocuğu dünyaya geldiğinde sözde barışı ve iyi niyeti teşvik etmek için krallığın kutlamalarına üç peri bile davet edilir. İnsanların gözleri önünde perilerden ilki bebek Auroro için güzellik diler ikincisi ise hayatının tüm günlerinde mutlu olması için mucizesini insanlığın hizmetine sunar. O sırada saraya davetsiz gelen Malefiz, üçüncü perinin dileği gerçekleşmeden lanetini gerçekleştirir. Bu kısım masaldakiyle aynıdır: On altıncı yaş gününde Auroro parmağına batacak olan bir çıkırcık iğnesi ile sonsuz bir ölüm uykusuna dalacak ve onu bu uykudan “gerçek aşkın öpücüğü” dışında hiçbir güç uyandıramayacaktır.



Şekil 44: Lanetin Gerçekleştirildiği Sahne

Stromberg, Robert. (Yön.). 2014. **Malefiz** (Maleficent) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Sahne “cadının” bütün kötücül güçlerini sergilemesi açısından son derece karanlık görselleştirilir. Peri masallarının arzulu ve kin dolu cadılarına yakışır bir şekilde, masal, bu dakikadan itibaren okuyucular için kadın hırsının tehlikesi ile yorumlanır. Kral lanetin korkusu ile kızını on altı yıl bir günlüğüne kalması için uzaklarda bir kır evine gönderir. Üç peri de bebeğe bakması için görevlendirilir. Fakat periler insan yavrusu bakmaktan o kadar uzaktır ki onları sürekli izleyen Malefiz ve onun kuşa dönüşebilen hizmetçisi tarafından ilk başlarda istemsizce daha sonraları da bebeğin bütün tatlılığı ile bir isteğe dönüşen bir “koruma” duygusu gelişir. Orijinal metnin en büyük dönüşümü kurgunun bu kısmında gerçekleşir. Bebek ve Malefiz arasında kurulan bağ aracılığı ile gelişen bir sevgi duygusu Malefiz’in lanetini geri almaya çalışması için en büyük sebep olacaktır. Malefiz bunu Aurora daha bebekken anlamıştır, fakat kendisi de dâhil hiçbir güç bu laneti bozmaya yeterli değildir.



Şekil 45: Lanetin Bozulamayacağına Dile Getirildiği Sahne

Stromberg, Robert. (Yön.). 2014. **Malefiz** (Maleficent) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Malefiz laneti bu şekilde gerçekleştirmiştir; çünkü insanoğlundan aldığı tecrübe ile gerçek bir aşkın olamayacağından emindir. Etkili otoritesinin bir parçası olarak, cadı büyüsü, ölümcül bir uykuyu canlı bir uyanışa dönüştürmek için iyi

perilerden başka planlara ihtiyaç duyan masaldaki olayları dönüştürür (Al-Barazenj, 2015, 50). Masalda kadınların sesi ve gücü iki farklı kadınsı görüntü, bir yanda periler diğer yanda Malefiz, gerçek bir mücadele içindedir. Kötülüğün yok edicisi olarak temsil edilen periler, cadının prenses Aurora'ya armağan ettiği şeytani büyüsünü kırarak gerçek aşkın gücüne inanırlar. Bundan dolayı Aurora'nın on altı yaşına geldiğinde Kral Stephan'ın şatosuna giderken yolunu kaybeden yakışıklı bir prensle karşılaşması onları umutlu bir bekleyişe sevk eder. Aurora kendisini lanetleyen kişinin büyük bir sevgi duyduğu Malefiz olduğunu anlar ve kırgınlıkla ayrıldığı Moors'tan saraya gider. Fakat babası tavırlarıyla onu şaşkınlığa uğratır. Tek derdi Malefizi'i yenmek ve Moors'u ele geçirmek olan Stefan kızını gördüğünde bile sevgisini fark edemez. Bir çıkırık iğnesi ile lanet gerçekleştiğinde ise perilerin umduğu gibi prensin öpücüğü Aurora'yı uyandırmaya yetmeyecektir. Malefiz duyduğu tüm üzüntü ile Aurora'nın yanına geldiğinde onun *gülüşünü özlemeyeceği tek bir günün bile geçmeyeceğini* fısıldar. Bir anne şefkati ile öptüğü Aurora'ya arkasını dönüp uzaklaşmak istediğinde ise Auroro uyanarak “*merhaba iyilik perim*” diye ona seslenir.



Şekil 46: Lanetin Malefiz'in Öpücüğü ile Bozulduğu Sahne

Stromberg, Robert. (Yön.). 2014. **Malefiz** (Maleficent) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Aurora'nın yardımı ile sarayda saklanan kanatlarına ulaşan Malefiz, Stefan'ı yenilgiye uğratır ve eski gücüne ulaşır. Artık kraliyet tahtında Aurora vardır. Malefiz, Moors'un dikenlerle örülmüş duvarlarını yıktığında, karanlık günlerin ardından tıpkı çocukluğunda olduğu gibi eski canlı günlerine kavuşan Moors'un güzelliklerini görmesi için Aurora'yı davet eder. Sonunda iki krallık birleşmiştir. Filmin son sahnesinde Moors'un büyüleyici güzellikteki görüntüleri eşliğinde Aurora'nın ağzından anlatının son satırları okunur: “*Gördüğünüz gibi hikâye tam olarak size anlatıldığı gibi değil, çok iyi biliyorum çünkü Uyuyan Güzel dedikleri kişi bendim*”.

Sonunda krallık *efsanelerin öngördüğü gibi bir kahraman ya da zalim tarafından değil hem kahraman hem zalim biri olan Malefiz tarafından birleştirilmiştir*:



Şekil 47: İki Krallığın Birleştirildiği Sahne

Stromberg, Robert. (Yön.). 2014. **Malefiz** (Maleficent) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Malefiz (2014), son cümlelerinden de anlaşılacağı gibi kadınlığın alternatif bir modelini sunmuş muhteşem iyi ve kötülere karşı “diğerleri”nin hikâyesini konu etmiştir. Bu geleneksel masalın postmodern sinemadaki en temel yapıbozumdur. Film, geleneksel olarak kadınlıkla bağlantılı belirli özellikleri kucaklayan masalların aksine, daha derin köklere sahip ve insan gücünün parçasını aşan kadınları ele almıştır. Cadının gücü ve gelişimi muzaffer bir şekilde kadın temsiliyi geliştirmeye yol açmıştır (Al-Barazanj, 2015, 50). “Gerçek aşk” duygusu bir kadın ile erkek arasında değil anne-kız ilişkisi ile verilmiştir. Salt kötülüğün ve iyiliğin olamayacağı bunun da bir canlıya dair en temel özellik olduğu vurgulanmıştır. Bu sebeple filmin ana kahramanı Malefiz, kendisine verilmek istenen herhangi bir özellikten kaçınmak yerine onu sahiplenmiş kendi karakter gelişimi için sıçrayış noktaları olarak kullanmıştır.

Postmodern öznelarasılık kavramı, edebi bir metinde tek ve sabit bir öznenin yokluğunu varsayar, bunun yerine bir anlatının karmaşık “öznesinin” okuyucu tarafından birkaç bireysel bilinçten bir araya getirilmesi gerektiğini öne sürer (Nikolajeva, 2003, 88). Masalların yeniden yazıldığı postmodern filmler, geleneğin dayattığı rollerin farkındalığı ile içeriğinde birden fazla bireysel bilinci barındırmaya dikkat eder. Bu bütünüyle peri masallarına karşı kadınların merkezileştiği bir anlayış yerine, cinsiyetlerin farklı yönlerinin parçalardan bütüne götürdüğü bir amacı kapsar. Tek bir öznenin hâkimiyeti söz konusu değildir. Bu fenomen, Bakhtin’in (1984) “çok seslilik” ve “diyalojik” kavramları ile ilgili olarak, anlatı içindeki farklı seslerin ve perspektiflerin karşılıklı etkileşimi olarak tanımlanır. Postmodern anlatının kurgusu bu

etkileşim aracılığı ile ilerler. Anlatıcının aynı anda birkaç karakterin zihnine erişebildiği her şeyi bilen “kolektif” bir perspektifin aksine, öznelerarası karakter, metindeki her bir “ayrı” öznenin karmaşık bir etkileşimi yoluyla inşa edilir (Nikolajeva, 2003, 88). Kısacası değeri benzerliğinden değil, farklılığından gelir. *Moana* (2016), öznelerarası çatışmanın ve etkileşimin en belirgin temsillerinden biridir.



Şekil 48: Moana Karakterinin Çocukluğu

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Filmin ilk dakikasından itibaren “*kızların da geleceği hazırlayabileceği*” gerçeği üzerinden hareket eden bu sebeple failliği üstlenmeye çalışan Moana ve babaannesi olmak üzere iki kadın karakterle karşılaşırız. Anlatı dilinin öznelerin failliğini nasıl şekillendirdiğine şahit oluruz (Trites, 1997, 28). Daha sonrasında Moana’nın okyanusun yardımı ile Te Fiti’nin kalbini ait olduğu yere bırakmak için yola çıkması ve Maui’yi bulması ile anlatıya “erkek” öznesi katılır. Anlatının anlamı bu iki farklı öznenin sesleri arasında gelişen etkileşimle inşa edilir. Moana hissettiği sorumluluk ve karşı koyamadığı iç sesi ile yola çıktığından “duygu”nun; Maui mahsur kaldığı adadan kurtulmak ve kancasını bulmak için çıkara dayalı karar aldığından “mantık”ın sesidir (Bostan ve Kirel, 2018, 22). Bu seslerin karşıtlığı anlatının sonunda doruğa ulaşacak eylemi başarı ile tamamlamak açısından değerlidir.



Şekil 49: Filmin İki Farklı Öznesi: Moana ve Maui

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Anlatı, "öğretici" olarak Maui karakterini seçer. Sebat eden ve yola getiren Moana, bu düzenlemeye göre "yolu öğretemeyeni" içerecek şekilde konumlandırılmıştır (Bostan ve Kirel, 2018, 23). Maui yol bilgisine ve hayatta kalma becerilerine sahip olmakla birlikte sabırsızlığı ve kendini beğenmişliği ile öne çıkar. Moana ona karşıt olarak cesaretin temsilidir. Yolculuk sırasında Maui, Moana'ya cinsiyetinden dolayı alaylı bir tavır takınır, bu yolculuğu tamamlayabilecek kişi Maui'ye göre bir "prenses" değildir. Çünkü Mauiye göre elbise ve yanında evcil bir hayvanın varlığı Moana'yı prenses yapmak için yeterlidir.



Şekil 50: Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Temsil Edildiği Bir Sahne

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Maui, egemen erkek sesinin bir temsili olarak Moana aracılığı ile feminen bulduğu her ayrıntıyı küçümser. "Kıvırcık", "tavuk" gibi lakaplarla bu küçümsemeyi pekiştirir. Oysa Moana daha çocukken çizdiği gemi resmi ile maceracı ruhunun sinyallerini verir. Tamir işlerinden anlaması, girişkenliği ve lider ruhu ile klasik masal prensesi figürüne hiç benzememektedir. Halkını sıkıntılı durumdan kurtarmak için okyanusa açılmak istemesindeki en büyük destekçisi babasının aksine bir başka kadın

karakter olan babaannesidir. Filmde Maui'nin kalbine dokunmayı başaran Moana, onunla sosyal bir ilişki kurdukça ve bir diyalogu devam ettirdikçe Maui'nin umursamaz ve bencil kişiliğini aslında kendisine bir kalkan olarak kurduğunu fark eder. Maui'nin beğenilme arzusunun arkasında anne ve babasının kendisini istemeyerek terk etmesi yatar. Bu şekilde karakterlerin mizaçlarının arkasında yatan sebepler psikolojik derinlikleri ile tamamlanır.

Okyanus'un yardımıyla Te Ka'yı aşarak adaya ulaşan Moana, Te Fiti'nin yerinde olmadığını görür. Te Fiti'nin bıraktığı yerde kadın şeklinde bir boşluğun bulunduğunu fark eder. Bu noktada hem Te Fiti hem de Te Ka'yı temsil ettiği anlaşılan iki farklı yönü ile yeni bir kadın karakter anlatıya dâhil olur.



Şekil 51: Te Fiti Olarak Adlandırılan Doğa Ana'nın Kalbi Yokken Bıraktığı Boşluğun Resmedilişi

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Aslında Te Fiti Te Ka'nın kendisidir, kalbi çalınınca korkunç bir yaratığa dönüşmüş ve öfkesi ile herkesi yakıp kül etme amacına bürünmüştür. Olayı çözüme kavuşturan kişi Moana'dır. Durumu anladığında Maui ile savaştan Te Ka'nın kendisine gelebilmesi için okyanusa izin vermesini söyler, okyanus ikiye yarılr ve alevler saçarak gelen Te Ka'nın kalbini ait olduğu yere bırakır. Adanın karanlık tarafını temsil eden Te Ka aydınlık tarafı olan Te Fiti'ye dönüşür.



Şekil 52: Kalbine Kavuştuğunda Te Fiti’nin (Doğa Ana) Görünüşü

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Her öznenin içinde iyiye ve kötüye dair izler barındırabileceğinin en büyük görseli olan sahne onu açığa çıkaracak olanın alınacak kararlar ve gerçekleştirilecek olan eylemler olduğunu gösterir. Bunu da kadın ve erkek söylemi üzerinden yapar. Halkının bir yön bulucuya ihtiyacı olduğundan Maui’yi adaya davet eden Moana, "*ellerinde zaten bir tane var*" cevabı ile karşılaşır. Moana, anlatının sonunda “yol göstericilik” eylemini üstlenmiştir. Zaten nesneleşmeyi kabul etmeyen Moana için, anlatının başında bir erkeğe ait olan ve o olmadan gerçekleştirilemeyecek imasında bulunulan yön bulucu/yol gösterici vasfı Moana’nın “özne”liğini güçlendiren failliği ile cinsiyetler arası geçişini sağlamıştır.

Postmodern masal filmlerinin kullandığı en büyük stratejilerden biri olarak masalın “klasik” versiyonlarının toplumsal cinsiyet dinamiklerini ne şekilde doğallaştırdığını sorguladığı görülürken kadın kahramanın da erginleme motifleri ile güçlendirildiği bulgulanır. Fakat bununla birlikte postmodern uyarlamalar, kadın ve erkek kahramanı birbirine eş tutan anlatıları da sergilemeyi amaçlar. Bu strateji çifte faillik olarak adlandırılır (Bacchilega 2013, 129). Bu şekilde masal hem “cinsiyetlerin kavgasından” uzaklaştırılmış olur hem de ataerkil politikaların kadınları olduğu kadar erkekleri de baskıladığı toplumsal bir insanın ifşası yapılır. Bu tarz bir stratejinin en baskın olduğu postmodern masallardan biri *Yakışıklı Prens* (2018)’tir. Masal Prensimiz, daha sevip sevmediğini anlamadığı bir prensesi sorgusuz sualsiz her koşulda kurtarma görevini yerine getirirken, yeteneklerine hiç bakılmaksızın, “erkekliğe yolculuğu” simgeleyen tehlikeli görevleri yerine getirmelidir.



Şekil 53: Masallarda Prense Tarafından Yerine Getirilmesi Gereken Görevlerin Resmedildiği Bir Sahne

Venokur, Ross (Yönetmen). 2018. **Yakışıklı Prense** (Charming) [Film]. Kanada- ABD: Vanguard Animation, 3QU Media.

Aşılamaz bir geçidi aşarak, sağ kalınmaz bir saldırıdan sağ çıkarak ve yenilemez bir canavarı yenerek nedense hiç görmemesine rağmen gerçek aşkı olduğuna kanaat getirilen prensesine kavuşabileceğine inanılır. Philippe bunları gerçekleştirebilecek şekilde donatılmamıştır ve filmde en büyük beşerî durum “korktuğumu babama nasıl söyleyebilirim?” cümlesiyle ifade edilir. Bu sebeple tehlikeli görevleri geçmesi için erkek kılığına bürünen Leny, prensesine yardım etmesi için onunla bu yolculuğa çıkmak üzere görevlendirilir o da bu şekilde istediği servete kavuşabilecektir. Leny’nin erkek kılığında Prense yardım etmesi, tehlikeli görevleri her zaman bir erkeğin yerine getirmesi gerektiği düşüncesinin parodisidir. Leny aslında “kadın” kimliği ile bu görevlerin üstesinden gelse de kabul görebilmek için erkek kılığına girmelidir. Bu yolculuk “kadın” ve “erkeğin” hem kendileri ile hem de toplumsal baskı ile savaştığı görsellerle temsil edilir. İlk görevleri olan her yeri canlı sarmaşıklarla dolu aşılamaz bir geçidi birbirlerinin yardımı ile geçtiklerinde Philippe, o zamana dek hayatın aşılamaz geçitlerinden hep başkalarının omuzları üzerinde geçtiğini fark eder.



Şekil 54: Aşılamaz Geçit Görevinin Yerine Getirilişi

Venokur, Ross (Yönetmen). 2018. **Yakışıklı Prens** (Charming) [Film]. Kanada- ABD: Vanguard Animation, 3QU Media.

Yolculuk günü geldiğinde bu durumla kadın ve erkek *silah arkadaşları* gibi birlikte yüzleşmişlerdir. Bu şekilde kadın ve erkeği birbirlerine göre daha aşağı ve üst gören anlayışı sarsmayı amaçlayan film, geleneksel metinlerin bir tür toplumsal onay içeren sosyal yapılar olduğunun farkındadır ve ana metnine bu bilinçle yaklaşır. Tabi olduğu sosyal baskıları bu tarz dönüşümlerle kırmaya çalışır. Yeniden yazılan metin, değişen toplum ve dönem koşulları ile önceden kabul edilmiş sözleşmeleri kabul edemeyeceğinin ve bu yüzden onu revize etmesi gerektiğinin bilincindedir. Erkeğin yolculuğunu kadının yardımına muhtaç bırakması ile anlamlı kılan film, kadınınkini ise zaafı ile yüzleştğinde ve erkek kılığına bürünmüş hâli ile savaştığında anlamlı kılar.



Şekil 55: Leny'nin Sembolik Olarak Kendi ile Savaştığı Sahne

Venokur, Ross (Yönetmen). 2018. **Yakışıklı Prens** (Charming) [Film]. Kanada- ABD: Vanguard Animation, 3QU Media.

Sürekli güçlü olma baskısıyla mücadelesinin simgesi olan bu sahne, para ve değerli taşlarla karşılaştığında aşması gereken bir durumun temsili ile devam eder.

Geleneksel olarak, ataerkil bir kültürde, erkekler kaçınılmaz bir biçimde dilin yaratılışından ve uygulanmasından sorumlu olmuşlardır ve bunun sonucunda doğal olarak ataerkil güç, yazdığımız, konuştuğumuz ve hayal ettiğimiz dilin içerisinde kodlanmıştır (Furby, Hines, 2014, 80). Bu nedenle korku duyan bir erkeğe, kendini savunabilen güçlü bir kadına, zayıflığı ve yeteneği aynı anda barındıran bir cinsiyete tanıdık bir şekilde geleneksel metinle karşılaşmak imkânsız hâle gelir. Duyduğumuz ve gördüğümüz hikâye çeşitleri, bu hikâyelerin gelişme ve aktarılış biçimleri, inançlarımızla davranışlarımızı şekillendirmiş ve nihayetinde kendi ürettiğimiz hikâyeleri beslemiştir. Postmodern masal dönüşümleri bu geleneksel metinlerin ve dilin mevcut toplumsal yapıları muhafaza etmek adına kurulduğunu ve temsil politikalarının “özne” kavramına nasıl müdahale ettiğini gözler önüne serer. Leny, filmin sonunda prensin laneti kırmasına yardımcı olmuştur. *Kimi seçip kimi seçemeyeceğinin söylenip durmasından bıktığını* ifade ederek bir “peri anne”nin müdahalesi olmadan aşka dair davranışın nasıl hissettirdiğini deneyimler.



Şekil 56: Leny’nin Prens’i Kurtarışı

Venokur, Ross (Yönetmen). 2018. **Yakışıklı Prens** (Charming) [Film]. Kanada- ABD: Vanguard Animation, 3QU Media.

Filmde, Philippe’in nişanlıları olan üç masal kahramanı "Külkedisi", "Pamuk Prenses" ve "Uyuyan Güzel" ise Leny’nin de katıldığı bir diyalog sırasında kendi hikâyelerinin mantık dışı cinsiyetçiliğini temsil etmek adına en belirgin sahnedir. Bu en popüler üç peri masalının *pasif, görünüşe göre ölü ya da uyurgezer olan, herhangi bir animasyon için prensin gelişine bağlı olan kadın kahramanları* (Harries, 2000, 122) hikâyelerini bir de “şimdi”nin gözünden anlatırlar.



Şekil 57: Kadın Kahramanlarının Ağzından Klasik Peri Masallarının Anlatıldığı Sahne

Venokur, Ross (Yönetmen). 2018. **Yakışıklı Prens** (Charming) [Film]. Kanada- ABD: Vanguard Animation, 3QU Media.

Konuşma, Külkedisi'nin babasını öldürtüp kendisini de bir hizmetçiye dönüştürdüğü üvey annesini anlatmasıyla başlar. Bu gerçek aşkı ile nasıl tanıştığının hikâyesidir. Kendi evinin şöminesinin önünde yaşarken yıllarca hiç yüzünü göstermemiş olsa de peri annesinin varlığından bahseden Külkedisi'ne diğerleri “Ne yaptı? Sosyal Hizmetleri mi aradı?” şeklinde bir soru yöneltince Külkedisi'nin cevabı oldukça ironiktir: *Şatoda çok büyük bir balo olduğu gece ortaya çıktı ve bana çok güzel kıyafetler, araba ve bir çift muhteşem ama ayağımı inanılmaz vuran ayakkabılar verdi. Tam da peri annemin gece yarısı bozulan büyüsü her şeyi mahvetmişti ki müstakbel kocam beni bulmayı başardı. Çünkü anlaşılan koca krallıkta ayağı 37,5 olan tek kız benmişim.* Hikâyenin bütün mantıksızlığı ile ortada olmasına rağmen bu masalların hiçbir şekilde sorgulamayan kadın kahramanlarının yaptığı tek şey değişmeyen büyülü sona odaklanmaktır. Bu romantik paradigmlar anlatıldığında diğerlerine mantık hataları ile dolu gelse de gerçek yaşamları için bilinçaltı senaryoları sunar. Öyle ki Uyuyan Güzel'den gerçek aşk hikâyesini anlatması istendiğinde benzer bir sahne yaşanır. 16. doğum gününde bir iğneye dokunursa sonsuza dek uyuyacağını bilmesine rağmen parmağına yanlışlıkla bir dikiş iğnesi batırdığını söyleyerek diğer kahramanların “Hadi ya! Ne kadar mantıklı bir lanetmiş” tepkisini üzerine çeken Uyuyan Güzel, kendi masalı söz konusu olduğunda bu kinayeyi anlayacak kadar zeki olmadığı imajını verir ve bütün romantikliğiyle “değil mi ama?” diye iç geçirir. Lanetle birlikte yüz yıl krallığı ile birlikte uykuya dalan Uyuyan güzel, bunun neden olduğunu sorusuna bile umursamaz bir tavırla bilmediği yönünde cevap verir. Çünkü odaklandığı, beyaz atlı prensinin geldiği ve *tabi herkesin yapacağı o şeyi yaptığı* tipik

sonu anlatmak ister. Uyuyan Güzel, prensin davranışını “herkesin yapacağı şekilde” diye tanımlayınca Külkedisi “hemen doktor mu çağırdı?” diye karşılık verir. Oysa cevap bu değildir, herkesin bildiği gibi prens Uyuyan Güzeli *öpmüştür ve beş saniye sonrasında nişanlamışlardır*.

Bu şekilde anlatıldıklarında barındırdıkları büyüün bozularak okura/izleyiciye mantık hataları nedeni ile rahatsızlık verdikleri peri masalları aslında yüzyıllardır böyle aktarılmıştır. Çocukluğun “merak” ve “hayal gücü” içeren dünyasına dahi “mantıksız” bir didaktizm yüklemeye çalışan masallar, yetişkinliğe adım atarken bile beklenen ve umut edilenleri, statüyü, başarıyı cinsiyetle birlikte örmeye çalışır. Bu sebeple eleştirmenler tarafından bu metinlerde kurulan dilin faillğe hangi oranda izin verildiği, öznelliğin yazılı metinle nasıl bağlantılı olduğu, çocuk karakterlerin metinde, metin dışında veya metinle yüzleştğinde kendi sorunlarını çözüp çözemediği, tüm bunların çocuk okuyucu üzerindeki etkisinin ne olabileceği araştırıldığında, kısacası masalları dönüşüme sürükleyen sebepler, bunların çocuk edebiyatı araştırmalarını da ilgilendirdiği görülür (Trites, 1997, 29). Dönüşümünü “kız çocuğu”nun etkin oluşu üzerinden gerçekleştiren *Küçük Prens* (2015) ve *İyi Kalpli Dev* (2016) filmleri, cinsiyetçi söylemleri çocukluk üzerinden aktarmaya çalışır. Orijinal metnin kendisinin zaten çocukluk ve yetişkinlik kavramlarına oldukça eleştirel ve metaforik yaklaştığı *Küçük Prens* kitabı filmde çağdaş bir kurgu eşliğinde anlatı içinde anlatı tekniği ile yeniden ele alınır. Aslında bu işlem bir yeniden yazma eyleminden daha çok metindeki bir kahramanın günümüz dünyasında nerede ve nasıl olabileceği sorusu üzerine odaklanır. Bu sebeple orijinal metin aynı kalarak film içinde geçmişe dönüşler aracılığı ile tekrar anlatılır. Günümüz dünyasının Fransa’sında geçen olayda annesi tarafından yetiştirilen bir kız çocuğunun *Küçük Prens* kitabının kahramanı pilotla tanışarak kendi dünyasını keşfetme macerası anlatılır.



Şekil 58: Küçük Kız

Osborne, Mark (Yönetmen). 2015. **Küçük Prens** (The Little Prince) [Film]. Fransa: Paramount Picture.

Film, özellikle çocuk edebiyatı eleştirileri arasında, kadın-kadın ilişkilerinin diğer tüm yönlerinden daha fazla sorunsallaştırılan anne-kız ilişkisine odaklanır (Trites, 1997, 101). Çünkü insan kültüründe “anne” çocuklar için kadın yetişkinliğinin temsilcisidir. Her dakikası annesi tarafından planlanan ve aylar sonra yapacakları bile bulunduğu anda belirli olan bir kız çocuğunun, çocuk gerçekliğinden uzaklaştırılmasının ve bir makine gibi saate bağlı yaşamasının sonuçları üzerinde duran film, “modern yetişkinlerin” neye dönüştüğünü gözler önüne serer.



Şekil 59: Annesi Tarafından Küçük Kız'a Koleje Giriş Mülakatında Yapılması Gerekenlerin Anlatıldığı Sahne

Osborne, Mark (Yönetmen). 2015. **Küçük Prens** (The Little Prince) [Film]. Fransa: Paramount Picture.

İyi Kalpli Dev (2016) ise Sophie adında yetimhanede yaşayan bir kız çocuğuna odaklanarak aslında çocukların nelerin üstesinden gelebileceği fikri üzerine kurgulanır. Son derece zeki ve cesur olan Sophie arkadaşlık kurduğu dev ile Küçük Prens'e benzer şekilde yetişkinlerin dünyasını eleştirir. Her iki filmde de yetişkinlerin barındıramayacağı bir kavrayış gücüne sahip olan bu iki kız çocuğunun karar verme ve problem çözme yeteneklerini hangi durumlar üzerinde kullandıkları temsil edilir.



Şekil 60: Sophie

Spielberg, Steven (Yönetmen). (2016). **İyi Kalpli Dev** (The BFG) [Film]. İngiltere ABD: Walt Disney Studios.

Ele alınan tüm filmler doğrultusunda masalların toplumsal cinsiyet eleştirisini içeren versiyonlarının bu türün geleneklerini, meydan okuyarak, görünür farklı cinsiyetçi söylemler oluşturarak ve çocuklarla/gençlerle ilgili yeni hikâyeler yaratarak değiştirdikleri görülür. Bu dönüşümler, hikâyede hangi anlatı stratejileri ve kuralları kullanıldığına, bunların, geleneksel masalda kodlanmış güç ilişkilerini nasıl alt üst ettiğine veya değiştirdiğine, hikâyeyi kimin anlattığına, olayları ve kişileri hangi pozisyonda kimin odakladığına dikkat çeker (Crew, 2002, 92). Ayrıca bu filmlerde geleneksel masal türünün bazı ideolojilerinin sürdürülmesine rağmen erkek ve kadın karakterler, toplumsal cinsiyet ve güç meselelerinde geleneksel masallardan farklı olarak temsil edilir, yetkilendirilir ve bu iki cinsiyet arasındaki ilişkiler yeniden tasavvur edilir. Yazarlar bu doğrultuda toplumsal cinsiyet söylemini eleştirmek adına parodi, yeniden yazma, alaya alma, ironi gibi tekniklerden yararlanır; imgeler, metaforlar ve olay örgüsü yapıları bu doğrultuda seçilir. Bu dönüşümler hem peri masallarında hem de Disney'in popüler kültür belleğinde sabitlenen dar tür kavramını genişleten, merkezden uzaklaştıran, çok sayıda ve o kadar da öngörülebilir olmayan metinlerarası ve türsel bağlantıları harekete geçirir.

Anlatıların dil tarafından inşa edildiğinin farkında olan bu dönüştürülmüş metinler, bir karakterin gömülü bir anlatıyı tamamlamasını, karakterin failliğini tanıması için bir metafor olarak kullanır (Trites, 1997, 123). Böylece tamamlandığını düşündüğümüz metinlerin yeniden yazımları ve dönüşümlerin yeni anlamları, karakterlerinin “kendini tanımlama” duygusu için bir metafor görevi görür. Bu şekilde diyalogik bir eylemle devam ettirilen anlamlar hem kahramanların hem de metinlerin yeni deneyimleri için önem taşır.

4.1.2.2. Ekolojik Söylem Etrafında Gerçekleşen Dönüşümler

Postmodern masalların dönüşüm noktalarından biri de doğa vurgusudur. Klasik peri masallarında, içinde hem iyiyi hem de kötüyü barındırması ve birçok olayın içinde gerçekleşmesi sebebiyle “orman” metaforuna büyük yer verilse de postmodern dönüşümün doğaya dönüş vurgusundaki en belirgin amaçlarından biri son yüzyılın tüketim çılgınlığını yansıtmak ve “öteki” konumundaki canlılara dikkat çekmektir.

Mükemmel bir simetride sterilize edilmiş bir masal dünyasını kontrol eden Lord Farquaad karakteri ve bağlı olduğu *Şrek* (2001) filmi insan ve diğerleri arasındaki

ilişkiyi “çevre” vurgusuyla yapan tipik bir örnektir. Diktatör Farquaad fantastik olanla ilgili hiçbir şeyden hoşlanmadığı için tüm peri masalı yaratıklarını krallığından kovar. İlk ironik eleştiri burada gerçekleşir, Farquaad için “alt sınıf”, “tuhaf” ve “uygunsuz” olan bu yaratıklar o kadar korkarlar ki Şrek’in bataklığına sığınır.



Şekil 61: Lord Farquaad’ın Masal Yaratıklarını Toplatarak Ülkeden Attığı Sahne

Adamson, Andrew, Vicky Jenson (Yönetmen). 2001. Şrek (Shrek) [Film]. ABD: DreamWorks.

Sorunsuz bir şekilde yaşarken bu davetsiz misafirlerin bataklığına gelişi ile rahatsız olan Şrek, Lord Farquaad’dan onları geri almasını isteyince, Lord bu “çirkin canavara” prenses Fiona’yı kurtarması durumunda istediğini yerine getireceğine dair söz verir. Diktatörlüğün temsili olarak Lord için diğerleri ile “uyumlu” bir yaşam söz konusu değildir. Şrek ise doğa ile bütünleştiği evinde şimdiye kadar bildiği gibi özgür bir biçimde yaşamıştır. Bir ağaç kovuğunda kurduğu yuvasında yaşarken “insanoğlu”nun alanına müdahale etmesi sonucu kendine ait olanı alabilmek adına yine ona “hizmet” etmesi gerekir.



Şekil 62: Shrek’in Evi

Adamson, Andrew, Vicky Jenson (Yönetmen). 2001. Şrek (Shrek) [Film]. ABD: DreamWorks.

Kendine ait olanı bile almak için bir şey vermesi gereken, doğal döngünün bir parçasını temsil eden Şrek ve yaşama hakkı, sırf farklı olduğu için elinden alınan bu masal yaratıkları, kültür endüstrisinde yerleşik olanları kendilerini sorgulamaya zorlar (Zipes, 2016a, 12). Filmin sonunda Şrek, Fiona ve masal yaratıkları, tuhaf görünüşleri ve tarzları ile birlikte kabul gördükleri ve mutlu oldukları toplumun sınırlarında kalmaya karar vererek bataklığa yerleşir. İronik bir şekilde, bataklık onların ütopyasıdır ya da en azından “normallik” adı altındaki baskıdan doğaya sığınmanın bir yoludur (Zipes, 2016a, 12).

Peri masalları genellikle kadının doğa ile ilişkini pek de doğal olmayan yöntemlerle ön plana çıkarır. Postmodern masallar ise kadın kahramanların büyümesini ve dönüşümünü haritalandırırken doğadan kültüre geçişi sorgulamak adına alternatif anlamlar sunar (Vielmas, 2009, 260). *Malefiz* (2014) ve *Moana* (2016) filmleri adını baş kadın kahramanlarından alan ve kahramanının doğa ile ilişkisini metinlerarası ilişkiler bağlamında yeniden yorumlayan iki önemli metindir. Geleneksel peri masallarının dünyanın “neye benzediği” ve “nasıl yaşanması gerektiği” ile ilgili didaktik tutumunun aksine bu metinler kadın dönüşümünü doğanın dönüşümü ile benzer döngülerde ele alır. Aynı zamanda fantastik bir kurgu eşliğinde çevre ile ilgili temel beklentileri teşvik etme düzeyinde de derin bir etkiye sahiptirler (Booker, 2010, 175). *Malefiz* filminde *her türden garip ve harika yaratıkların yaşadığı* Moors krallığı insandan uzak huzurlu yapısıyla resmedilir.



Şekil 63: Moors Krallığı

Stromberg, Robert. (Yön.). 2014. **Malefiz** (Maleficent) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Özellikle “öteki” ile ilişkilerini şekillendirecek ve tanımlayacak deneyimleri toplama sürecindeyken, çocukların anlatılarla yapılandırılmaya karşı açık olduğu gerçeği (Coats, 2004, 4) bu dönüştürülmüş masalların yeni anlam arayışlarını “doğa” fikrinden yola çıkarak yapmaları için bir fırsat sunar. Filmde Moors insanın emrine ve

sonsuz tüketimine sunulmuş, varlığını insan üzerinden tamamlayan bir unsur olmanın aksine “kendi” kimliğini yine “kendisi” üzerinden tanımlayabilen bir yaşam kaynağı olarak kabul edilir. Kral’ın ise Moors’un güzelliklerini kıskanıp oraya hükmetme arzusu insanın “tüketim” dürtüsüne gönderme yapar. Malefiz ise doğanın bir parçası olarak “duygusal” zaafı sebebiyle insan tarafından zarar görmüştür. Bu zarar, Malefiz’deki hasarla birlikte Moors’a da yansımış hem kahraman hem de yaşadığı çevre karanlığa bürünmüştür. Kral’ın verdiği savaşla birlikte hem insanoğlu hem de Moors halkı yaralar alır, fakat koruyuculuğunu yapan Malefiz sayesinde Moors’a kimse ayak basamaz. Doğanın tahribatında insanın da zararlı çıkması döngünün kanıtı niteliğindedir. Aradaki dengenin bozulmasında insanın yaşam kalitesinin de zarar görmesi “muhtaç” olunma noktasında doğanın insandan hiç de aşağı bir konumda olmadığını gösterir. Film’de kötü olarak atfedilen cadının aslında neden kötü olduğunun arka planı araştırılırken kadına verilen zarar doğaya verilen zararla benzer tutulmuştur. Bu sebeple insanı; olaylara doğanın “gözü”yle veya doğanın açısından bakarak bir özeleştirme yapmaya zorlayan film doğadaki öteleyerek farklı ve öteki konumundaki bir unsur olarak görmeyi engellemek istemiş, sorumluluk alma üstüne geliştirilmiş geniş kapsamlı bir “kimlik” ortaya koymayı amaçlamıştır (Bulut Sarıkaya 2012, 101). Bu tarz bir kimlik anlayışının bir getirisi olarak filmin sonunda Aurora’nın yardımıyla kanatlarına kavuşan Malefiz ile Moors da eski aydınlık günlerine kavuşmuş krallıkların birleşmesiyle hiyerarşik olmayan dengeli bir birliktelik sergilenmiştir.

Gerek masalları gerekse filmleri okuma süreci hem okuru hem de kahramanı anlatının başında kendi tanıdık ortamından ederek, ardından yerinden edilmiş masal karakterleriyle özdeşleşmeyi beraberinde getirir ki “gerçek yuva” için bir arayış başlayabilsin (Zipes, 2016c, 360). Malefiz’e benzer olarak Moana da gerçek yuvaya dönüşün, doğa ile bütünleşmede, doğanın hem kendi hem de halkı için onları kabul etmesinde gerçekleşeceğinin farkındadır. Bu arayış ve dönüşüm süreci “var olma” ve “kendilik” duygularının daha büyük bir bütünü kapsayacak şekilde genişletildiği ve çevreye saygı duymanın, değer vermenin bir görev olduğu kadar, köklü hâle geldiği, ‘kendini gerçekleştirmenin elde edilebileceği süreç olarak temsil edilmektedir (Ulu Aslan, Baş, 2020, 247). *Moana* (2016)’da doğa anayı simgeleyen Te Fiti’ye ulaşana kadar hem kadın hem de erkek kahraman (Maui) kendilerini gerçekleştirme eylemini doğadan bağımsız olarak yapamazlar. Okyanus Moana’nın en büyük yardımcısı iken

Moana da Maui için bir dönüm noktasıdır. Döngünün bu şekilde kurulduğu anlatı, bir kadın tarafından doğa anayı simgeleyen Te Fiti'ye kalbinin geri verilmesiyle çözüme ulaşır.



Şekil 64: Doğa Ana Temsili

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Anlatının çözüme ulaşma süreci “varlık” üzerine düşünmenin ve “var olma”nın kendine özgü yolunu dile getirir. Böylece insanî gelişimin keşfi, ilkel şekilde telkin edilen egonun yola getirilerek ekolojik benlikte eritildiği bir zaman diliminde gerçekleşir. Burada egonun temsili Maui'dir. Bununla birlikte filmde tezahür ettirilen arketipsel içeriği keşfetmek için Jung kuramından yararlanarak, çocuk motifi ve ana arketipinin metaforik olarak doğa ve doğal dünya imgeleriyle ne ölçüde iç içe olduğunu görmek çarpıcıdır. Moana daha çocukken babaannesi ve bilinçaltı tarafından okyanusa yönlendirilir. Ona ait bir parçanın her zaman doğada olduğu telkin edilir.



Şekil 65: Moana ve Babaannesinin Doğada Yaptığı Ritüel

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Nitekim bilinçaltının Ben'in sınırlarına ulaşamadığı ilkelikle bağdaştırılabilecek çocuk, “özgül deneyimini henüz indirgenemez karşıtlıklarla bölmemiş, ayırmamıştır. Dar evreninde ruh ile madde iç içedir ve insanları ormanlarda,

tarlalarda üreten tanrılar” olarak tanımlanır (Jung, 1994, 34). Bu sebeple doğaya yapılan vurgunun ilkel bir kabile aracılığıyla söz bulması oldukça önemlidir. Moana’nın kabilesinin tekrar okyanusa açılarak gezgin ruhunu canlandırabilmesi ve topraktan geçimini sağlayabilmesi için zarar verdiği Te Fiti’ye ihtiyacı vardır. İçindeki keşfedici gücü bulabilmesi ve okyanusla bir bağ kurabilmesi için “doğa ana” arketipi Moana’ya çocukken emanet edilmiştir (Ulu Aslan, Baş, 2020, 257). Ona “gerçek yuvayı” sağlayabilecek olan Te Fiti’nin özellikleri ise Jung’un vurguladığı “aklın çok ötesinde bir bilgelik ve ruhsal yücelik; iyi olan, bakıp büyüten, taşıyan, büyüme, bereket ve besin sağlayan; sihirli dönüşüm ve yeniden doğuş yeri, yararlı içgüdü ya da itki; gizli, saklı olan” (Jung, 2005, 23) özellikleriyle doğa ananın tıpa tıp aynısıdır. Yeniden doğuş metaforu ile Te Fiti, Te Ka’nın kalbine kavuşmuş bedeninde ruhu ile buluşmuştur, bu tamamlanma duygusu ile Te Fiti, okyanusa uzanan bir kadın bedeni ile resmedilir:



Şekil 66: Kalbini Geri Aldıktan Sonra Te Fiti’nin Eski Görünümüne Kavuşması

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Yaşamın kaçınılmaz döngüsünün içinde bulunan insan ve insan olmayan tüm varlıkların bedenlerinin ekolojik bir anlamla yeniden ele alınması, insan-doğa ve insan-insan olmayanlar arasındaki etkileşimin sağlanması ile gerçekleştirilir. Tek ve sabit bir kimliği redderek monolojik söylemlerin çıkarlarına dikkat çeken postmodern masalların bu örneği, söylemi ve fiziksel dünyayı birlikte ele alan yeni düşünceleri teşvik etmekte ve var olan bir döngüye işaret etmektedir. Bu döngüde insan doğanın hâkimi ya da efendisi olarak bir rol üstlenemez, bu sebeple doğayı sömürme, ona zarar verme hakkı yoktur. Filmde bu tarz ekolojik bir söylem, yalnızca toplumsal, kültürel ve siyasal söylemler aracılığı ile değil maddesel söylemlerin de gerekli olduğu bir dil kullanımı ile sağlanır. Bu şekilde insan bedenlerinin fiziksel çevreyle olan etkileşimindeki eyleyici güç, var olan bedenlerin yeniden yapılanmasına yol açarak

toplumsal dinamikleri değiştirme kapasitesine sahip bir devinim olarak karşımıza çıkar.

Kişinin varoluşunun diğer insanlardan ve nesnelerden bağımsız olmadığı ontolojik anlamda “bir arada yaşama” kuramı, “anlayabilme” imkânını ve “duygudaşlığı” mümkün kılar (Ulu Aslan, Baş, 2020, 248). Bu duygudaşlığın temsilinin en yoğun olduğu film *İyi Kalpli Dev* (2016)’dir. Benzer duyguları hissedebilmenin, bir arada yaşayabilmenin arzusu bedenleri arasındaki fiziksel farka rağmen bir çocuk ve bir dev ile aktarılır. En büyük ironi burada söz konusudur. Dev, “insan” olgusunun bütün karmaşıklığı ile savaşırken, yetimhanede yaşayan Sofie de anlaşılamama sorunu ile kitaplara sığınmıştır. Ta ki bir gün işi düş yakalamak olan bir dev tarafından devler ülkesine götürölene dek. O dakikadan itibaren insan ve “öteki” konumundaki iki varlık arasındaki diyalojik etkileşimlerde ekolojik söylem tarafından getirilen eleştirilere şahit oluruz.



şekil 67: "Öteki" Konumundan İnsan Eleştirisi

Spielberg, Steven (Yönetmen). (2016). *İyi Kalpli Dev* (The BFG) [Film]. İngiltere ABD: Walt Disney Studios.

Sophie’nin bütün ısrarlarına rağmen onu nereye ve hangi yollardan getirdiğini söylemeyen BFG, yaşadığı yerin bilinmesi sonucu insanoğlunun ilk yapacağı şeylerin tipik bir listesini sunar. Sırf kendisinden farklı göründüğü için, içsel değerini göz ardı edip kendisini nesneleştiren “insan” davranışını hayvanat bahçesi örneği ile somutlaştırır. Filmin ilerleyen dakikalarında arkadaşlık kurmaya başlayan dev ve çocuk arasında, doğaya içkin seslerin betimlendiği konuşmalar geçer. Paralel bir evrende bir düş ağacından düş yakalayan BFG’nin en büyük özelliği yaşamdaki en küçük ayrıntıların bile sesini duyabilmesidir. BFG, gökyüzündeki yıldızların çok ötesinde duyabildiği sesleri şu şekilde tarif eder:

- “(Sophie) Gerçekten mi başka ne var?
- (BFG) İki küçük kuzu birbiriyle sohbet ediyor. Tırtıllar çok gevezeler. Her zaman hangisi en güzel kelebek olacak diye tartışıyorlar.
- (Sophie) Devam et lütfen.
- (BFG) Yaprakların üzerinde yürüyen uğur böceğinin ayak seslerini duyuyorum. Ama her zaman en komik hikâyeleri ağaçlardan ve bitkilerden duyarım. Evet her zaman büyüyüp yaşayıp kakhaha atıp sohbet ediyorlar. Tıpkı seninle ben gibi. En harika şeyleri duydum, en korkunçlarını da.”



Şekil 68: Düş Ağacının Temsili

Spielberg, Steven (Yönetmen). (2016). **İyi Kalpli Dev** (The BFG) [Film]. İngiltere ABD: Walt Disney Studios.

Dili derin bir deneyime sahip bir yerden yakalamayı, derin sorgulamayı ve derin bir bağlılığı önceleyen bu konuşma yazarın metni bir yerinden bırakarak ona dışarıdan bakabildiğini gösterir (Ulu Aslan, Baş, 2020, 253). Dilin sınırlarıyla oluşturulmuş bir gerçekliğin çocuk benliğini yansıtamadığı durumun aksine bu tarz bir düşünme, öz benliğimizin de dâhil olduğu varlığın alanına dair bir “anlama” faaliyeti olarak unutulmuş olanı diriltir.

Tüm olumlu noktalarına karşın filmde BFG’ye ve insanlara karşı kötü davrandıkları yansıtılan ve zekâ konusunda eksik resmedilen diğer devlerin devler ülkesinden tahliyesi için militarizme başvurulması bu tarz bir çözüm noktasının ne kadar gerekli olduğunu sorgulatır.



Şekil 69: BFG'nin Kraliyeti Selamlaması

Spielberg, Steven (Yönetmen). (2016). *İyi Kalpli Dev* (The BFG) [Film]. İngiltere ABD: Walt Disney Studios.

Son bölümdeki kurgunun çelişkilerine rağmen Sofie ve BFG arasındaki iletişimin temelini oluşturan duygunun, çocukların hikâyelerine insan dışı varlıkları doğal dünyanın salt harikası olarak öylece yazmak olmadığı açıktır. Bir varlığı temsil etme üzerine asli sorgulamalarla oluşturulmuş bu diyalogların anlamı didaktik bir kaygı değil, varlığa dair içkin değer, insan olsun ya da olmasın, birbirinden hem bağımsız hem de birbirleri ile ilişkili olarak “metinlerin doğa”sında olması için dilin ve karakterizasyonun sunduğu zengin anlama biçimlerinin yollarını aramaktır (Ulu Aslan, Baş, 2020, 256).

Mevcut yüzyılın temsil ettiği zaman içerisinde, dünyasının doğasını değiştirmek için yıkıcı güç kazanmış bir insan vardır (Carson, 1962, 5). *Küçük Prens* (2015) filmi gerçekleştirdiği en büyük metinlerarası dönüşümde bu noktaya dikkat çeker: sürekli tüketmeye ve hükmetmeye kurgulu insan arzusu. Dayandığı orijinal metinde zaten eleştirilen yetişkinler dünyası, bu sefer Küçük Prens ve Pilot karakteri ışığında son yüzyılın yaşam felsefesini hedef alır. Filmde Pilot, modern insana “aykırı” olarak yaşamın doğal döngüsü tarafındadır. Öyle ki içinde yaşadığı ev bile makineden çıkmış gibi birbirinin kopyasını andıran şehrin evlerinden kolayca ayrılır.



Şekil 70: Diğer Evlerin Yanında Pilot'un Evinin Görünümü

Osborne, Mark (Yönetmen). 2015. **Küçük Prens** (The Little Prince) [Film]. Fransa: Paramount Picture.

Filme tüketim kültürünün insan yaşamına getirdiği baskılara, tek tipleştirmelere ve doğadan kopuşa sürekli bir dikkat çekme söz konusudur. Özellikle gelişmiş ülkelerin ve teknolojinin teşvik ettiği bireyci zihniyet söylemi tasvir edilir. Örneğin küçük kıza babası her doğum gününde, içinde gökdelenlerin olduğu bir kar küresi gönderir. Bu hediyelerde, yaşanmışlık duygusu, baba-kız arasında kurulan bir etkileşim ya da herhangi bir hatıra hissi yoktur.



Şekil 71: Babasının Küçük Kıza Her Doğum Gününde Gönderdiği Aynı Hediyein Koleksiyonu

Osborne, Mark (Yönetmen). 2015. **Küçük Prens** (The Little Prince) [Film]. Fransa: Paramount Picture.

Küçük kız bu kar kürelerinin içine baktığında gökdelenlerin içinde başını kaldırmaksızın çalışan ve gün ışığından neredeyse hiç yararlanamayan insanları görür. Bu insanlar donuk bir gri rengin içinde hapsolmuş şekilde her gün aynı saat diliminde mekanikleşmiş aynı işleri yaparlar.



Şekil 72: 21.yüzyılın İş Yaşamı Görüntüsü

Osborne, Mark (Yönetmen). 2015. **Küçük Prens** (The Little Prince) [Film]. Fransa: Paramount Picture.

Bu kültürün tetiklediği yabancılaşma olgusu ile birey hem kendine hem de topluma karşı yabancılaşmış, içinde bulunduğu durumda hapsolmuştur. Postmodern

“birey” için diğer her şeyden ayrıcalıklı olarak sahip olunan “şey” noktasında “zaman”, diğer tüm mallardan daha büyük bir talep görmektedir (Baudrillard, 2012, s.177). Bu sebeple “ideal yetişkin”liğe giden yolu ona sağlayabilecek koleje gidebilmek için küçük kızın her dakikası planlanmıştır. Küçük kızın takviminde zaman, kurabileceği sosyal ilişkiler için bile aylar sonrası için verilir. Yeni çağın kentinde her şey para kazandıracak ve tüketim toplumuna hizmet edecek şekilde düzenlenir. Öyle ki “atık” olarak atfedilen hatıralarla dolu eşyalar bile, buna pilotun uçağı da dâhil, “gerekli hâle” getirilmeli sloganı ile evraklarda kullanılmak için ataca dönüştürülür. Bu çağın insanına göre *buna bir sanat eseri bile denebilir*.



Şekil 73: Geri Dönüşümü Simgeleyen Sahne

Osborne, Mark (Yönetmen). 2015. **Küçük Prens** (The Little Prince) [Film]. Fransa: Paramount Picture.

Bütün bu tüketim çarkının içinde yaşamaya çalışan insanlar “patron” adı verilen bir adama sorgusuz itaat ederek “gereğini yerine getirme” işlevine sadık kalırlar. Hatta, *Küçük Prens* kitabında da önemli bir metafor olan, “patron” figürüne göre *eskiden tembel insanları boş boş hayallere sürükleyen gökyüzündeki altın renkli şeyler* yani yıldızlar cam bir fanusa kapatılmış, şehrin elektriği bu şekilde sağlanmıştır. Bu sayede insanlar gece gündüz, durmaksızın işlerini yerine getirmektedir.



Şekil 74: Çalınan Yıldızların Şehrin Elektriği İçin Kapatıldığı Fanus

Osborne, Mark (Yönetmen). 2015. **Küçük Prens** (The Little Prince) [Film]. Fransa: Paramount Picture.

Filmin sonunda, küçük kız tarafından benliğine dair izleri hatırlayan Küçük Prens, onun elini tuttuğu ve çocukluğa döndüğü bir sahne ile resmedilir. Eş zamanlı olarak orijinal metinden etkili bir söze alıntı yapılır: *En iyi yüreği ile görebilir insan, gözler asıl görülmesi gerekeni göremez*. Bu, aynı zamanda içinde sadece “düşünme” yetisinin değil “duyuş”un da olduğu doğal olana da bir dönüşü temsil eder. Dönüşüm, kitapla modern çağ arasında gelişen etkileşim yoluyla gerçekleştirilir ve bireysel olarak elde edilen bilincin tüm insanlık tarafından paylaşılması inancını taşıyan kendini gerçekleştirme felsefesi vurgulanır. Böylece tıpkı *Küçük Prens* kitabında olduğu gibi, insan, benliğini oluştururken “diğer canlı ve cansız varlıklarla, ekosistemlerle, ekosferle, yeryüzüyle, kendisiyle ve kötü tarihiyle” mevcut ilişkilerini ve bağlantılarını göz önünde bulundurur” (Dindar, 2012, 79).

Ekolojik söylemin vurgulandığı metinlerarası ilişkilerde bulunan filmlerde medya aracılığı ile salt popüler olanı yansıtmak yerine doğa yanlısı düşünceleri değerler olarak çocuklara aktarabilme dürtüsü kendini hissettirir. Çocukların edindiği çevre literatürünün onların hem duygulara hem de zekâyâ hitap eden derin, kalıcı etkiler yapma kapasitesine sahip olabileceği göz önünde tutularak (Gaard, 2009, 328), doğanın yok olması durumu kendi öz benliğimizi de tehdit eden bir unsur olarak karşımıza çıkar. Medyada dönüştürülen metinlerde yapılan bu vurgularda, bizden farklı olanın da yaşaması gerektiği gerçeğini idrak ettiğimiz çevresel hareketin değerleri ile yaşamın doğal döngüsünün bilincine ulaşılır.

4.1.2.3. Sosyo-Kültürel Vurgulu Dönüşümler

Bir sosyal yaşamın dolayısıyla da kültürün en popüler hikâyeleri olan filmler, açıklama ve yorum gücü olan “anlam” kalıpları içerir. Bu kalıplar kültürün örüntülerini açığa çıkarır ve bu şekilde bireylerin kendi kimliklerini inşa etmek ve kendi yaşam tarzlarını tanımlamak için kullanabilecekleri sembolik kaynaklar- imgeler ve işaretler- olduğunu kanıtlar (Buckingham, 2003, 159). Klasik peri masallarında sosyo-kültürel söyleme hizmet eden bu anlam kalıpları açıklama ve çoğullaşma gücüne kapalıdır ve tek yönlü didaktik bir hizmetin sonucu olarak açığa çıkarılır. Gözden geçirilmiş masal filmlerinde anlatı sesi, rahatsız edici, bastırılmış sosyo-psikolojik çatışmaları araştırır ve ortaya çıkarmaya çalışır, böylece genç okuyucu, gerçekte hareket özgürlüğünü kısıtlamak için hangi güçlerin işlediğini daha net bir şekilde hayal edebilir.

Medenileştirme sürecinin klasik peri masallarının aksine, özgürleştirici masalların fantastik projeksiyonları, okuyucuların hayal gücünü araçsallaştırmak için rasyonalist amaçlarla değil, daha çok rasyonalizasyonun kontrollerini yıkmak için kullanılır, böylece okuyucular daha özgürce düşünebilir (Zipes, 1982, 315). Bu konuda en büyük karşı saldırı olarak nitelendirilen Pixar yapımı *Şrek* (2001) filmi, Walt Disney şirketinin popüler kültür üretme konusundaki uzun süreli itibarına ve sosyal eşitsizlikleri korumaya yardımcı iddia edilen mesajlarına cevap niteliğindedir. Özellikle yabancılaştırıcı eğlenceyi teşvik etmesinden dolayı Disney’in sadece klasik ikonlarını değil genel anlamda *dünyanın en mutlu yeri* sloganına eşlik eden “tema parkı” niteliğindeki Disneyland’ı yerden yere vurur. *Şrek*, Disney’in tüm peri masalı kahramanlarını ve Disney’in “dilini” kullanarak ve “karşı masal kahramanı” yaratarak onlarla açıkça alay eder (Yıldız, 2013, 77). *Şrek*, Lord Farquaad’ın aykırı ve farklı görünen “öteki”lerden arındırılmış yapay dünyasına girişteki engelleri yıkarak girer.



Şekil 75: Şrek’in Lord Farquaad’ın Ülkesine İlk Girişi

Adamson, Andrew, Vicky Jenson (Yönetmen). 2001. *Şrek* (Shrek) [Film]. ABD: DreamWorks.

Monarşinin, zenginliğin, statünün sorgulanmadığı, doğuştan gelen bir hak olarak kabul edildiği (Yıldız, 2013, 78) Farquaad’ın ülkesi popüler kültürden birçok ortak fikir, hatıra ve çağrışım üzerine kuruludur. Bununla birlikte peri hikâyelerinden, reklamlardan ve popüler müzikten yararlanan *Şrek* filmleri, sözlü, görsel ve işitsel materyallere, anlatı ve düzenleme gelenekleri aracılığıyla çocukların ve gençlerin tanıdığı birçok başka metne sosyo-kültürel manada atıfta bulunarak kolektif hafızanın bir parçası hâline gelir (Parry, 2009, 151). *Şrek*, “ötekinin” ya da “diğerlerinin” sesi konumunda yer alarak Farquaad tarafını temsil eden tüm seslerin “karşı sesi” olma özelliğini taşır. Bununla birlikte filmde metinlerarası yollarla atıfta bulunulan “ayna” metaforu Lord’un yarattığı mevcut sistemi gözler önüne sermek için oldukça ironiktir. Muhafızlar tarafından aranan ve “Lordum, onu bulduk!” söylemi ile içeri alınan ayna,

Lord Farquaad'ın “ayna ayna söyle bana, dünyanın en harika, en mükemmel krallığı burası değil mi?” sorusu ile yüzleştirilir. Aynanın cevabı oldukça mantıklıdır: *Teknik açıdan sen Kral değilsin*. Bunun üzerine Farquaad doğruları değil duymak istediklerini söylemesi için soru sorduğu aynaya muhafızı aracılığıyla göz dağı verir. Bir el aynası tutan muhafız ona attığı yumrukla, aynaya, söyledikleri için dikkatli olması gerektiği mesajını son derece sert bir şekilde gösterir.



Şekil 76: Ayna ve Muhafız Arasında Geçen İletişimin Temsili

Adamson, Andrew, Vicky Jenson (Yönetmen). 2001. Şrek (Shrek) [Film]. ABD: DreamWorks.

Bu klasik peri masallarının parodileştirilmiş sahnesinde, ayna gerçekleri yansıtan değil, krala duymak istediklerini söylemek zorunda olan ya da duymak istediklerini gerçekleştirebilecek fikirleri veren bir hizmetlidir. Bir düzeyde, tipik peri masalı tarzında, yaşamın ve değişimin doğal sürecini basitçe dışa vuran ayna, ideolojik etkisini dönüştürecek bir şekilde çağdaş anlatılarda yeniden üretilir (Bacchilega, 1997, 33). Benzer bir dönüşüm *Pamuk Prenses'in Maceraları* (2012) filminde de mevcuttur. Bu defa ayna bir denetim mekanizması olarak karşımıza çıkar. Buna göre hem mimesisi (yansıma) hem de kırılmayı (değişen arzular) hem de hikâyenin çerçevesini (hile) kendinde toplamaktadır (Bacchilega, 1997, 33).



Şekil 77: Kraliçe ve Aynası

Sing, Tharsem (Yönetmen). 2012. **Pamuk Prenses'in Maceraları** (Mirror Mirror). ABD: Relativity Media.

Kraliçe'nin sadece bilgi almak için değil bütün ruhsal dönüşümlerini bu denetim altında geçirdiği ayna sahneleri filmin gerek sosyo-kültürel gerek psikolojik seyrinin bütün aşamalarında mevcuttur. Aynanın tüketim çağının tipik sembolü olarak göndermede bulunulduğu film ise *Yakışıklı Prens* (2018)' tir. Modern yaşamın sürekli güzelleşme, tek tipleşme ve onaylanma unsuru olarak ayna, iki kadın arasındaki "estetik takıntısının" parodisini yapar: Pamuk Prenses'e kaşlarını çok çatarsa şaşılabileceğini söyleyerek dikkat etmesini öneren Uyuyan Güzel'e, "Aynan da bunu yüzüne söyler, hiç utanması yok onun!" diyerek Külkedisi de katılır.



Şekil 78: Uyuyan Güzel ve Pamuk Prenses

Venokur, Ross (Yönetmen). 2018. **Yakışıklı Prens** (Charming) [Film]. Kanada- ABD: Vanguard Animation, 3QU Media.

Görüldüğü gibi postmodern masallarda sosyo-kültürel dönüşümler kurguda olabileceği gibi metaforlar yoluyla da gerçekleştirilir. Üstelik hedef aldığı döneme, kuruma ve kişiye göre bu dönüşümler, kendi aralarında da işlevsel farklılıklar gösterir.

Sosyo-kültürel dönüşümlerin bir yansıması olarak, derecesi farklılık göstermekle birlikte "değerler", geleneksel masallara gömülen ideolojilere meydan okuyan ve onlara direnen öyküler inşa eden söylemsel oluşumlara kodlanır. Yazarlar, okuyucuya/ izleyiciye metinde hangi değerlerin önemli olduğuna karar vermede rehberlik etmesi için birtakım göstergebilimsel uygulamalar kullanır (Crew, 2002, 92). Bu göstergebilimsel uygulamaları sınıf ve ırk farklılıkları ile "karnaval" ruhu üzerinde işlevselleştiren, bu şekilde sosyo-kültürel dönüşümünü sağlayan en belirgin yapıyı *Prenses ve Kurbağa* (2009) filmi sunar. Film daha başlar başlamaz, Tiana ile annesinin, kendi evlerine doğru iş dönüşü yaptıkları uzun yolculukta, manzaranın, insanların, evden çıkan seslerin bile değiştiği sahnelerle karşılaşılır. Neredeyse her

sahnede bu sosyo-kültürel farklılığın aslında bir zenginlik olduğu vurgulanır. Örneğin; Tiana'nın güzel yemekler yapan babası, bu yemeklerin en önemli yönünün, *insanların içini ısıtıp hafifçe gülümsemelerini sağlaması ve farklı sınıfları bir araya getirmesi* olduğunu ifade eder.



Şekil 79: İnsanların Aynı Yemeği Yerken Bir Araya Geldiği Sahne

Musker, John, Ron Clements (Yön.). 2009. **Prenses ve Kurbağa** (Princess and The Frog) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Kimliğin oluşumunu toplumsal cinsiyetle birlikte sosyo-kültürel açıdan da ele alan film, kimliği benlik denen şeyin yalnızca bir parçası olarak daha kamusal, sosyal sunumuna yani üzerinde en fazla kontrole sahip olan bölümüne atıfta bulunur (Coats, 2004, 5). Özellikle kimliğin belirli bir gerçekliği değil, tanımladıkları sosyal gerçeklikleri de etkileyen performatif yönü ile ilgilenir. Yani insanların diğerlerine bir sunum aracı olarak “arzu edilen” ve “ideal” olarak tanımlanan özellikler bütününe odaklanır ve üretmek istediği yeni anlamları bu noktadan çoğaltır. Örneğin; beyazlık, öznelliklerimizi yapılandırmak için kullandığımız ana göstericilerden yalnızca biridir, ancak aynı zamanda ırk temelli ve dolayısıyla ırkçı bir sosyal yapıyı temel almanın talihsiz sonucuna da sahiptir (Coats, 2004, 136). Film bu etkiye karşı koymada etkili olma olasılığı en yüksek olan dönüşüme başka bir deyişle müdahaleye başvurur: herhangi bir ırka sahip özneler olarak konumumuzun bilinçli bir farkındalığını ve cinsiyet, statü, ırk gözetmeksizin “varlığın” özünü keşfetmek. Filmde geçen bir şarkı bu müdahalenin dile yansımalarını temsil eder.



Şekil 80: Mama'nın Varlık Üzerine Mesajlar İçeren Şarkıyı Söylediği Sahne

Musker, John, Ron Clements (Yön.). 2009. **Prenses ve Kurbağa** (Princess and The Frog) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

“İnsan ya da başka bir canlı olduğun önemsiz. İnelim biz daha derine. Kimiz biz bilelim. O kadar zor değil kim olduğun buldun mu? İşte ihtiyacın olan şey: mavi gök, güneş. Parada ruh yoktur. Parada kalp yoktur. Nefsine bir iki gem vur. Yeni bir yola koyul.” sözlerinden oluşan, Mama'nın Tiana ve Prens'e söylediği şarkı, her canlının kimlik gözetmeksizin doğanın çatısı altında birleştiğini ve varlığın bir noktaya ulaşmaktan daha çok “yolda olma” hâline işaret ettiğini anlatmaya çalışır. Benzer vurgular *Karmakarışık* (2010) ve *İyi Kalpli Dev* (2016) filmlerinde de mevcuttur. *Karmakarışık* (2010)'ta “öteki” ile kurulan ilişki, farklılıkların önemsiz olduğu mesajı üzerinden kurulur. Flynn'in dışarının ne kadar tehlikeli olduğunu göstermek için Rapunzel'i götürdüğü haydutların barında, haydutlar tarafından söylenen şarkı bunun göstergesidir.



Şekil 81: Haydutların Şarkı Söylediği Sahne

Greno, Nathan, Byron Howard. (Yön.). 2010. **Karmakarışık** (Tangled) [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

İyi Kalpli Dev (2016) bir çocuk ve dev arasında kurulan arkadaşlığa odaklanırken bile dönüşümünü sosyo-kültürel anlamda nasıl gerçekleştireceğinin

ipuçlarını verir. Toplumdan dışlanmış bir dev ile yine benzer şekilde ötekileştirilmiş yetim Sophie hem kendileri dışında kalanlarla bir mücadele içine girerken hem de “insan ve diğerleri”ni yansıtmak adına birbiri ile yaptıkları konuşmalarda bu dönüşümü açığa çıkarırlar. Film ilk dakikasından itibaren bu tezatlıkların bir araya getirilmesini bir strateji olarak uygulayan sahnelerle doludur.



Şekil 82: BFG'nin ve Diğerlerinin Katıldığı, Tezatlıkları Vurgulayan Yemek Sahnesi

Spielberg, Steven (Yönetmen). (2016). *İyi Kalpli Dev* (The BFG) [Film]. İngiltere ABD: Walt Disney Studios.

Dönüştürülmüş masal filmleri, daha önce sergilediği baskın ideolojilere karşı geri adım atmak ve kısa bir süreliğine de olsa kişinin günlük varoluşa yaklaşımını stratejiye dönüştürme yollarını veya çözümlerini değerlendirmek için mecazi bir araç sağlar (Zipes, 2016a, 6). Bu nedenle tanımlayıcı ya da bir noktaya sabitleyici bir masal filminin aksine, “masal” denilen cephaneliği film aracılığı ile kullanarak sosyo-kültürel söylemleri yeniden kullanmanın pek çok yolu vardır. Dolayısıyla bu filmler zamanın sosyo-ekonomik koşullarıyla ilişkisi bağlamında anlaşılmalı ve yorumlanmalıdır. Her filmin sergilediği görsel ve dilsel estetik bir “pozisyon” almayı oluşturur. *Prences ve Kurbağa* (2009) postmodern çağın çokkültürlü ve çok kimlikli yapısını sergilemede “karnaval” fikrinden hareket eder.



Şekil 83: Mardi Gras Karnavalı'ndan Bir Sahne

Musker, John, Ron Clements (Yön.). 2009. **Prenses ve Kurbağa** (Princess and The Frog) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Postmodern algıya uygun olarak farklı türleri bir araya getiren ve alışlagelmiş olanı tartışmaya açan filmde gerçekleştirilen *Mardi Gras* karnavalında, Bakthin'in diyalojik metinlerin doğasına uygun olarak tasvir ettiği, herhangi bir sosyal statüyü ya da hiyerarşiyi kabul etmeyen, her türlü “öteki”yi içeriğine katan karnaval ruhu ile ilişkilendirilebilecek görseller sergilenir (Üner, 2019, 223). Böylelikle film, geçtiği dönemde ve New Orleans'ta insanların içinde bulunduğu çıkmazlara ışık tutarken aynı zamanda bakışımızı postmodern dönemi de içeren başka bir yöne çevirmektedir.

Değerler, insanların eylemleri, nesneleri ve olayları iyi ya da kötü, kutsal ya da saygısız, toplum yanlısı ya da antisosyal vb. olarak düşünmek zorunda oldukları kalıcı bir eğilimdir (Brummett, 2013, 62). İnsanın sosyal yaşamında ve kültüründe bu kadar yer kaplamasından dolayı gerek bilimsel gerekse edebi ve pedagojik literatürün çoğunda bu yatkınlıkları dilde kodlanmış veya çağrılmış olarak düşünme eğilimi vardır. Bunlar tam olarak söylemsel uygulamalarda dilin kullanılması yoluyla yargıya götürülen belirli terimler veya ifadeler karşılık gelir. Retorik olarak işlev kazandıkları için onları herhangi bir metinde tekrar çağırmak ve söylemsel olarak bu anlamları dönüştürmek değişikliklere yol açar. Postmodern filmler aracılığı ile sosyo-kültürel yaşama ait değerlerin retoriği bir önermeyi ya da eylem tarzını önceden oluşturulmuş değerlerle uyumlu hâle getirebilir ya da şimdiki zamanda etkisiz hâle getirebilir. Ya da amaçladığı sosyo-kültürel dönüşümü gerçekleştirebilmek için her bir kültüre hitap eden farklı kimlikleri kullanabilir. *Moana* (2016), toplumsal cinsiyet, doğa ve sosyo-kültürel temada yaptığı dönüşüm için özellikle klasik peri masallarındaki gibi bir prenses hikâyesi anlatmaz, kullandığı dili ilkel bir kabilenin kültürü ile ilişkilendirerek retoriğini güçlendirme amacı taşır. Bu, insan gruplarının içinde yaşadıkları dünyanın

yönlerini nasıl anladıklarını açıklamaya yardımcı olan yerel söylemlerden evrensel söylemlere doğru bir yolculuğu içerir.

Hikâye anlatıcılar metinde yer verdikleri kimlikler aracılığı ile izleyici üyelerinin de kimliğine hitap etmeye çalışır ve belirli anlatı içeriğini iletmek için stratejiler uyarlar. Her yüz yüze iletişim, dâhil olan bireylerin kişisel özelliklerinden ve ilişkilerinin dinamiklerinden etkilendiği gibi, kimlik kavramı ve herhangi bir yerleşik deneyimin bağlamı da bir hikâyenin yorumlanmasını etkileyecektir (Gaines, 2010, 76). *Moana* (2016) filminde toplumsal yaşamın bir kabile hayatından seçilmesi, anlatının başından itibaren yapılan “gezginci” ruhun vurgulanmasını kolaylaştırır. Aynı zamanda kültürün bir parçası olarak doğa ile kurulan güçlü bağ bu kimliklerde daha etkili bir anlatı sanatı geliştirir.



Şekil 84: Moana'nın Gezginci Ruhlarını Hatırlatmak İçin Kabilesine Yaptığı Konuşma Sahnesi

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Filmde, anlatının dili; yaş, ırk, sınıf ve cinsiyetle ilgili bazı paylaşılan kültürel inançların yanı sıra olayların anlatılmasında ve sonuçlarının açıklanmasında yer alan diğer ince geleneksel değerlere ve uygulamalara ayrıcalık tanır. İzleyici, Moana'nın hem “diğerleri” hem de kendisi ile olan ilişkisini kimliğin anlatı stratejileri aracılığıyla kendi sosyo-kültürel yaşamı ile bağdaştırır. Bu diyalojik okuma görüşü aynı zamanda eleştirel bir yönelim oluşturma potansiyeline de sahiptir. İzleyicinin/okuyucunun sosyal kimliğini kabul ederken, çevrimiçi okuyucu yanıtlarının doğrudan veya dolaylı olarak okuyucunun kendi etnik veya cinsiyet kimliğine atıfta bulunma şeklini dikkate alır (Wallace, 2003, 2). Anlatı sırasında veya sonrasında gelenekler hakkında bilgi edinen okur/izleyici, bir kültürde yaşamının yalnızca geleneksel olarak bekleneni bilmeyi değil, aynı zamanda gelenekselin üretebileceği beklenmedik sıkıntıları hissetmeyi gerektirdiğini de öğrenir (Bruner 1986'dan aktaran Vandermeersche,

Soetaert, Rutten, 2013, 91). *Moana* (2016)' da kendini gerçekleştirme eylemi kişisel korkuların aksine sosyo-kültürel tutumlara takılır.



Şekil 85: Moana'nın Yolculuğa Çıkmadan Önce Gücünü Toplamaya Çalıştığı Sahne

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Annesinin, Moana'ya “olmayı dilediğimiz kişinin yalnızca olması gereken şey değil yapabilmeyi dilediğimiz şey” olduğunu söylediği cümlesindeki “olması gereken”in arkasında toplumsal söylemler yer alır. Klasik bir peri masalının aksine sosyo-kültürel dönüşüm ve hem bireysel hem toplumsal mutlu son “yapabilme” eyleminde yani eyleyici güçten geçer. *Moana* (2016), kolektif bilinçdışının en basit ifadesi olan geleneksel anlatıların yaptığı gibi “bir çocuğa aşk hediyesi” şeklinde değil peri masallarının modern dünyayı müzakere etmelerinin bir girişimi olarak farklı kültürel deneyimi keşfetme, anlamların değişebilirliği üzerine bir arayışla kurgulanmıştır (Moen, 2013). Bu şekilde gerçekleştirdiği sosyo-kültürel dönüşümle hem yeni sanat ve kültürel biçimleri talep etmiş ve doğallaştırmış hem de farklı toplumsal ve bireysel kimlik bağlamlarıyla bunu detaylandırmıştır.

Postmodern masalların yenilenmiş büyüsü, mimetik anlatıları, cinsiyet kimliklerini ve öznenin hümanist kavramsallaştırmalarını açıkça sorunlu hâle getirir ve büyü masalının doğallaştırılmış ancak normatif yapaylığını sorgular (Bacchilega, 1997, 140). Bununla birlikte bu anlatıların hepsi performatif olarak aynı değildir. Anlatı çerçeveleri, ses, yerleştirme ve faillik gibi değişkenlerin nasıl kesişip birbirini yansıttığını keşfederken, her filmde farklı sosyo-kültürel direniş kalıpları görünür kılınır. Kimi anlatılar etnik kimliğe, sınıfsal farklılıklara güçlü vurgular yaparken, kimileri sosyo-kültürel etkilerin daha çok cinsiyet kimlikleri üzerinde durur ve etnik kökene metni zenginleştirme adına başvurur. Örneğin *Yakışıklı Prens* (2018) filminde,

“geçilemeyecek geçidi geçmek” görevindeki geçit sadece kadınlardan oluşan erkek karşıtı bir kabileyi simgeler.



Şekil 86: Kadınlardan Oluşan Bir Kabile

Venokur, Ross (Yönetmen). 2018. **Yakışıklı Prens** (Charming) [Film]. Kanada- ABD: Vanguard Animation, 3QU Media.

Her türden kişinin anlatı yolunda gezinmesi ve bunları kendi alımlama gücüne göre kullanabilmesi, simgeler ve sosyal kodlar hakkında mevcut bilgileri ile orantılıdır. Kısmen, hikâye anlatıcısı olmak, sosyal ve kültürel kodları, özellikle de dilsel ve anlambilimsel kodları nasıl kullanacağımızı, manipüle edeceğimizi ve sömüreceğimizi öğrenmemiz gerektiği anlamına gelir (Zipes, 2004, 80). Alımlayan açısından ise bir masal dönüşümü ile nasıl başa çıkılacağını bilmek, tıpkı *Yakışıklı Prens* (2018)’te filmde olduğu gibi çatışmalarla dolu bir sosyal bağlamda kişinin diğer insanlarla ilişkili arzularıyla başa çıkmanın ilk adımıdır. Bu çatışmalar, her anlatının öne çıkarmak istediği noktalara göre şekillenir, diğerlerine göre silikleşir ya da daha etkili olabilir.

Son yüzyılın sosyo-kültürel koşullarının anlatılar üzerinde uyguladığı en büyük dönüşüm filmlerinden biri *Manhattan’da Sihir* (2007) diğeri ise *Küçük Prens* (2015)’tir. *Manhattan’da Sihir* (2007)’de peri masallarının tüm figürleri bu yüzyılın New York’unda kendilerini bulurken, *Küçük Prens* (2015)’te anlatı, 2015’in Fransa’sına yeni kahramanlar eklenerek taşınır.

Manhattan’da Sihir (2007)’de, cinsiyet rollerinin oluşumu, kardeş rekabeti, sosyal sınıf çatışmaları, kılık kıyafet yoluyla sosyal kodlama vb. gibi sosyal, politik ve kültürel sorunları tartıştığımız ilgili metaforik iletişim araçlarından biri olan bir peri masalının kahramanları, geleneğin tüm kodlarına bürünmüş olarak New York’un

gerçekçi ortamı arasında keskin karşıtlıklar yaratır. Filmde, Giselle'in doğayla olan pastoral ilişkisine ve romantizmin tek bir alan ve türde gerçekleştirilmesini süsleyen pastel renklere karşı, New Yorker'ın rutin iş ilişkilerini pekiştiren griler, kir ve haşarat vardır (Bacchilega, 2013, 114). Öyleki Giselle'in ısrarcı masal saflığının parodileştirildiği bir sahnede, Giselle'in yaşlı bir adamdan nezaket, dostça bir merhaba ya da gülümseyiş dilendiği görülür.



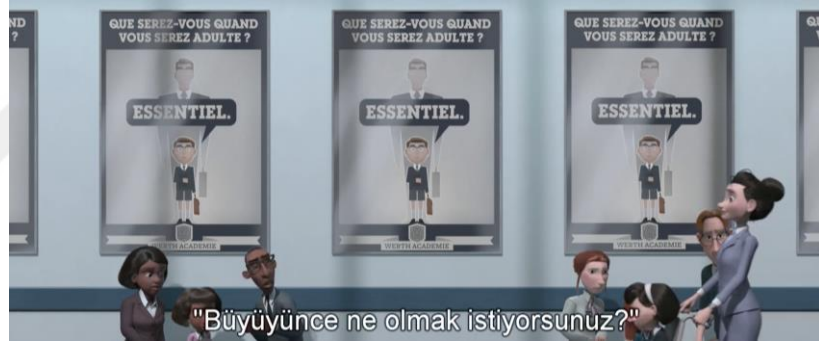
Şekil 87: Giselle'in Bir Evsizle Konuştuğu Sahne

Lima, Kevin (Yönetmen). 2007. **Manhattan'da Sihir** (Enchanted) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Buna karşın, Giselle'in bu şehirle tanışması travmatik bir deneyim olarak temsil edilir. Yaşlı adam Giselle'in istediği gülümsemeyi verdikten sonra bir dakika bile tereddüt etmeden prensesin tacını çalıp kaçar. Şehir, Giselle ve diğer masal kahramanları için daha gerçekçi bir tutumla kahramanlarının sınıandığı bilinmeyen ormanın yerini alır, fakat bu şehirde sınanan kahramanların cesaretleri değil tür anlayışlarıdır. Filmde bu karşıtlığın sağladığı ironi ve dönüşüm, peri masallarını diğer genel biçimlerden daha fazla hatırlama eğilimimizden kaynaklanır. Çünkü bu özel tür, yaşamlarımızla ilgili ve özel olanla başa çıkmak için bize etkili bir dilsel mod sağlar ve doğumdan ölüme kadar bu süreci pratikte bizimle birlikte geçirir (Zipes, 2004, 79). Buna rağmen bu tarz parodik anlatıma başvurulmuş sahnelerde hatırlama eylemine karşın beklentilerimizin sonuçsuz bırakılması, sonrası için merak duygusu uyandırır. Postmodern masalların en önemli sosyo-kültürel dönüşümleri, geleneksel peri masallarının yaşamlarımız üzerinde etkisi olan önemli mesajları anlatmak için geliştirdiği belirli tanınabilir sözleşmeleri ve motifleri yıkıma uğratmasıdır.

Küçük Prens (2015) filmi, tüketim toplumunun sosyo-kültürel eleştirisini orijinal metinle bağlantılı olarak çocuk- yetişkin ayrımı üzerinden yapar. Filmde anlatı perspektifi insanların içinde büyüdüğü kültür kalıplarını analiz etmemize yardımcı

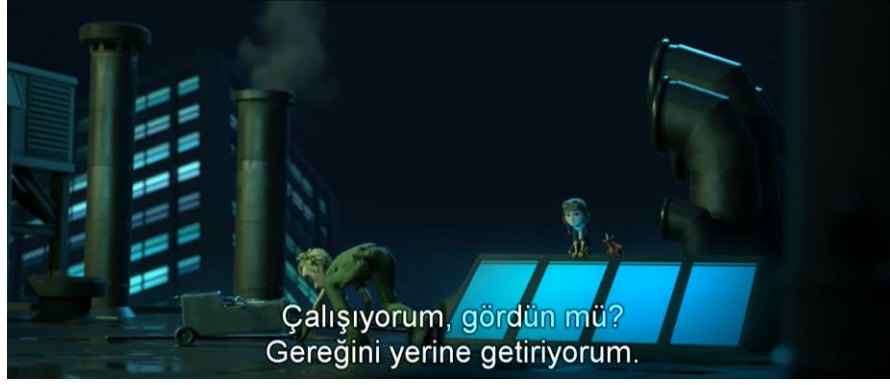
olur, bir kültürde geleneksel olarak bekleneni somutlaştırır, yerleştirir ve geleneksel olarak yaşanan sorunları ve tehlikeleri gösterir (Vandermeersche, Soetaert, Rutten, 2013, 91). Hatta bu anlatıda tüketim toplumunun eleştirisi yerelden evrensele doğru bir yol olarak, izleyicilerin eleştirel bir okuryazarlık yoluyla subjektif bir gerçeklik hayal etmelerini sağlar. Yetişkinlerin bir kalıba sokabilmek ve “mükemmel” bir yetişkin olmaları için çocukları kendi gerçekliklerinden kopararak sistemin bir parçası yapma uğraşları filmin eleştirdiği en temel sosyal gerçekliktir. Annesinin en büyük hayali olan kolejin sınavına girerken yine annesi tarafından olası soruların cevapları ezberletilen küçük kız belki de bu yüzden bir çocuğa sorulabilecek en temel soruya bile cevap veremez. Üstelik bu soru kolejin bütün duvarlarını kaplamışken ne küçük kızın ne de annesinin bu ayrıntıyı fark etmelerini sağlayacak zamanları ve dikkatleri yoktur. Hayat bu toplumun bireyleri için doğal seyrinde yaşanan bir zaman bütününden daha çok her şeye hazırlıklı olunması gereken ve durmaksızın çalışılan bir mücadeledir.



Şekil 88: “Büyüyünce Ne Olmak İstiyorsun?” Sorusunun Okulun Tüm Duvarlarında Olduğu Sahne

Osborne, Mark (Yönetmen). 2015. **Küçük Prens** (The Little Prince) [Film]. Fransa: Paramount Picture.

Bu uğurda bireylerin çocukluk anılarını unutmaması gerekse bile bu sistemde bir an bile durmak yoktur. Küçük kızın modern dünyada bulduğu Küçük Prens de bir zamanların tuhaf ve tutarsız dünyasını eleştiren o çocuk değildir. Bu dünya şartlarını kabullenmiş ve benliğine dair bütün anıları “unutmuş”, kim olduğunu hatırlamayan bir yetişkindir. Orijinal metinde her bir gezegen aracılığı ile eleştirilen kavramlar, büyümüş olan Küçük Prens’in bu toplum tarafından “gereğini yerine getirmesi” için adeta modern dünyada işlevselleşir.



Şekil 89: Küçük Prens'in Yetişkin Hâli

Osborne, Mark (Yönetmen). 2015. **Küçük Prens** (The Little Prince) [Film]. Fransa: Paramount Picture.

Fakat küçük kız, asıl sorunun büyümek değil unutmak olduğunu Küçük Prens'e hatırlattığında, onu gezegenine ve gülüne geri götürmek için gerçek sebebi de bulmuş olur. Bu şekilde çocuk edebiyatının metinlerarasılık teorisi, kayıp kod ve uygulamalar ile bunların işlev gördüğü ve tanımlandığı altta yatan söylemsel gelenekleri kabul eden bir tür için ileriye giden yolu işaret eder ve türler arası rütbelerin kırılmasını teşvik eder (Wilkie, 1999, 136).

Sosyo-kültürel dönüşümlere izin veren postmodern masallar, öznel ve benimsenebilir dürtüleri, okurun merakını cezbeden ve kişinin ideolojisine ve inancına göre farklı yorumlara olanak tanıyan, toplumsal bir ortama ilişkin nesnel göndermelerle bir araya getirir (Zipes, 2016c, 357). Hatta masalların yeni yorumları mekânı ve zamanı aşan anlatılar olarak, yalnızca sözlü masal geleneklerini ve basılı kültürü değil, aynı zamanda diğer çağdaş biçimleri ve medyayı da özümser. Bu anlatılar teatral gösteriler, kitaplar, illüstrasyonlar, reklamın yönleri ve bir dizi başka kültürel ve sanatsal tezahür olarak şekil ve anlam değiştirir. Çocuklar ve gençler bu hareketli görüntü metinlerini izler, bunlardan zevk alır ve anlam çıkarırlar ve bu metinlere katılımları, gelişmekte olan okuryazarlık yaşamları için bir değerdir (Robinson ve Mackey, 2003).

4.1.3. Masaldan Fantastik Anlatıya Dönüşüm

Sinema, peri masallarının biçimini tamamen yeniden icat etmez, aksine dönüşüm ve başkalaşımla uzun süredir devam eden ilişkilerini genişletir (Moen, 2013, xiv). Peri masalı türünü tanımlayan tüm özellikler fantastiğin anlatı olanakları ile fantastiğe doğru bir dönüşüm gerçekleştirir. Bu fantastik anlatılar, dünyayla olan

sosyal ilişkilerimizi üretmede hayati öneme sahiptir ve bizi tanınabilir insan özneler olarak yeniden üretir (Hodges, 2013, 1). Peri masallarının, görsel çekiciliğini, estetik biçimlerini, anlatı potansiyellerini ve deneyimsel niteliklerini ortaya çıkararak bu tür dönüşümlere bağlanması hem içerik hem de türün olanakları çerçevesinde bir özgürleşme sağlar.

Psikolojik düzeyde, alışılmadık sembollerin kullanımıyla peri masalı, farklı yaş gruplarından okuyucuları bastırılmış ego rahatsızlıklarına, yani hayatımızdaki tanıdık ilkel anlara, geri dönme noktasında özgürleştirir (Zipes, 1982, 312). Fakat masalların bu özgürleştirme eylemi, somutlaştırma işlemini bilinçli, edebi ve felsefi bir düzeyde yansıtmadıkça tam anlamıyla gerçekleşmez. Bu, masalların ahlaki, öğretisel bir çözüme sahip olması gerektiği anlamına gelmez, ancak özgürleştirici olması için, her tür kesinliğe karşı bir mücadele sürecini yansıtmaları ve ütopyik olanın somut manada gerçekleşmesi için çeşitli olasılıkları yansıtmaları gerektiği anlamına gelir. Fantastik tam bu noktada “masal” türü için kaçınılmaz bir başvuru yöntemi olarak karşımıza çıkar. Ele alınan bütün dönüştürülmüş masal filmlerinde, masal yapısının tipik özellikleri olan “zorlu sınav” ve “yolculuk/arayış” kavramlarından yararlanıldığı görülür, fantastik bize peri masalı, efsane ve mit aracılığıyla ulaşır ve macera, sihir, dönüşüm hikâyeleri anlatır (Furby, Hines, 2014, 23). Nitekim *Şrek* (2001) ile başlatılan ve *Yakışıklı Prens* (2018) filmine kadar ele alınan on adet filmin hepsinde kimi zaman gerçek manada kimi zaman simgesel olarak bir yolculuk/arayış süreci ile kahramanların üstesinden gelmeleri gereken ve olgunlaşmalarının buna bağlı olduğu zorlu bir sınav görevi işlenmiştir. Fakat bu modern fantastik anlatılarda, arayış esnasında veya sonunda mutluluğu bulma şeklinin değişebildiği, evlilik meselesinin mutlu sondan ziyade çözülmesi ya da anlaşılmazı gereken bir problem olabildiği ya da çocukluktan yetişkinliğe geçişin “bireyin” dönüşümü için farklı ihtimallerle incelenebildiği görülmüştür. Özellikle fantastik bu noktada, hayal gücünün problem çözmedeki önemini yansıtır ve hayal gücünün bilişsel bir işlevi olduğunu açığa çıkarır (Furby, Hines, 2014, 31).

Kuşkusuz Propp ve Greimas peri masallarının metinsel yapılarını ve göstergelerini anlamamıza yardımcı olur; fakat bize bu türün özünü, toplumun kurumsallaşmış edebi söylemine müdahale etmek üzere biçimlenirken üstlendiği sembolik eylemin anlamını konumlandırıp kavramamıza yönelik genel metodolojik çerçeve sunmazlar (Zipes, 2016c, 30). İncelenen bütün filmler göstermiştir ki fantastik

yazın, peri masallarının sembolik eylemine sadık kalsa da toplumsal cinsiyet rolleri, ekolojik bilinç ve sosyokültürel vurgular gibi birçok çerçeveye dâhil edilebilecek dönüşümlerde bu sembolik eylemle oynadığı için “anlamsal” olarak değişebilirliğe vurgu yapmaktadır. Fantastik masal anlatılarının Propp’un ve Greimas’ın masalın biçimbilime dair saptadığı noktalardan ayrılan en belirgin özelliği budur.

Üslup olarak fantastik, zaman ve mekân içinde kavramsal olarak vardır. Fantezi, bir düşünce biçimi aynı zamanda bir ifade biçimi ve bir dildir (Furby, Hines, 2014, 42). Üslup olarak fantastiğin gerçekliğe karşı kendine özgü bir tavrı vardır, rasyonelliğin dışına çıkar fakat peri masalları gibi gerçekliğin salt dışında dolaşmaz. Fantastik yazında öğeler gerçek dünyayla köprüler kurularak verilir, böylece fantastik kitaplar, masallardan ayrı olarak düş ürünlerini gerçekle bağdaştırır (Dilidüzgün 1996: 69). Örneğin *Şrek* (2001)’te popüler kültüre yapılan birçok gönderme şimdiki zaman ile anlatı nesnesi arasında bağlantı kurmamıza yardımcı olur. *Prens ve Kurbağa* (2009), *Manhattan’da Sihir* (2007), *İyi Kalpli Dev* (2016) filmleri gerçek dünyanın gerçek şehirlerinde gerçek zamanda geçer. Bu filmlerde gerçeklik kavramı “düş” ekseninde sunulur. *Yakışıklı Prens* (2018) filminde ise masalsı bir zaman ve mekân seçilmesine karşın, bulunduğumuz zamanın nesnelere göndermeler yoluyla anlatı modern zamana metinlerarası bir şekilde ulaşır. Bu şekilde masal parodilerinde, peri masallarında kurgulanmak istenen dünyanın günümüz dünyasından pek de farklı olmadığı gösterilir (Dilidüzgün 1996: 41).

Fantastik dönüşümlerde, yalnızca masal anlatısına dayanak oluşturan bazı keskin tavırların eleştirisi yapılmaz ayrıca bu bilindik hikâyelerin modern izleyicilere hitap etmek adına nasıl değiştirildiği, uyarlandığı, güncellendiği ve/veya gözden geçirildiği aydınlatılır. En geniş anlamıyla fantezi uyarlaması, belli bir biçime sahip bir hikâyenin değiştiği evrimsel bir süreç olarak anlaşılabilir ve örneğin bir kültürden diğerine, bir nesilden diğerine veya bir mecradan diğerine yapılan çeviriyi, dönüşümü, yeniden yorumlamayı ya da yeniden düzenlemeyi içerir (Furby, Hines, 2014, 87). Bu sebeple, masalların dönüştürüldüğü ve yeniden kurgulandığı filmlere metinlerarası bakış açısıyla yaklaşmak bu anlatıların doğru analizi için önemlidir. Bu dönüşümlerde geleneksel peri masallarından farklı olarak beş farklı özellik dikkat çeker (Furby, Hines, 2014):

1. Kahramanlar iyi ile kötü arasında bir yerededir.

2. Canavarlar, devler ya da insan dışı yaratıklar “ötekiler” olarak insan ile arasında bir “yabancılaşma” hikâyesi çerçevesinde psikolojik derinlikleri ile ele alınır.
3. “Şiddet” kavramı bu anlatılarda değiştirilmiştir orijinal metinlerdeki kadar derecesi yüksek değildir.
4. Anlatı stratejileri farklılık gösterir.
5. Zaman, gerçek ile düş arasında bir yerde gezinir.

Kahramanların iyi ile kötü arasında bir yerde “tıp”ten ziyade bir karakter olma yolunda gelişim gösterdikleri bütün filmlerde görülür. *Malefiz (2014)*’in cadısı, Uyuyan Güzel’in ifadesi ile *hem kahraman hem zalim* biridir. Ayrıca bu yalnızca iyi-kötü anlamında bir karşıtlıkla sınırlı değildir, *Yakışıklı Prensi (2018)*’in prensi hem cesur hem korkaktır. *Moana (2016)*, *Manhattan’da Sihir (2007)*, *Prenses ve Kurbağa (2009)*, *Karmakarışık (2010)*, *Pamuk Prensesin Maceraları (2012)* filmlerinin prensesleri hem güzeldir hem de kendilerini savunabilecek kadar cesurdurlar. *Şrek (2001)*’in prensesinin çirkin olması mutluluğuna engel değildir. *İyi Kalpli Dev (2016)*’in vejetaryen BFG karakteri gibi devler yalnızca insan yiyen korkunç yaratıklar değildir. Hatta *Manhattan’da Sihir (2007)* filminde söylendiği gibi üvey anneler, yalnızca kötü ve taş kalpli olarak değil, nazik ve harika olarak da resmedilir.



Şekil 90: Peri Masallarında Sunulan “Üvey Anne” Figürüne Gönderme

Lima, Kevin (Yönetmen). 2007. *Manhattan’da Sihir* (Enchanted) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.

Gerçek dünyanın basitleştirilmiş bir modeli gibi çocuğun dünyaya ilişkin bilgileri ve deneyimleri edinmesine didaktik bir tavır eşliğinde yardımcı olan peri masalları gerçeğin indirgenmiş hâlini salt karşıtlıklar içinde yansıtır (Dilidüzgün 1996: 32). Fantastik filmde bu karşıtlıkların kırıldığı aşırı ders verici özellikten ziyade

alımlayanın problem çözmeyi gerektirecek bilişsel bir süreçle metne dâhil olduğu görülür.

Fantastik anlatıların canavarlar, devler ya da insan dışı yaratıkları “ötekiler” olarak insan ile arasında bir “yabancılaşma” hikâyesi çerçevesinde psikolojik derinlikleri ile ele alması, dönüşümlerin en belirgin diğer bir özelliğidir. Bu özelliğin belirgin işlendiği filmler arasında *Şrek* (2001), *Malefiz* (2014) ve *İyi Kalpli Dev* (2016) vardır. Ayrıca *Şrek* (2001)’in dişi ejderhası masal kalıplarını yıkan parodik bir yaratık temsilidir. Hem sosyo-kültürel manada hem ekolojik bir vurgu etrafında şekillen insan-dışı yaratıkların yaşadığı dönüşüm daha çok ilişkiler anlamında ortaya çıkar. *Şrek* (2001)’te uyumsuz, dışlanmış, istenmeyeni yansıtan masal yaratıkları anlatıyı eyleme götürecek sebebi verir.



Şekil 91: Masal Yaratıklarının Arandığını Haber Veren Afiş

Adamson, Andrew, Vicky Jenson (Yönetmen). 2001. *Şrek* (Shrek) [Film]. ABD: DreamWorks.

Malefiz (2014)’in insan-dışı varlıklarının yaşadığı çevre, insan varlığı tarafından kısıtlanan bir durum olarak resmedilir. Bu sebeple insan-insan dışı varlıkların ilişkileri “kendini koruma” ve ötekine göre konum alma şeklinde gelişir. *İyi Kalpli Dev* (2016) filmi ise hem insana hem de kendi ırkına yabancılaşmış bir devin içsel yolculuğunu simgeler. Bu simgeleştirme bir çocuk ruhu ile bütünleştirilerek yapılır.



Şekil 92: Sofia ve BFG

Spielberg, Steven (Yönetmen). (2016). *İyi Kalpli Dev* (The BFG) [Film]. İngiltere ABD: Walt Disney Studios.

Peri masallarından farklı olarak insan dışı yaratıkların bu filmde “insan” kahramanın yanındaki pasif duruşu kaybolmuştur. Bu filmlerde masallarda olduğu gibi salt insana hizmet eden ya da onlara bir kötülük yapmak amacı ile anlatıya katılan varlıklar olarak temsil edilmezler. Neredeyse anlatının hepsi bu kahramanlar üzerinden şekillenir.

Şiddet, fantastik yazının orijinal metne göre farklı işleme ihtiyacı duyduğu bir başka kavramdır. Peri masallarının bir çocuk alımlayıcıya uygun olmayan baskın bir şiddet içeren cezaları bu filmlerde yumuşatılır. Hatta şiddete bir parça “komik” duygusu katılarak sunulur. *Pamuk Prenses’in Maceraları* (2012) filminde orijinal metinde olduğu gibi kraliçe ayağını yakan bir çift ayakkabı ile dans ederek ölmez, *İyi Kalpli Dev* (2016)’de etobur devler kötü davranışlarından dolayı başka bir adaya tahliye edildiğinde onlara verilen ceza yemekten nefret ettikleri salatalık tohumlarından başka yiyecekleri olmamasıdır. Bu tarz cezalandırmalarla izleyicinin psikolojik olarak tatmin olması sağlanırken mantığa ve çocuk gelişimine aykırı şiddet derecesi gösterilmez.

Masalların yeniden yazımlarındaki fantastik dönüşüm, peri masallarındaki tanıdık duyguların bazılarını aynı bırakarak genellikle stratejiler üzerinde gerçekleştirilir. Bu tanıdık duygu “hayatımızda anlam bulma” ihtiyacına hitap eder (Bettelheim 1991, 3’ten aktaran Furby ve Hines, 2014, 33). Bir peri masalı okuma eylemi, okuyucuyu baştan itibaren gerçekliğin kısıtlamalarından ayırması ve bastırılmış olan ile tanıdık olmayanları bir kez daha aşına hâle getirmesi açısından esrareniz bir deneyimdir. Bir peri masalı dinlemeye veya okumaya başladığımızda hem korkutucu hem de rahatlatıcı olan tekinsiz bir duygu uyandıran tanıdık bir dünyadan yabancılaşıma veya ayrılma yaşanır (Zipes, 1982, 309). Gerçek bir yuva

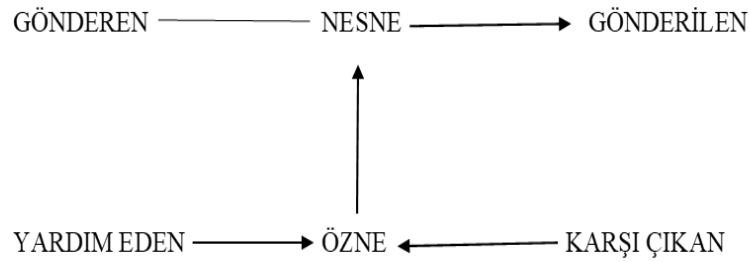
arayışının ve kahramanların sembolik bir yolculuk gerçekleştirmeleri için bu tekinsiz duygu gereklidir. Bu temsili “yuva” arayışı için yerinden çıkmış bir kahraman tanımlanır. Bu sayede alımlayan korku ve endişeleri ile anlatı kahramanları ile eş zamanlı olarak yüzleşmiş olur. Masal, yuva için çifte bir arayışı ateşler: Biri okuyucunun zihninde gerçekleşir ve psikolojiktir ve yorumlanması zordur, çünkü bireysel bir masalın kabulü okuyucunun geçmişine ve deneyimine göre değişir. İkincisi, hikâyenin kendisinde meydana gelir ve kahramanın daha fazla kararlılığa sahip olduğu bir topluma katılım için bir sosyalleşme sürecini ve değerlerin elde edilmesini gösterir (Zipes, 1982, 309). Bu ikinci yuva arayışı, anlatıcının topluma karşı duruşuna bağlı olarak masalların yeniden anlatımlarında özgürleştirici ya da kısıtlayıcı olabilir. Geleneksel masal anlatılarındaki bu arayış ve tekinsiz olana yolculuk, fantastik dönüşümlerde de benzerdir fakat bu arayışı gerçekleştiren kahramanlar ve gerçekleştirme şekilleri farklılık gösterir. Anlatı stratejileri bu yolculuk sırasında yolculuğu yapan ve onların ilişki kurduğu kahramanlarla yakından ilgilenir. Bu sayede düşlerin olumlu içeriği ile hayal kurma için bir “devinim”e işaret edilir ve her sosyokültürel ve dönemsel içeriğin özelliğine göre yeniden uyarlanır. Anlatı klişeleri alt üst edilir ve geleneklerin altı oyulur. Hedef kitle, pazarlama amacı, kültürel endişeler gibi birçok tartışmaya sebep olsa da aslında özelde masalları yeniden kurgulayan bu sinema filmleri genelde ise kitle iletişim araçları, tarihten bu yana doğrusallığını ve tek gerçekliğini korumuş “büyük anlatıların” altını oymada etkili olur. Bu bir nevi farklı dünya görüşlerinin patlaması ve çoğalması demektir. Bu "bilgi pazarı" içinde her türden grup, kültür ve alt kültür bir "ses" sağlamayı başarır.

4.1.4. İşlevsel Dönüşümler

İlk kez 1928'de basılan, 1969'da ise gözden geçirilmiş biçimiyle yayımlanan *Masalın Biçimbilimi*, izlediği çözümleme yöntemi açısından başta C. Levi-Strauss olmak üzere A. J. Greimas, R. Barthes, C. Bremond, T. Todorov gibi yapısalcılık üzerine yoğunlaşan bilim adamları tarafından değerlendirilir. Propp çalışmasında masalarda ortak olarak saptadığı otuz bir işlev belirler: uzaklaşma, yasaklama, yasağı çiğneme, soruşturma, bilgi toplama, aldatma, suça katılma, kötülük (eksiklik), aracılık (geçiş anı), karşıt eylemin başlangıcı, gidiş, bağışcının ilk işlevi, kahramanın tepkisi, büyü nüsnenin alınması, iki krallık arasında yolculuk (bir kılavuz eşliğinde yolculuk), çatışma, özel işaret, zafer, giderme, geri dönüş, izleme, yardım, kimliğini gizleyerek gelme, asılsız savlar, güç iş, güç işi yerine getirme, tanınma, ortaya çıkarma,

biçim değiştirme, cezalandırma, evlenme (Propp, 1985). Propp'un karakterleri, masalın olay örgüsünü betimleyen işlevleri yerine getirir. Propp, “nasıl ve kim tarafından gerçekleştirilirse gerçekleştirilirsin” bu işlevlerin sabit ve değişmez unsurlar olduklarını savunur. Propp'un kitabı, yapısal anlatı çözümlemelerine, yayımlandıktan yaklaşık otuz yıl sonra bir inceleme örneği oluştururken, halkbilim alanında çalışanları da bilgi toplama ve salt tarihsel boyutla ilgilenme aşamasından masalların yapısını kavrama aşamasına yönlendirir (Rifat, 1997, 157). Greimas, V. Propp'un işlevlerini yeniden yapılandırarak anlatı çözümlemelerinde sözdizim örneğinin temel ve kalıcı ilkelerini saptar. “Anlamlama” göstergebilimini bir bütün olarak kullanma işleminden farklı olarak özellikle masalın anlatı boyutu için iki model geliştirir ve yazınsal incelemeleri, metin açıklamalarını, anlatı çözümleme teknikliklerini büyük ölçüde etkiler. Metnin eleştirisine büyük ölçüde yön veren bu iki model: eyleyenler modeli ve işlevler modelidir.

Eyleyenler modeli: Anlatılar, çok değişik biçimlerde gerçekleşme durumu bulsalar da anlatıdaki olaylar aynı tip-kişiler (eyleyenler: Fr. ac/anls) çevresinde gelişme gösterirler; bu eyleyenlerin özellikleri de anlatıdaki ilişkilerine göre belirlenir (Rifat, 2009, 74). Eyleyenler, anlatı dilbilgisinin (anlatı sözdiziminin) değişik kişileridir. A. J. Greimas, kuramın 1966' daki aşamasında altı eyleyenli bir model oluşturmuştur:



Şekil 93: Greimas'ın Eyleyenler Modeli

Rifat, Mehmet. 1998. **XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları: Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler**. İstanbul: YKY.

Eyleyenler modeli doğrudan doğruya Özne'nin ulaşmayı amaçladığı ve Gönderen ile Gönderilen arasında bir iletişim birimi olarak konumlanan Nesne çevresinde odaklanır (Rifat, 2009, 74). Öznenin eyleycilik durumu ise yardım eden'in ve karşı çıkan'ın anlatıda uygulayacakları yaptırımlara ve üstlenecekleri rollere göre farklılık gösterir. Bu modeldeki kavramlar şu şekilde açıklanır (Rifat, 2009, 74):

“**Gönderen:** Anlatıyı harekete geçirir. Arayışın Nesne'sini belirler ve eksikliği duyulan bu Nesne'nin bulunması için bir kişiyi (kahramanı, Özne'yi) göreve çağırır;

Nesne: Anlatıda aranılan eyleyen; arayışın konusu,

Özne: Gönderenin çağrışma uyarak onunla bir anlaşma (sözleşme) yapan ve arayışın konusu olan Nesne'yi bulup getirmekle görevlendirilen eyleyen (kahraman);

Karşı çıkan: Özne'nin arayışını durdurmaya, engellemeye çalışan eyleyen, Karşıt-Özne.

Yardım eden: Özne'nin arayışını kolaylaştıran, ona görevini yerine getirmede katkıda bulunan eyleyen: Özne/ Nesne arasındaki iletişimi kolaylaştırır.

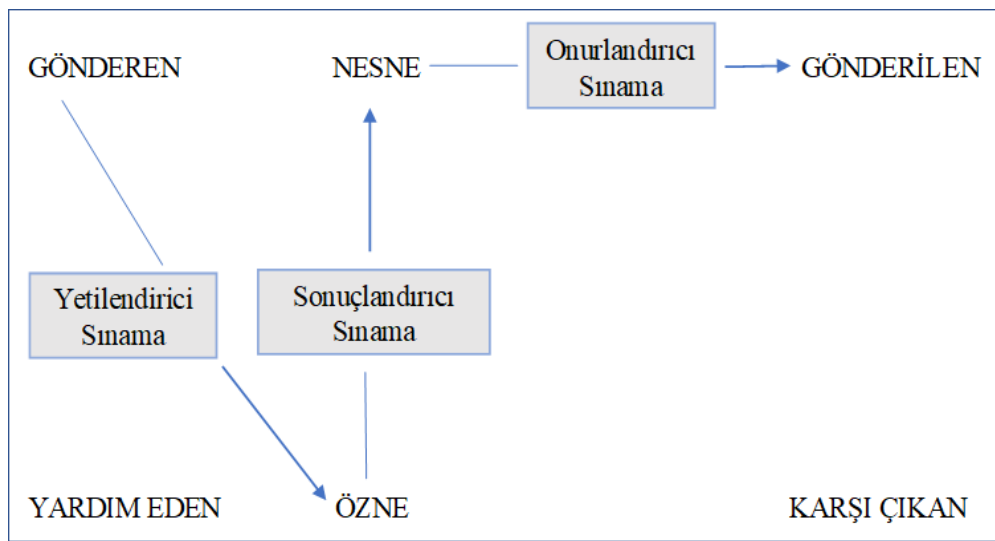
Gönderilen: Arayışın konusu olan Nesne'yi Özne'nin arayışı sonunda elde eden ve Özne'yi ödüllendiren eyleyen. Özne'nin başarısızlığı karşısında da onu başlangıçta yapılan anlaşma gereği cezalandıracak olan eyleyen.”

İşlevler modeli: Anlatılarda, eylem şekillerinin birbiri ile olan ilişkisi ve kronolojisi işlevleri belirler. Bu işlevlerin gerçekleşme şekilleri “eylemler”in tasvir edilmesini etkiler. Propp’un masal anlatısına ilişkin saptadığı işlev bu görevi görür. Greimas bu işlevleri bölüştürerek üç aşama şeklinde sınıflandırır ve kendi göstergebilim kuramına göre Propp’un kuramını yeniden dizgeleştirir. Buna göre her anlatı bir başlangıç durumu ile bir sonuç durumu arasındaki dönüşümün gerçekleşmesiyle oluşur ve dönüşüm eylemi de söz konusu iki durum arasındaki üç sınıma ayrılır:

“Yetilendirici sınama: Özne, arayışını gerçekleştirebilmek için gereken yetenekleri edinir, edinmeye çalışır;

Sonuçlandırıcı sınama: Özne aradığı, kavuşmayı arzuladığı Nesne'ye ulaşabilmek için gereken edimleri yerine getirir (temel sınama da denir);

Onurlandırıcı sınama: Özne'nin, temel eylemini başarıyla sonuçlandırmasından sonra, yani Nesne'yi bulup Gönderilen' e teslim etmesinden sonra ödüllendirilmesi (başarısızlık söz konusuysa onurlandırma cezalandırmaya dönüşecektir). Eyleyenler anlatıda işlevleriyle belirlendiğine göre, eyleyenler modeliyle işlevler modelinin çözümlemeye kaynaştırılması kendiliğinden olacaktır” (Rifat, 2009, 75).



Şekil 94: Greimas'ın İşlevler Modeli

Rifat, Mehmet. 1998. **XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları: Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler**. İstanbul: YKY.

Propp'un saptadığı masal işlevleri ile buna bağlı olarak Greimas'ın kuramsallaştırdığı eyleyenler ve işlevler modeli göz önüne alındığında ele alınan filmlerde anlatı kesitlerinin türsel ve içeriksel gerçekleştirdikleri dönüşümlere rağmen işlevsel açıdan aynı kaldığı ya da büyük benzerlikler gösterdiği görülür.

Shrek'te (2001), “kurtarma”, “arayış”, “yasaklama” ve “yasağı çiğneme” gibi masal türünün anlatı gelenekleri yıkıma uğratılmakla birlikte kahramanların hem kendi içsel yolculuklarına hem de mutluluğa olan bir yolculuk/arayış söz konusudur. Gönderen (Lord Farquaad), yardım eden (Eşek ve diğer masal kahramanları), özne (Shrek), karşıt özne (Lorf Farquaad) gibi eyleyenlerin karşılık bulduğu filmde nesne Prenses Fiona gibi görünse de Fiona eyleyciliğini kullanarak kendini nesne konumundan özne konumuna getirir. Bu doğrultuda arayışın konusu olan nesne'nin somut bir durumdan daha çok tek tipleştirilmemiş “güzellik” duygusu olduğu görülür.

Manhattan'da Sihir (2007) 'de masalların işlevsel boyutu *Şrek* (2001)'in aksine daha geleneksel boyuttadır. Özellikle kötü kraliçe figürü anlatıyı harekete geçirmek ve ana çatışmayı sağlamak adına karşıt özne konumundadır. Giselle'in yuvasına dönüş için arayışı ve bu süreçte karşılaştığı durumlar yetilendirici sinema aşamasına denk gelecek şekilde örülür. “Yardım eden” figürü de bu anlatıda oldukça belirgin kullanılmıştır. Sonuçlandırıcı sinamada, özne yani Prenses Giselle masalın dönüşümünü gerçekleştirebilmek adına abartılmış ve yapaylaştırılmış tipinden uzaklaşmak, eyleyici gücü içinde bulmak zorundadır. Nitekim olay örgüsü bu doğrultuda seyreder. Onurlandırıcı sinamada, masal diyarının prensi ile olmasa da New York'ta tanıştığı Robert ile evlenmesi, evliliğin bir ödüle karşılık geldiğini gösterir. Yani Propp'un son işlevinin temsili olan “evlilik” bu anlatıda da değişmemiş olur.

Prenses ve Kurbağa (2009) filmi, *Kurbağa Prens* masalının alt üst edilmiş hâlidir. Film, Tiana'nın öpücüğü ile düzelmesi gereken prens yerine kendisi de kurbağaya dönüşen ve arayışını prens ile birlikte gerçekleştirmek zorunda kalan prenses olmayan bir genç kızın hikâyesidir. Bu filmde çatışmayı sağlayan Propp'un saptadığı 31 işlevden en belirgin olanı “kötülük” tür. Bununla bağlantılı olarak “karşıt eylemin başlangıcı” işlevi kahramanların arayış yolculuğunu sembolik kılmak adına

oldukça büyük role sahiptir. Arayış sırasındaki sınama sadece Tiana'ya yönelik değil prensin de olgunlaşmasını sağlayacak şekilde kurulur.

Karmakarışık (2009), Rapunzel masalının anlatı işlevine benzer olarak kötü cadı, kurtarıcı, kimliğini gizleme, karşıt eylemin başlangıcı gibi işlevlerin ön plana çıktığı bir filmidir. Gönderen kişisi filmde olmamakla birlikte Rapunzel, gönderme, özne, gönderilen eyleyenlerinin hepsini kendinde toplar. Annesi olarak bildiği kötü cadı Gothe ise dışarıdaki hayatın olumsuzlayıcısı olarak karcı çıkan konumundadır. Yardım eden Flynn'dir. Flynn karakteri masaldaki prensle paralel olarak resmedilmiş fakat kurtarıcı rolündeki görevi Rapunzel'in yol arkadaşı şeklinde evrilmiştir. Arayış nesnesi aslında Rapunzel'in kendisidir. Yani bir nesne olmasından daha çok sembolik olarak bir hayal gerçekleştirme ve tamamlanma duygularını temsil eder. Bununla birlikte filmde kurulan çatışmalar Propp'un işlevlerine benzer şekilde ilerler. Yetilendirici ve temel sınamalardan başarı ile geçen Rapunzel ve Flynn, Rapunzel'in gerçek ailesine ve kraliyete kavuşması ile birlikte "sonsuz dek mutlu"lulukla ödüllendirilir.

Pamuk Prenses'in Maceraları (2012), *Manhattan'da Sihir* (2007) filmine benzer olarak çatışmanın başlangıcı olarak en büyük figürünü "Kraliçe"den yana kullanır. Aslında orijinal masal ile arasında işlevler ve eyleyenler modeli açısından neredeyse bir değişiklik söz konusu değildir. Yalnızca Pamuk Prenses'in pasif bekleme eylemi filmde dinamik bir yapıya dönüştürülmüş anlatının sonundaki onurlandırıcı sınama için nesneleşmiş tasvirini yıkıma uğratmıştır. Halkına duyduğu sorumlulukla hareket noktası yakalayan ve arayışının sebebi hak ettiği "krallığı" geri almak olmak Pamuk için "yardım eden" in karşılığında Yedi Cüceler bulunur. Karşı çıkan kraliçedir ve Pamuk'un arayışının başarı ile sonuçlanmaması için anlatı boyunca elinden geleni yapar. Filmin sonunda emeline ulaşan Pamuk Prenses yetilendirici ve sonuçlandırıcı sınama aşamalarından başarı ile geçmiş ve sonuç olarak tahta tekrar oturan babası tarafından ödüllendirilmiştir. Bu anlatı da Propp'un işlevlerinden sonuncusu olan "evlenme" ile nihayete ermiştir.

Malefiz (2014), Uyuyan Güzel'i bir prens ve prenses masalı olmaktan öte kötü cadının neden kötü olduğunu anlatan bir kadın masalıdır. Özellikle insan ve insan dışı yaratıkların krallığı olmak üzere iki ana krallık arasındaki çatışmadan beslenen anlatı yasağı çiğneme (yasak olmasına rağmen Malefiz ve Stefan'ın arkadaşlık kurması), yasaklama, bilgi toplama (Stefan'ın Malefiz'e yaklaşması ve sevgisini zaafi olarak

kullanması), aldatma (Stefan'ın Malefiz'in kandırarak kanatlarını çalması), kötülük, geçiş anı (Malefiz'in kötüye doğru dönüşerek Moors'un koruyuculuğunu üstlenmesi), karşıt eylemin başlangıcı (Malefiz'in intikam için Auroro'yı (Uyuyan Güzel) lanetlemesi), kahramanın tepkisi gibi bütün başlangıç işlevlerine şahitlik eder. Fakat sembolik işlevlerden en belirgin ve sonuncusu olan “evlilik” işlevi bu filmde yerine getirilmemiştir. Çünkü anlatı, masaldakinin aksine kadın-erkek üzerinden değil de temsili bir anne-kız aracılığı ile “sevgi”yi işlemiştir. Ödüllendirme işlevinin yerine getirildiği onurlandırıcı sınama iki krallığın birleştirilmesiyle gerçekleşmiştir.

Küçük Prens (2015) geleneksel bir peri masalı anlatısı üzerinde şekillenmesi de Greimas'ın eyleyenler modeli ile oldukça uyum içerisinde ilerler. Küçük Kız'ın özne konumunda olduğu filmde yardım eden (Pilot) aracılığı ile Küçük Prens'in arayışı söz konusudur. Küçük Prens burada nesne konumunda görünse de açığa çıkarılması ve ait olduğu yere teslim edilmesi gereken asıl nesne; nesneleşmiş Küçük Prens'in içerisinde bir yerlerde saklanmış ve yetişkinliğin “unutma” eylemine kapılmış çocukluktur. Filmdeki arayış bu durum üzerinde gerçekleştirilirken karşı çıkan konumunda olarak sürekli bir “yasaklama” işlevini yerine getiren Küçük Kız'ın annesidir. Gönderen eyleyeni bu filmde Küçük Kız'dan ve Pilot'tan ayrı bir kişi olarak konumlanmamış bu iki kahramanın bu eyleyiciliğe katkıları ile şekillenmiştir. Küçük Kız, Pilot ile olan arkadaşlığı sayesinde, kendinde gerçekleştirdiği dönüşümü aracılığıyla bu arayışa karar vermiştir. Yetilendirici sınama, Küçük Kız ve Pilot'un arkadaşlığı ile başlar, temel sınama arayış esnasında gerçekleşir ve alımlayıcı da bu sınamaya çağırılır. Son olarak Küçük Prens'e unutuuklarını hatırlatması ile gerçekleşen durumlar hem anlatının kahramanları hem de izleyicileri için ödüllendirici sınamaya karşılık gelir.

Moana (2016) filmi, “1- çocukluk, efsane ve kutsanma, 2- uğursuzluk, çatışma ve karar, 3- Moana ve Maui'nin yolculuğu, 4- yolculuğun sonu ve çözülme” (Bostan ve Kirel, 2018, 17) olarak anlatısal bölümlere ayrılır. Bu anlatısal bölümler hem kendi içinde hem de bütüncül olarak Greimas'ın eyleyenler ve işlevler modelini karşılamaktadır. Filmde, Moana'nın babası adanın dışının tehlikeli olduğu gerekçesiyle “yasaklama” işlevini yerine getirir. Babaanne ve okyanus “yardım eden” konumunda işlevselleşir. “Yolculuk”, Maui ve Moana karakterlerinin karşıt mizaçlarının simgeleri olarak kendi içsel arayışlarını, birbirlerini tamamlamalarını ve insanlık için Te Fi Ti'nin kalbini ait olduğu yere ulaştırma ile tasvir edilir. Moana'nın,

Maui'nin erkeksi, umursamaz ve bencil görünümünün ardındaki zayıflığı bulması ve onu anlamasının ardından Maui, eğitici ve destekleyici bir kimlik kazanır (Bostan ve Kirel, 2018, 17). Bu sebeple hem özne hem de yardım eden rolü ile eyleyenler Moana ve Maui arasında paylaşılır. Yolculuğa başlamadan daha çocukken diğerlerinden ayrılması ve bu yolculuğu gerçekleştirebilecek gücünün olması sebebiyle Moana, okyanus tarafından seçildiğinde yetilendirici sınama aşamasından sonuçlandırıcı yani temel sınamaya geçilir. Bu sınama için hem Maui hem de Moana nesneye, arayışın konusuna (kalbin Te Fiti'ye geri verilmesi) giden yolda dönüşüm gerçekleştirirler. Bunun anlamı hem kendilerini hem de birbirlerini anlama ve keşfetmedir. Bu şekilde temel sınama aşamasını da başarı ile geçen ikili anlatının sonunda Te Fiti tarafından onurlandırıcı sınama ile ödüllendirilir; Maui kancasına kavuşur, Moana halkına gerekli özgürlüğü sağlamış olur ve yeni kabile şefliğini üstlenir.

İyi Kalpli Dev (2016), geleneksel dev masallarından farklı olarak bir dev masalının eyleyenlerinin dönüşüme uğradığı anlatıyı temsil eder. BFG ve Sofia, anlatının çatışma unsurlarını sağlamak adına iki özne konumunda bir arkadaşlığın ve çözmeleri gereken bir sorunun yolculuğunu gerçekleştirir. Bu aşamada onlara yardım eden (kraliyet mensupları) ve karşı çıkan (diğer devler) eyleyenler bulunur. Masalların geleneksel anlatılarında betimlenen insan yiyen, kötü ve aptal devlerin aksine BFG ve bir çocuk karakter olarak Sofia eyleyiciliği güçlü olarak ellerinde bulundurur. Aynı zamanda bu eyleyicilik “insan” ve “öteki” olmak üzere tek bir tarafın üstünlüğü ile kurulmamış, taraflara donandıkları özelliklerle orantılı olarak dağıtılmıştır. Anlatının başında yetilendirici sınama Sofia'nın merak ve araştırma duygusunu, BFG'nin ise merhamet duygusunu barındırmasıyla başlatılır. Bu iki yalnız öznenin birbirleri ile kurdukları arkadaşlık sonrası “varlığa” dair geliştirdikleri karşılıklı anlayış duygusu ise temel sınamanın konusudur. Anlatının sonunda Sofia'nın yetimhanede yaşarken bir aileye sahip olması, BFG'nin ise kendine ait topraklarda huzur içinde yaşaması onurlandırıcı sınamanın bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yakışıklı Prens (2018), hem Propp'un saptadığı 31 işlevin hem de buna bağlı olarak geliştirilen Greimas'ın eyleyenler ve işlevler modelinin neredeyse bütünüyle gerçekleştiği anlatılara bir örnektir. Yalnızca yolculuğun sebebi bir nesneyi bulup getirmeden daha çok yolculuğun kendisidir. Philippe'nin babası tarafından geleneksel masalların kurgusuna atıfta bulunarak üstesinden gelinmesi gereken durumları açıklaması ile yolculuk işaret edilir. Daha sonrasında hem yardım eden hem de özne

konumunda Leny'nin erkek kılığına girerek anlatıya dâhil olması yolculuğu “kendilerini” ve “gerçek aşkı” keşfetme noktasında bir arayışa dönüştürür. Filmde karşı çıkan konumunda bulunan ve yolculuğun başarıya ulaşmasına engel olan, lanetin sahibi ve kötülüğün temsili “ismi lazım değil” adlı kadın karakterdir. Philippe ve Leny'nin başarması gereken durumlar kendi içerisinde özel işaretlerle simgelenmiştir (Değerli taşlar, sarmaşıklar, yüksekten atlama vb.). Philippe, filmin başında bir prenste olması gereken korkusuzluk ve cesaret gereken duygulara ilişkin olarak yetilendirici sınama sürecine girmiş, yolculuk esnasında Leny'nin de yardımı ile başarması gereken durumların üstesinden gelerek temel sınamadan geçmiş, son olarak anlatının sonunda “gerçek aşk” ile ödüllendirilmiştir. Gerçekleşme şekilleri ve kim tarafından gerçekleştirildikleri değişiklik gösterse de Propp'un işlevlerinin anlatıda sabit kaldığı görülür.

İncelenen filmler ışığında masallardaki ön yargıların yıkıldığı, kahramanların özne-nesne konumlarının değişkenlik gösterdiği, türler arası bir harmanlama ile eklektik yapının kurulduğu, olay örgüsünün çeşitlendiği görülse de Greimas'ın anlatı çizelgesi göz önüne alındığında geleneksel anlatı yapısının korunduğu görülür (Algül, 2016, 118). Karakterlerin eyleyicilik, özne, nesne gibi görünürdeki temel gerçekliklerinin arkasında aşk, nefret, hırs, kıskançlık gibi evrensel duygulara yer verilmiş, doğum, evlilik, ebeveynlik, ölüm, arayış, yolculuk gibi geçiş anları sembolik olarak işlenmiş ve anlatılar her defasında mutlu sona ulaşmıştır. Kısaca masalların zamansal, kurgusal, tematik ve fantastik açıdan dönüştüğü ancak işlevsel açıdan tam anlamıyla bir dönüşme yaşamadığı/dönüşemediği bulgulanmıştır.

4.2. Karma Yöntem Araştırmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde karma yöntem araştırmasında toplanan nicel ve nitel verilerin bulgular ve yorumuna yer verilmiştir.

4.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerine ait bulgular iki farklı başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.1. Eleştirel Düşünme Becerileri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Eleştirel Düşünme Becerileri”ne ilişkin grupların ön test ve son test puanları üzerinden yapılan normallik ve homojenlik testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başlangıç seviyelerinin birbirlerine oldukça yakın yani homojen olduğu ve verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerini ölçmek için uygulanan ön test ve son test puanlarına ilişkin grup içi analizlerde bağımlı gruplar t-testine, gruplar arası analizlerde bağımsız gruplar t testine başvurulmuştur. Ayrıca uygulamanın yarattığı farkı ifade eden etki büyüklüğünün belirlenmesine ilişkin Cohen’in d istatistiği (Cohen’s d) ve ANOVA testi sonucu “ η^2 ” (eta kare) değerlerine bakılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Ortalama	SS	Sd	T	p
Ön Test	21	14,28	2,68	20	-11,593	0,001*
Son Test	21	18,29	3,06			

*p<.05

Deney grubuna (n=21) ait Tablo 16’da sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, çocuk medyasında dönüştürülen masalların etkinlik düzeyinde uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(20)} = -11,593$; $p = 0,001 < 0,05$). Deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanların ortalaması 14,28 iken bu ortalama son testte 18,29 seviyesine ulaşmıştır. Buna göre uygulamanın deney grubu üzerinde olumlu bir yönde etkisi söz konusudur.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası eleştirel düşünme becerileri seviyelerinde sağlanan artış yani uygulamanın etki büyüklüğü cohen’in d istatistiği üzerinden belirtilmiştir. “Cohen’s d” şeklinde ifade edilen etki değeri, deneysel müdahale sonrası aralarında anlamlı bir farkın olmasını beklediğimiz gruplar ve ölçümler arasındaki farkın büyüklüğünü gösteren istatistiksel bir değerdir (Cohen, 1988). Cohen etki büyüklüğünün, “d” değerinin 0,2’den küçük olması durumunda zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0,8’den büyük olması durumunda yüksek olarak derecelendirilebileceğini ifade etmiştir (1988, 531). Buna göre bu araştırmanın deney

grubunun ön test ve son test olmak üzere iki ölçüm üzerinden elde edilen etki büyüklüğü yüksek düzeydedir (Cohen's $d=2,53$). Bu sonuç, çocuk medyasında dönüştürülen masalların etkinlik düzeyinde kullanıldığı uygulamanın deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ön test ve son test ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplar t-testinin sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	Ortalama	SS	sd	T	p
Ön Test	22	14,14	2,73	21	-4,690	0,001*
Son Test	22	15,19	2,93			

* $p<.05$

Tablo 17'de kontrol grubunun (N=22) eleştirel düşünme becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{21}=-4,690$, $p = 0,001 < 0,05$). Kontrol grubunda, deney grubunun aksine eleştirel düşünmeye dayalı herhangi bir uygulamaya yer verilmemiştir. Ancak kontrol grubunun ön test- son test puanları arasındaki bu fark normal öğretim programına bağlı faaliyetlerle açıklanabilmektedir. Ancak Cohen'in "d" değerine bakıldığında etki büyüklüğünün zayıf düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cohen's $d= 0,98$). Kontrol grubundaki ön test- son test sonuçlarındaki olumlu yönde bir artışa rağmen bu farkın deney grubuna göre oldukça küçük bir oranda kalması deney grubundaki uygulamaların etkisini açıklamaktadır.

Deney ve kontrol grubunun grup içindeki analizlerinden sonra birbirleri ile arasındaki farkları görmek için bağımsız gruplar t t-testi yapılmıştır. T-testinin deney ve kontrol grubu ön test puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Grup	N	Ortalama	sd	T	p
Ön Test	Deney Grubu	21	14,28	41	0,164	0,870*
	Kontrol Grubu	22	14,10			

* $p<.05$

Tablo 18 incelendiğinde deney ve kontrol grubu ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{41}=0,164$, $p = 0,870 > 0,05$). Deney grubunun ön

test puanları ortalaması 14,28 iken kontrol grubunun da benzer şekilde 14,10'dur. Verilerin analizi bölümünde deney ve kontrol grubunun ön test ve son-test sonuçlarına ilişkin analizlerin türüne karar vermek için yapılan Levene Testi sonucu verilerin homojen, yani deney ve kontrol grubunun başlangıç seviyelerinin (ön testlerinin) birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Tablo 18'deki p değeri bu sonucu desteklemektedir.

Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Grup	N	Ortalama	sd	T	p
Son Test	Deney Grubu	21	18,28	41	3,453	0.001*
	Kontrol Grubu	22	15,19			

*p<.05

Tablo 19'da belirtildiği üzere çocuk medyasında masalların dönüşümünü içeren eğitimin uygulandığı deney grubu ile normal eğitim faaliyetlerine devam eden kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur ($t_{41}=3,453$, $p=0.001<0,05$). Deney grubunun son test başarı puanları 18,28 iken kontrol grubunun 15,19'dur. Etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde uygulamanın kuvvetli düzeyde etkisinden bahsedilebilir (Cohen's $d=1,06$). Benzer sonuçlar deney ve kontrol grubunun son test-öntest puan farkları açısından bakıldığında da görülür. Tablo 20'de deney ve kontrol grubunun son test-öntest puan farkları sunulmuştur.

Tablo 20: Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Son Test-Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Grup	N	Ortalama	sd	T	p
Son Test- Ön Test Farkı	Deney Grubu	21	4,00	41	7,183	0.001*
	Kontrol Grubu	22	1,04			

*p<.05

Tablo 20'de gösterildiği üzere deney grubunun son test ve öntest puanları arasındaki farkın ortalaması 4,00 iken kontrol grubunun 1,04'tür. Bu iki grubun son test-ön test puanlarının farkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir

($t_{41} = 7,183$, $p = 0.001 < 0,05$). Ayrıca Cohen'in d değeri bu anlamlı farkı etki büyüklüğü açısından desteklemektedir (Cohen's $d = 2,21$).

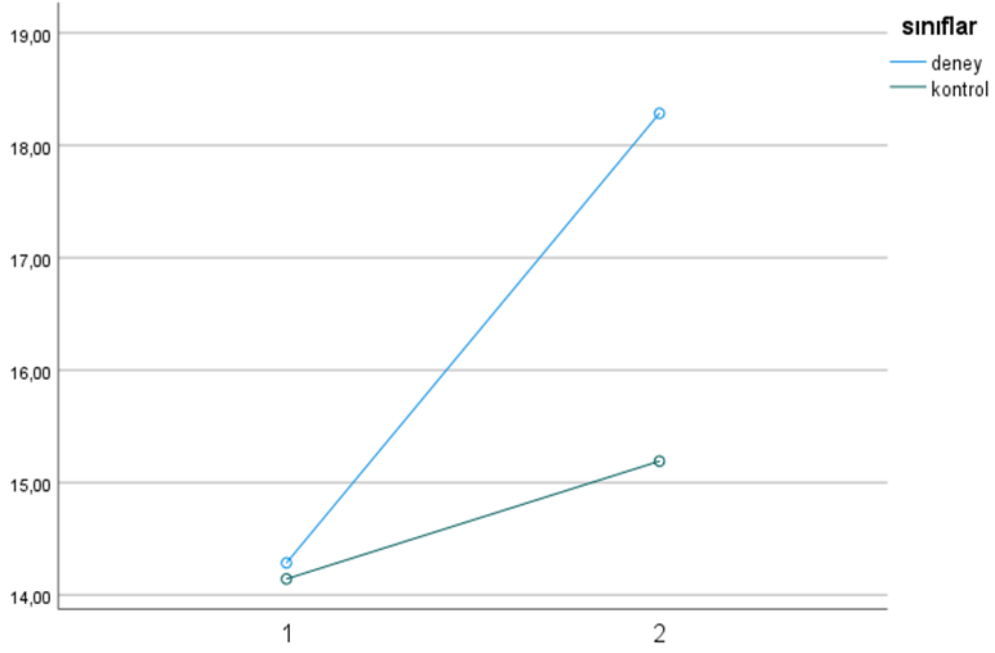
Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden elde edilen eleştirel düşünme becerisi ön test ve son test puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 21'de gösterilmektedir.

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2 (Partial/Kısmi)
Gruplar Arası (Deney/Kontrol)	27,524	1	27,524	3,558	0,001	0,082
Grup İçi (Ölçüm=Ön test/son test)	267,524	1	267,524	150,819	0,001	0,790
Grup*Ölçüm	91,524	1	91,524	51,597	0,047	0,563

Tablo 21'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gruplar arası kıyaslamasına bakıldığında ön test ve son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşmuştur ($F = 3,558$, $p = 0.001 < 0,5$). Bu fark deney grubunda uygulanan etkinliklerin başarısı şeklinde yorumlanabilir. Grupların kendi içinde ön test ve son test farklarına bakıldığında burada da anlamlı bir fark göze çarpmaktadır ($F = 150,81$, $p = 0.001 < 0,5$). Bu durum, deney grubundan farklı olarak 7.sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ile kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretimin de eleştirel düşünme becerisini artırmada deney grubundaki kadar büyük olmasa da etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Cohen (1988) tarafından önerilen kriterlere göre etki büyüklüğü değerini gösteren " η^2 " (eta kare) değeri incelendiğinde, deneysel işlemin yüksek derecede bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (0.01= küçük etki, 0.06 = orta etki, 0.14 = büyük etki).

Bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA sonuçlarından da anlaşılabacağı üzere öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi başarı puanlarındaki artış, uygulanan etkinliklere bağlı olarak deney grubunda daha büyük anlamlı bir farkla sonuçlanmıştır. Başlangıç noktasından uygulama sürecinin sonuna kadar görülen değişim Şekil 95'te açık bir şekilde görülmektedir.



Şekil 95: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Değişimini Gösteren Grafik

4.2.1.2. Medya Okuryazarlığı Becerileri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Medya Okuryazarlığı Becerileri”ne ilişkin grupların ön test ve son test puanları üzerinden yapılan normallik ve homojenlik analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başlangıç seviyelerinin birbirlerine oldukça yakın yani homojen olduğu ve verilerin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Bu aşamadan sonra eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerini ölçmek için uygulanan ön test ve son test puanlarına ilişkin grup içi analizlerde bağımlı gruplar t-testine, gruplar arası analizlerde bağımsız gruplar t-testine başvurulmuştur. Ayrıca uygulamanın yarattığı farkı ifade eden etki büyüklüğünün belirlenmesine ilişkin Cohen’in d istatistiği (Cohen’s d) ve ANOVA testi sonucu “ η^2 ” (eta kare) değerlerine bakılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Deney Grubunun Medya Okuryazarlığı Becerileri Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Ortalama	ss	Sd	T	P
Ön Test	21	72,85	6,53	20	-10,246	0,001*
Son Test	21	90,28	7,64			

*p<.05

Tablo 22'ye bakıldığında deney grubunun ön test puanlarının ortalaması 72,85 iken son test puanlarının ortalaması 90,28'dir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır ($t_{(20)} = -11,593$; $p = 0,001 < 0,05$). Buna göre bu araştırmanın deney grubunun ön test ve son test olmak üzere iki ölçüm üzerinden elde edilen etki büyüklüğü yüksek düzeydedir (Cohen's $d=2,23$). Bu sonuç, çocuk medyasında dönüştürülen masalların etkinlik düzeyinde uygulandığı deneysel sürecin, deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı becerileri üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23: Kontrol Grubunun Medya Okuryazarlığı Becerileri Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	Ortalama	ss	sd	T	P
Ön Test	22	73,33	7,13	21	-0,837	0,412*
Son Test	22	73,71	6,19			

* $p < .05$

Tablo 23'te gösterildiği üzere kontrol grubunun medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(21)} = -0,837$; $p = 0,412 > 0,05$). Kontrol grubun ön test puan ortalamaları 73,33 iken bu ortalama anlamlı bir farklılık yaratmayacak şekilde son testte 73,71 seviyesine ulaşmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının medya okuryazarlığı becerileri ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24: Deney ve Kontrol Gruplarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Medya Okuryazarlığı Becerisi	Grup	N	Ortalama	sd	T	P
Ön Test	Deney Grubu	21	72,85	41	-0,225	0,823*
	Kontrol Grubu	22	73,33			

* $p < .05$

Tablo 24'ten de anlaşılacağı üzere deney ve kontrol grupları ön test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(41)} = -0,225$; $p = 0,823 > 0,05$). Deney grubunun

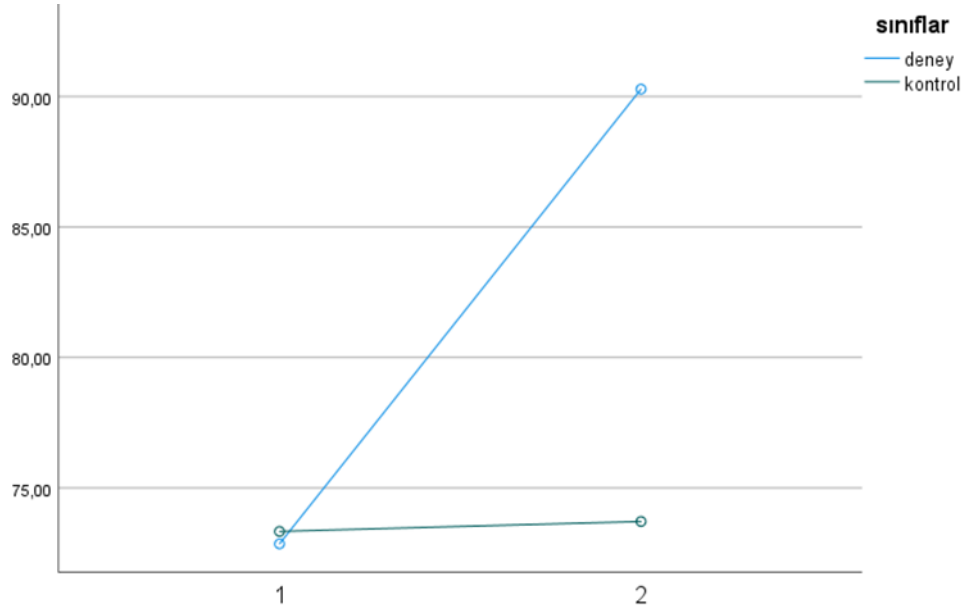
Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden elde edilen medya okuryazarlığı becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubunun Medya Okuryazarlığı Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Partial η^2
Gruplar Arası (Deney/Kontrol)	680,024	1	680,024	17,223	0,001	0,301
Grup İçi (Ölçüm=Ön test/son test)	3330,381	1	3330,381	102,308	0,001	0,719
Grup*Ölçüm	3051,524	1	3051,524	93,742	0,001	0,701

Tablo 27’de deney ve kontrol olmak üzere iki grup birbiri ile kıyaslandığında ön test ve son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşmuştur ($F= 17,223$, $p=0.001<0,5$). Bu fark deneysel işlemin olumlu yönde etkisini kanıtlamaktadır. Ayrıca Cohen (1988) tarafından önerilen kriterlere göre etki büyüklüğü değerini gösteren “ η^2 ” (eta kare) değeri incelendiğinde, deneysel işlemin yüksek derecede bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (0.01= küçük etki, 0.06 = orta etki, 0.14 = büyük etki).

Bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA sonuçlarından da anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin medya okuryazarlığı becerileri son test puanlarının ön test puanlarına göre artışı, uygulanan etkinliklere bağlı olarak deney grubu lehine sonuçlanmıştır. Başlangıç noktası ve uygulama sonundaki puan ortalamaları arasındaki fark şekil 96’da açık bir şekilde görülmektedir.



Şekil 96: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Becerileri Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Değişimini Gösteren Grafik

4.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplama araçlarının analizine yer verilmiştir. Veri toplama araçları olarak uygulama öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu, uygulama esnasında ise yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.

4.2.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Derste Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Uygulama öncesinde eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeğinin madde havuzuna ilişkin veri toplamak ve uygulama etkinliklerini planlamak amacıyla öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veri toplanmıştır. Verilerin analizi sırasında öğrencilerin görüşleri beş tema altında kodlanmış ve bu kodlara ilişkin görüşler sıklık değeri ile belirtilmiştir. Aynı öğrencinin görüşleri farklı kodlarda yer alabilmektedir. Temalar; “Türkçe dersinde yapılan etkinlikler”, “Türkçe dersinde en fazla keyif alınan etkinlerin özellikleri”, “okul dışında takip edilen medya araçları ile sınıf içi etkinlikler arasında ilişki kurma”, “eğlence amaçlı takip edilen medya araçlarını belirlerken uygulanan kriterler” ve “eğlence amaçlı takip edilen medya araçlarında dikkat çeken özellikler” şeklinde isimlendirilmiştir. İlk temaya ilişkin görüşler Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28: Öğrencilerin Türkçe Dersinde Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Türkçe dersinde yapılan etkinlikler	Sınava hazırlanma	12
	Dilbilgisine yönelik teknoloji tabanlı etkinlikler	9
	Okuma etkinlikleri	7
	Yazma etkinlikleri	5

Öğrencilerin Türkçe dersinde yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinin yer aldığı ilk temada dört farklı kod elde edilmiştir. Bu kodlar sınava hazırlanma, dilbilgisine yönelik teknoloji tabanlı etkinlikler, okuma etkinlikleri ve yazma etkinlikleridir. Öğrencilerin verdiği yanıtların en fazla “sınava hazırlanma” başlığı altında toplandığı görülmüştür (f=12). Yapılan etkinliklerin türü sorulduğunda öğrenciler genellikle sınava hazırlık sürecini içeren etkinlikler gerçekleştirdiğini dile getirmiştir. Ö2 bununla ilgili olarak “*seneye sınav olduğu için konuyu bitirdikten sonra test çözmeye zaman ayırıyoruz*” şeklinde görüş bildirirken Ö7 bu soruyu “*özellikle zamanımızı iyi kullanabilmek ve kendimizi geliştirmek için paragraf soruları çözüyoruz*” şeklinde yanıtlamıştır.

Dilbilgisine yönelik teknoloji tabanlı etkinlikler ise öğrencilerin derste en fazla zaman ayırdıklarını söyledikleri ikinci kategoridir (f=9). Bu başlığa ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“*Öğretmenimiz mesela fiiller konusunu bitirdikten sonra akıllı tahtadan bu konu ile ilgili sorular ya da etkinlikler açıyor. Biz de sırayla doğru yanıtı bulmaya çalışıyoruz.*” (Ö4)

“*Öğretmenimiz bazen evde bilgisayardan hazırladığı dilbilgisi konuları ile ilgili eğlenceli sorular hazırlıyor. Sonra gruplara ayrılıp soruları cevaplamak için akıllı tahtaya kalkıyoruz.*” (Ö10)

Okuma ve yazma etkinlikleri ise öğrencilere göre ders süresinin kitaba bağlı kalınarak işlendiği durumlarda başvuru olan etkinlikler arasındadır. Öğrenciler okuma etkinlikleri ile ilgili olarak “*ders kitabında kaldığımız yerdeki metni okuyoruz sonrasında soruları cevaplıyoruz*” (Ö8), “*kitaptaki metni söz alarak okuyoruz, ne anladığımızı ve kendi düşüncelerimizi söylüyoruz*” (Ö12) gibi görüşler bildirmiştir. Yazma etkinlikleri ile ilgili görüşler aşağıdaki gibidir (f=5).

“Kitabın sonunda tema ile ilgili yazma etkinliği oluyor, öğretmenimiz bize süre veriyor yazmamız için sonra en beğendiğimizi panoya asıyoruz.” (Ö7)

“Bazen kitapta bir atasözü geçiyor sonra onunla ilgili düşüncelerimizi yazıyoruz.” (Ö13)

“İçinde yeni öğrendiğimiz kelimeler geçen hikâyeler yazıyoruz, yazdığımız cümlelerdeki kelimelerin türlerini tahtaya yazarak belirtiyoruz.” (Ö16)

Öğrencilerin Türkçe dersinde yapmaktan en çok keyif aldıkları etkinliklere ilişkin görüşler Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29: Öğrencilerin Türkçe Derslerinde En Çok Keyif Aldıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Türkçe derslerinde en fazla keyif alınan etkinliklerin özellikleri	Oyunlaştırılmış etkinlikler	13
	Teknoloji tabanlı etkinlikler	11
	Konuşmaya dayalı etkinlikler	5
	Gruplu çalışmaya elverişli etkinlikler	4

Öğrencilerin en çok keyif aldıkları etkinlikleri belirlemeyi ve bunların öğrenmeleri üzerindeki etkiyi keşfetmeyi amaçlayan ikinci temanın dört koddan oluştuğu görülmektedir. Çoğu zaman teknolojiyi de içerecek şekilde tasarlanan oyunlaştırılmış etkinlikler öğrencilerin görüşlerine göre en fazla sevilen etkinlikler arasındadır (f=13). Bu kodla ilişki olarak teknoloji tabanlı etkinliklerin de oldukça sevildiği anlaşılmaktadır (f=11). Bu iki koda ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“En çok öğretmenimiz akıllı tahtadan oyun gibi etkinlikler açtığı zaman eğleniyorum, arkadaşlarımızla puan toplamaya çalışıp heyecanlanıyoruz.” (Ö6)

“Bazen bir konuyu eğlenceli hâle getirerek öğrenmeye çalışıyoruz. Mesela bir derste bir sıra geniş zaman, bir sıra gelecek zaman, bir sıra geçmiş zaman olmuştu filleri canlandırmıştık, çok hoşuma gitmişti.” (Ö14)

“Bazen kitapta bir konu geçiyor, mesela kültürle ilgili bir eşya. Öğretmenimiz onunla ilgili komik videolar izletiyor. Hem görmüş oluyoruz hem de kendimiz de örnekler veriyoruz.” (Ö17)

Konuşmaya dayalı etkinlikler (f=5) öğrencilerin görüşlerine göre en fazla hazırlıksız konuşmayı içerdiği zaman sevilmeaktadır. Örnek olay anlatımı, drama,

karşılıklı konuşma gibi eylemler içeren etkinlikler öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmaktadır. Ö1, oyunlaştırılmış etkinlikleri de içerecek şekilde bu koda ilişkin olarak *“öğretmenimiz bazen kitapta geçen bir olayı bizim canlandırmamızı istiyor, o zaman hem yeteneklerimizi sergiliyoruz hem de çok keyif alıyoruz”* görüşünü bildirmiştir.

Rekabet duygusunu ortaya çıkarıp heyecan yarattığı zamanlarda gruplu çalışmaya elverişli etkinliklerden (f=4) oldukça keyif alındığı dile getirilmiştir. Öğrencilerden Ö3 bu konuya ilişkin görüşünü *“öğretmenimiz bazı zamanlarda kızlar erkekler olarak sınıfı ikiye bölüyor ve hızlı bir şekilde sorular soruyor hangi gruptan kişi elenmeden sona kalırsa o grup kazanıyor, bu tarz etkinlikleri çok seviyoruz”* şeklinde ifade etmiştir. Ö15 bununla ilgili olarak *“sıraları birleştirip birkaç gruba ayrıldığımız etkinlikleri çok seviyorum”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin okul dışındaki takip ettikleri medya araçları ile sınıf içi etkinlikler arasında ilişki kurma durumları ile ilgili görüşler Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30: Öğrencilerin Okul Dışında Takip Ettikleri Medya Araçları ile Sınıf İçi Etkinlikler Arasında İlişki Kurmaları ile İlgili Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Okul dışında takip edilen medya araçları ile sınıf içi etkinlikler arasında ilişki kurma	Günlük yaşamdaki tecrübeleri sınıftaki etkinliklerde kullanma	8
	Sınıfta yapılan etkinlikleri aile ile tartışma	6
	Herhangi bir ilişki kurmama	7

Okul dışında takip edilen medya araçlarından ve içeriklerinden sınıf içi etkinliklerde yararlanma durumunun araştırıldığı temada öğrenciler, günlük yaşamdaki tecrübelerini sınıftaki etkinliklerde kullandıklarına (f=8), sınıftaki etkinlikleri aile üyeleri ile evde tartıştıklarına (f=6) ve sınıfla günlük yaşamları arasında herhangi bir ilişki kurmadıklarına (f=7) ilişkin üç farklı görüş bildirmişlerdir. Bu kodlara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mesela evde televizyon izlerken annemle babamdam bir şey öğreniyorum, öğretmenim bir konu hakkında konuşmamızı ya da yazmamızı istediğinde ya da bir soru sorduğunda o öğrendiğimle ilgili olarak cevaplar veriyorum.” (Ö2)

“Sınıfta izlediğimiz bazı şeylerle günlük hayatta karşılaştınca, biz bunu daha önce görmüştük diye hatırlayıp etrafımdakilere söylüyorum.” (Ö6)

“Günlük hayatımda takip ettiğim medya araçları ile sınıfta karşılaşmıyorum.”
(Ö19)

Tablo 31’de öğrencilerin eğlence amaçlı takip ettikleri medya araçlarını hangi kriterlere göre belirlediğine ilişkin görüşler yer almaktadır.

Tablo 31: Öğrencilerin Takip Ettikleri Medya Araçlarını Hangi Kriterlere Göre Belirlediklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Eğlence amaçlı takip edilen medya araçlarını belirlerken uygulanan kriterler	Rahatlama duygusu	15
	Merak duygusu	13
	Sevdikleri kişilerin yer alması	11
	Müzik içerikli olma	9
	Aksiyon, savaş, macera içerikli olma	8
	Spor içerikli olma	7
	Moda içerikli olma	7
	Derslere yardımcı olma	2

Öğrencilerin eğlence amaçlı takip ettikleri medya araçlarını neye göre seçtiği durumunun incelendiği temaya ilişkin sekiz farklı kod belirlenmiştir. Öğrenciler eğlence amaçlı takip ettikleri medya araçlarında zaman harcarken çoğunlukla rahatladıklarını (f=15) ve merak duygularını giderdiklerini (f=13) ifade etmişlerdir. Ayrıca sevdikleri kişilerin yer alması (f=11) öğrenciler için bir medya aracını takip etmelerini sağlayan diğer önemli kriterlerdendir. En çok ortak görüş alan bu üç koda ilişkin ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Sevdiğim bir diziyi izlerken ya da instagramda dolaşırken kafamı dağıtıyorum, streten uzaklaşıyorum.” (Ö1)

“Mesela tiktok videoları izlediğimde derslerden az da olsa uzaklaşıyorum, kafam rahat oluyor.” (Ö4)

“Özellikle çok yorulmuşsam yatağıma uzanıp youtube’tan sevdiğim müzikleri dinliyorum, bana çok iyi geliyor.” (13)

“İnstagram’da ya da Tiktok’ta arkadaşlarımdan ne paylaştığını çok merak ediyorum, eve gidince hemen telefonda zaman geçirmek istiyorum.” (Ö7)

“Mesela her hafta takip ettiğim dizinin olduğu gün koşarak eve gidiyorum, erkenden yemeğimi yiyip ödevlerimi yapıyorum. Acaba bu bölümde ne olacak diye düşünüyorum.” (Ö8)

“Sevdiğim ve beğendiğim bir ünlünün yeni bir diziye başladığını öğrendiğimde hemen merak eder ve takip etmeye başlarım.” (Ö11)

“Takip ettiğim ve model aldığım bir fenomen herhangi bir medyada yer alıyorsa izlemeye çalışırım.” (Ö17)

Öğrencilerin takip ettikleri medya araçları kişisel tercihlerin yanında cinsiyete göre de değişebilmektedir. Erkek öğrenciler spor (f=8), aksiyon, savaş ve macera içerikli (f=7) medya içeriklerini takip ederken kız öğrencilerin bu tercihlerini moda (f=7) ve müzik (f=11) içerikli medyadan yana kullandığı görülmüştür. Müzik içerikli medya araçlarını erkek öğrenciler de takip edebilmektedir. Bu kodlara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Ben kullandığım medya araçlarının futbolla ilgili olmasına bakıyorum. Hem maçlarla ve futbolcularla ilgili haberlere bakıyorum hem de dünyada futbolla ilgili neler olmuş onu merak ediyorum.” (Ö9)

“Mesela ben “Çukur” dizisini çok heyecanlı olduğu için takip ediyorum, her hafta bir sürü çatışma oluyor.” (Ö12)

“Hep oynadığım video oyunu savaşla ilgili, seçtiğim video oyunlarındaki efektlerin gerçekçi olması lazım. Sesler, görüntüler vb.” (Ö13)

“En çok makyaj ve kıyafet içerikli youtube videolarını takip ediyorum.” (Ö2)

“Bir dizide geçen kişilerin giydikleri güzelse bir de romantik bir dizi ise ilgimi çekiyor.” (Ö5)

“Müzik ve dansla ilgili medya içerikleri dikkatimi çekiyor. Videoyu izlerken kendim de yapmaya çalışıyorum.” (Ö8)

Öğrencilerden ikisi diğer altı koddan farklı olarak eğlence amaçlı takip ettikleri medya araçlarının derslerine de katkı sağladığını dile getirmiştir. Buna göre Ö10 *“Ben ders çalışırken müzik dinlemeyi seviyorum, bir taraftan rahatlamış oluyorum bir taraftan okuduklarım daha çok aklımda kalıyor”* şeklinde görüş bildirirken Ö14 *“takip ettiğim youtube kanallarında hem eğlenceli hem de bilgilendirici bir sürü video oluyor”* şeklinde bir ifadede bulunmuştur.

Tablo 32’de öğrencilerin eğlence amaçlı takip ettikleri medya içeriklerinde dikkatlerini çeken özellikler ile ilgili görüşleri sınıflandırılmıştır.

Tablo 32: Öğrencilerin Eğlence Amaçlı Takip Ettikleri Medya Araçlarında Dikkatlerini Çeken Özellikler ile İlgili Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Eğlence amaçlı takip edilen medya araçlarında dikkat çeken özellikler	Medya içeriğindeki kişilerin kıyafetleri, takıları, konuşmaları vb.	9
	Medya araçlarında kimlerin yer aldığı	8
	Medya aracının mizahı kullanma şekli	6
	Medya içeriğinin tanıdık durumlara yer vermesi	6
	Medya içeriğinin başlığı	5
	Medya içeriğinin hedef kitlesi	2

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son sorusuna yönelik verilen cevaplar öğrencilerin eğlence amaçlı takip ettikleri medya araçlarında dikkat çeken özellikler teması altında toplanmıştır. Cevaplar doğrultusunda görüşler altı farklı kodla sınıflandırılmıştır. Öğrencilere göre medya araçlarında ilk dikkat çeken özellikler arasında bu içeriklerde yer alan kişiler (f=9) ile bu kişilerin kıyafetleri ve konuşmaları (f=8) yer almaktadır. Bunlara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bazen bir film görüyorum mesela hiç beklemediğim bir kişi oynuyor farklı bir rolde, bu çok ilgimi çekiyor.” (Ö3)

“Mesela eğlenceli reklamlarda dikkat çeksın diye bir sürü ünlü oynatıyorlar.” (Ö6)

“Bir dizide sevdiğim bir karakter nasıl giyiniyor nasıl davranıyor diye dikkat ederim. Mesela Yamaç’ın tarzını çok beğeniyorum.” (Ö9)

“İzlediğim medya içeriklerinde bazı ünlülerin konuşmalarını çok abartı ve komik buluyorum bu dikkatimi çekiyor.” (Ö14)

Medya araçlarının mizahı kullanma şekli (f=6) ve içeriğinde tanıdık durumlara yer vermesi (f=6) dikkat çeken diğer önemli özellikler arasındadır. Özellikle “eğlence” duygusunun tatminini sağlayan “mizah” öğrencilerin görüşlerine göre hem dikkat çeken özellikler arasında hem de medya aracını takip etmeye devam etmek için bir sebep niteliği taşımaktadır. Buna ilişkin görüş bildiren Ö7 bu durumu *“izlediğim bir medya içeriğinde çok gülebiliyorsam bu benim dikkatimi çeker hem de içeriği izlemeye*

devam etmemi sağlar” şeklinde ifade etmiştir. Ö11 ise “bazı şovlarda mesela Güldür Güldür’de çok güzel taklit yapıyorlar, insan izlemeye başladığı andan itibaren gülmeye başlıyor ve insanın ilgisini çekiyor” ifadesiyle mizahın dikkat çeken yönünü dile getirmiştir. Medya içeriğinin tanınık durumlara yer verme durumu ise öğrenciler tarafından dile getirilen diğer bir durumdur. Bu durumla ilgili olarak Ö1 “izlediğim bir programda daha önceden bildiğim bir karakterle ilgili bir şey geçtiğinde ilgimi çekiyor, mesela Jet Sosyete dizisinde Avrupa Yakası dizisinden Volkan karakteri gelmişti” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö12 ise “izlediğimiz filmlerde ya da dizilerde bildiğimiz önemli olayları anlattıkları bölümler bize tanınık geldiği için dikkatimizi çekiyor, eğer bu olay komikse daha fazla gülüyor üzücü ise daha çok üzülmüyoruz” ifadesi ile tanınık gelme durumu ile ilgili görüşte bulunmuştur.

Medya içeriğinin başlığı öğrencilerin eğlence amaçlı takip ettiği medya araçlarında ilgi çeken bir yer teşkil etmektedir (f=5). Öğrencilerden bazılarına göre başlık veya isimlendirme hem ilk dikkat çeken hem de izleyip izlememe kararına etki eden faktörlerdendir. Ö5 bu durumu “mesela youtube’da video izlerken başlığına bakıyorum ilgimi çekiyorsa izliyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Son olarak deney grubundan dört kişi medya içeriğinin hedef kitlesi ile ilgili görüş bildirerek, medya içeriğinin hitap ettiği yaş grubunun dikkat çeken özellikler arasında yer aldığını dile getirmiştir. Bu kodla ilgili olarak Ö18 “denk geldiğim bir medya içeriğinin bazen çok küçük çocuklara hitap ettiğini anlayınca kapatıyorum. İlk dikkat ettiğim şey bana hitap edip etmediği oluyor” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.2.2. Araştırmacının Uygulama Sürecinde Yaptığı Gözlemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada nitel verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu, üç ana tema etrafında hazırlanmış her bir ana tema alt temalarla kategorilendirilmiştir. Bu ana temalar; tezin amaçları ile ilişkili olacak şekilde “çocuk medyasında masalların dönüşümleri”, “medya okuryazarlığı ilkeleri” ve “öğrencilerin tepkileri” şeklinde isimlendirilmiştir. Her kategoriye ait gözlem bulguları doğrudan alıntı şeklinde belirtilen öğrencilerin ifadeleri ile örneklendirilmiştir. Tablo 33’te ilk ana tema olan “çocuk medyasında masalların dönüşümüne” yönelik gözlem raporu sunulmuştur.

Tablo 33: Masalların Dönüşümüne İlişkin Öğrencilerin Görüşlerini İçeren Gözlemler

Ana Tema
Çocuk Medyasında Masalların Dönüşümleri
Alt Temalar/ Kodlar
Kurgusal ve Zamansal Dönüşümler
Toplumsal Cinsiyet
Doğa
Sosyo-kültürel Vurgular
Masalların İşlevleri
Gözlemler
Etkinlikler sırasında öğrencilerin medyada dönüştürülen masallara ilişkin yorumlarının orijinal metin ve dönüştürülmüş metin arasında basit bir karşılaştırma şeklinde başladığı ilerleyen haftalarda bu karşılaştırmaların daha çok sorgulamaya dönüştüğü gözlemlenmiştir. Öğrenciler medyada dönüştürülmüş masalları gördükçe ve çözümledikçe masalların alışagelmış kalıplarını ortaya çıkararak “neden böyle?” şeklinde sorularla irdelemişlerdir. Öğrencilerin birbirlerinin yorumlarına verdiği yanıtlarla sınıf içinde yaratılan diyaloglar sayesinde iş birliğine dayalı bir anlam üretme sürecinin yerleştiği görülmüştür. Çocuk medyasında masalların dönüşümlerinin nasıl karşılandığı, yorumlandığı, öğrencilerin kendi anlam üretme süreçleri için nasıl kullanıldığı, etkinliklerin bu sürece sağladığı katkılarının gözlemlendiği süreçte alt temalara ilişkin gözlemler şu şekilde açıklanabilir: Kurgusal ve zamansal dönüşümleri içeren tartışmalarda öğrencilerin çoğunlukla “<i>masalda böyleydi</i>”, “<i>bu kahraman masalda yoktu</i>”, “<i>bu kahraman masalda daha korkaktı</i>”, “<i>masalda olaylar belirsiz bir zamanda geçiyordu</i>” gibi orijinal metin ile dönüştürülmüş olan arasında bir farklılık bulmaya odaklandığı görülmüştür. Bu aşamada bulunan farklılıkların nedenleri üzerine öğrencilerden soru veya yorum gelmemiştir. Öğrenciler içeriği sorgulamaktan çok bir medya aracında masalların dönüşümüne ilişkin iletileri izleme eylemine odaklanmıştır. Özellikle ilk haftalarda izleme eylemine geçmeden önce etkinlik hakkında bilgi veren öğretmenlerine izleyecekleri içeriklere yönelik kız öğrenciler tarafından “<i>öğretmenim prens yakışıklı mı?</i>”, “<i>film neyle ilgili?</i>”, “<i>filmde aşk geçiyor mu?</i>” gibi sorular

yöneltirirken erkek öğrenciler tarafından “heyecanlı mı?”, “macera sahneleri var mı?”, “izleyeceğimiz içerik kaç dakika?” gibi sorular yöneltmiştir. Bu soruların ilerleyen haftalarda yerini, “izleme” eylemi sırasında ve sonrasında ne yapacaklarına ilişkin sorulara bıraktığı fark edilmiştir.

Toplumsal cinsiyet, etkinlikler sırasında kullanılan medya içeriklerinde baskın olarak ele alınan bir konudur. Bu doğrultuda öğrenciler tarafından en çok dikkat çeken dönüşüm, toplumsal cinsiyet vurgusunun yapıldığı içerikler olmuştur. Öğrencilerin bu dönüşümleri hem kadın hem erkek olarak her iki cinsiyetçi söylemin eleştirisi için de yakalayabildiği görülmüştür. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet söylemini içeren bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmenim artık kızların erkeklere ihtiyacı olmadığından kendilerini kurtarması için prensleri beklemiyorlar.” (Ö2)

“Öğretmenim Rapunzel saçını uzatmak yerine neden başka bir şekilde çıkmaya çalışmamış. Prens’in kuleye tırmanmak için aslında rapunzele ihtiyacı var.” (Ö11)

“Leny Prens’ten daha cesur öğretmenim.” (Ö6)

“Bu kızlar aynı prensle nişanlı olduklarını anlamamışlar mı? Niye kızlar bu kadar aptal gösterilmiş?” (Ö1)

“Şrek’te birbirlerini sevdikten sonra birbirilerini güzel buldular. Güzellik sevgiyle alakalı bir şey demek ki.” (Ö7)

“Moana ve Maui birbiri olmadan yolculuğu tamamlayamazdı. Moana çok zeki ve cesur, Maui tecrübeliydi.” (Ö5)

“Yakışıklı Prens filminde prensin ve kızın zorluklardan birlikte geçmesi gerekti. Ayrıca kız prenses değildi. Kız ve erkeğe daha gerçekçi yaklaşmışlar.” (Ö18)

“Neden erkekler hep kızları kurtarmak zorunda? Erkekler hep korkusuz olmak zorunda değil, bazı şeyler ortak yapılmalı, film bunu çok güzel anlatmış” (Ö14)

“Öğretmenim masalları kullanan deterjan reklamları hep kadınlara yönelik oluyor.” (Ö3)

Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi öğrenciler, karşılaştıkları medya iletilerindeki toplumsal cinsiyete ilişkin farklılıkları yakaladıklarında bunun üzerine daha çok konuşma ihtiyacı duymuşlardır. Bu iletileri çözümlemek için değindikleri noktalar

ve etkinliklerde ürettikleri yeni içeriklerde (örneğin masalları kullandıkları reklam metni yazma etkinliği) ilk haftalarda kadınlara ve erkeklere ait kalıpları kendileri de kullanmışlar daha sonrasında bunları dönüştürme eylemine başvurmuşlardır. Öğrenciler ilk zamanlarda ifadelerinde ve ürettikleri içeriklerde kalıplaşmış ifadeler aracılığı ile mizahı kullanmışlar, yaratıcı düşünceleri ise sonraki haftalarda kendi anlamlarını ürettikleri dönüşümlerde yakalamışlardır.

Doğa vurgusunun yapıldığı masal dönüşümlerine ait gözlemler özellikle *Küçük Prens* (2015), *Moana* (2016) ve *İyi Kalpli Dev* (2016) filmlerinin etkinliklerde kullanıldığı haftalarda bulgulanmıştır. İlk başlarda daha çok kahramanlar arası ilişkilere ve olaylara odaklanan öğrenciler etkinlikler ve bununla ilgili olarak çözümlemeler aracılığı ile ekolojik söyleme atıfta bulunan görüntüleri ve söylemleri fark etmeye başlamışlardır. Örneğin *Küçük Prens* (2016) filminin işlendiği hafta ekolojik söylem etrafında gelişen ifadeler teknolojik gelişmelerle insanlığın geldiği son nokta üzerinedir. Bunlara ilişkin örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmenim filmde neredeyse ağaçlar bile ev gibi kesilmiş. Ağaçlar ev şeklinde ve her yer beton. Bir tek yaşlı adamın evi gerçek gibi. Bir tek onun bahçesi yeşil.” (Ö2)

“İnsanlar filmde doğaya ait ne varsa alıp kullanma peşinde. Mesela yıldızları alıp elektrik üretiliyorlar.” (Ö7)

“Ofiste çalışan insanlar neredeyse hiç güneşi göremiyor ve birbirlerinin yüzüne bile bakmadan hep aynı şekilde çalışıyor.” (Ö13)

“Öğretmenim, *Küçük Prens*’i bulabilecek hem doğayı hem insanlığı kurtarabilecek kişi bir çocuk olarak gösterilmiş. Ona yardım eden ise yaşlı bir adam. Sanki bu iki kişi birbirine benzeyen tüm insanlardan ayrılıyor gibi.” (Ö14)

Öğrencilerin ifadeleri, doğa vurgulu söylemlerin “çevre kirliliği” üzerine yapılan konuşmalardan çok daha derin bir yapıda olduğunu gösterir. Öğrencilerin kimi zaman arkadaşlarının çıkardıkları anlamlar üzerinden kimi zaman kendi anlam kodlarından hareketle ekolojik vurgulu söylemlerin alt okumalarını çoğullattıkları gözlemlenmiştir. *Moana* (2016) filmine ilişkin doğa vurgulu söylemler kadın-doğa ilişkisi üzerinden kurulurken *İyi Kalpli Dev* (2016) filmini içeren etkinliklerde bu temellerin “öteki” üzerine kurulduğu söylenebilir. Bunlara ilişkin örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmenim Moana filminde Te Fiti yani doğa ana, tıpkı gerçek annelerimiz gibi, biz ona kötülük yapsak da sonunda özür dilediğimizde bizi affediyor ve hayat yeniden canlanıyor.” (Ö19)

“Moana filminde, kabile okyanusa açılmadığı için hayal ettikleri yiyeceklere kavuşamıyorlar. Onlar doğaya kötülük yaptıklarında aslında yine kendileri kaybetmiş oluyor.” (Ö5)

“İyi Kalpli Dev filminde BFG sırf çok büyük diye insanlar onu tanımadan korkuyorlar. Sonrasında bir çocukla arkadaş olması onunda çocuk kalpli olduğunu gösteriyor.” (Ö2)

Öğrencilerin bu filmlerden hareketle etkinliklerde gerçekleştirdikleri ve kendi ürettikleri ifadeleri, ilk haftalarda bu filmlerin bir taklidi şeklinde oluşturdukları görülürken sonraki haftalarda doğaya ilişkin kendi eleştirel söylemlerini yaratıcı bir dille oluşturabildikleri görülmüştür.

Sosyo-Kültürel vurgulu dönüşümlere ilişkin medya içeriklerinin sorgulandığı etkinliklerde öğrencilerin çok farklı alanlardan yararlandığı görülmüştür. Özellikle kendi takip ettikleri medya içeriklerindeki özellikler de dâhil olduğunda “ekonomik düzey, inançlar, ırk, müzik seçimi, adetler” gibi birçok alanda sosyo-kültürel sorgulamalar yapılmış ve örnekler verilmiştir. Gözlemlerde en çok dikkat çeken nokta şimdiye kadar medya içeriğinde yer verilmemiş ya da yer verildiği hâlde güzel özelliklerle resmedilmemiş karakterlerin geldikleri konum ve bu karakterlerle birlikte çizilen özelliklerdir. Bunlara ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“Shrek çok zeki öğretmenim. Fiona’yı Ejderha’dan kurtarıırken sadece gücünü kullanmadı. Zincirleri kullandığı ve Ejderha’yı alt ettiği sahne çok güzeldi.” (Ö1)

“Öğretmenim Prenses ve Kurbağa filminin prensesi sarışın değil. Moana da sarışın değildi. İlk defa böyle başroller görüyorum masalda.” (Ö20)

“Moana filminde de Prenses ve Kurbağa filminde de hep Afrika müzikleri çalınmış.” (Ö4)

“Öğretmenim sanki bu yeni masallarda her insan var gibi. Çok çeşitli insanları ve canlıları bir araya toplamışlar gibi.” (Ö6)

İfadelerde geçen farklılıkların sebeplerinin tartışıldığı eleştirel düşünme odaklı etkinliklerde ise öğrenciler sosyo-kültürel odaklı değişimlerin her kesimden insanı medya içeriğine çekmek amaçlı olduğunu yansıtan cevaplar vermişlerdir.

Son olarak **masalların işlevlerine** ilişkin medya içerikleri sorgulandığında öğrencilerin görüşleri dönüştürülmüş masalların kalıpları yıkmaya yönelik girişimleri olsa da birçok alışılmış durumun devam ettiği yönündedir. Buna ilişkin örnek öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Rapunzel neden kuleye hapsedilir ve yıllarca orada mahkûm edilir hiç anlamadım. Filmde bazı olaylar değiştirilmiş ama bu soru hiç sorgulanmamış. Biri de çıkıp demiyor kızım sen yıllardır orada ne yapıyorsun.” (Ö3)

“Öğretmenim masallarda hep kahramanların zaafı kullanılıyor. Kimi kahramanların cimrilikleri, kurnazlıkları kimilerinin de güzelliğe olan düşkünlükleri ele alınıyor.” (Ö10)

“Masallar sonunda hep bir mesaj vermeye çalışıyor.” (Ö8)

“Neden hep prens ile prenses evlenir. Bunlar her defasında birbirine âşık olmak zorunda mı?” (Ö19)

“Bazı kadınlar hep kötü gösteriliyor. Üvey anneler, kraliçeler, cadılar hep kadın ve masalda kötü anlatılıyor. Filmlerde bazen bu değiştirilmiş ama çoğu zaman yine öyle kalmış.” (Ö5)

Gözlem bulgularının, çocuk medyasında masalların dönüşümleri teması etrafında raporlaştırıldığında alt temalarını içererek şekillendiği, gerçekleştirilen etkinliklerin masal dönüşümlerinin amaçlarını kapsadığı, bu amaçlarda ortaya çıkan anlamları ve bunların dışındaki anlamları öğrencilerin üretebildiği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen gözlemlerin bir diğer ana teması medya okuryazarlığı ilkelerini kapsamaktadır. Bu bakış açısıyla yapılan gözlemlerin alt temaları medya okuryazarlığı ilkelerinin beş anahtar sorusunu karşılar. Burada öğrencilerin medya içeriklerini medya okuryazarlığı ilkeleri kapsamında nasıl çözümlediklerini, bu içerikleri çözümlemeleri için oluşturulan etkinliklerin öğrenciler üzerinde nasıl bir etki bıraktığını, öğrencilerin çözümleme sürecini hangi şekillerde gerçekleştirdiğini görmek amaçlanmıştır. Medya okuryazarlığı ilkeleri temasına ilişkin gözlem raporu Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34: Medya Okuryazarlığı İlkelerine İlişkin Öğrencilerin Görüşlerini İçeren Gözlemler

Ana Tema
Medya Okuryazarlığı İlkeleri
Alt Temalar/ Kodlar
Bakış Açısı
Kullanılan Teknikler
Farklı Anlamlar
Öne Çıkan Değerler
Medya İletisinin Amacı
Gözlemler
Medya okuryazarlığı ilkelerinin fark edilme ve bu doğrultuda medya içeriklerini çözümleme sürecinin gözlemlendiği etkinliklerde ilk alt tema medya iletilerinin hangi bakış açıları ile oluşturulduğunu keşfetme ile ilişkilidir. Bu kategorideki gözlem bulgularında öğrencilerin çözümlemeye çalıştıkları medya içeriklerini “eleştirel” bir bakış açısıyla yorumlayabildiği görülmüştür. Öğrenciler tarafından masalların dönüştürüldüğü filmlerden, karikatürlerden ve kitap bölümlerinden farklı olarak kullanılan reklam içeriklerinin ise mizahi bir kaynağa sahip olduğu düşünülmüştür. Fakat bakış açısı ne olursa olsun öğrencilerin karşılaştıkları medya içeriklerinin bir kurgu sonucu ortaya çıktığına ilişkin farkındalığı artırdıkları gözlemlenmiştir. Medya araçlarında kullanılan tekniklerin ve bunların kullanılma amaçlarının tartışıldığı diyaloglarda öğrencilerin birçok teknik sıraladığı görülmüştür. Bu teknikler arasında ünlü kişilerin kullanımı, şarkı ve müziklerin seçimi, kullanılan kıyafetler ve renkler, ses efektinin yükselip alçalması, kişilere ve diğer canlılara verilen isimler vb. gibi birçok alan bulunmaktadır. Öğrencilerin masalların kullanıldığı medya araçlarında kullanılan tekniklere ilişkin ifadeleri şu şekildedir: <i>“Öğretmenim bazı reklamlarda Pamuk Prenses’i ve Kül Kedisi’ni sanki kızların ilgisini çekmek için reklama yerleştirmişler gibi.” (Ö1)</i> <i>“Masalların değiştirildiği filmlerde kadın kahramanların giydiği kıyafetler süslü değil hatta erkeksi.” (Ö4)</i>

“Eskiden masallarda prenslerin isimleri olmuyordu, sadece “prens” şeklinde geçiyordu hikâyede ama şimdi izlediğimiz filmlerdeki bütün prenslerin isimleri var.” (Ö12)

“Genellikle filmlerin sonunda çatışma sahnelerinin hepsi karanlık ve o sırada ses daha yüksek.” (Ö17)

Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi “kullanılan teknikler” alt teması, öğrencileri “medya mesajlarının kendine özgü teknikler kullandığı ve bu sayede yaratıcı bir dille kurgulandığı” anahtar kavramına götürmüştür.

Farklı anlamlar alt teması ise öğrencilerin özellikle üzerinde durmayı seçtiği nokta olmuştur. Hatta öğrenciler “her medya iletisinden, farklı toplumların farklı anlamlar çıkarabileceği” ilkesini kendi yaşamlarından örneklerle açıklamaya çalışmışlardır. Bu kaynağın sadece medya iletisi olmadığını insanlar arasında geçen herhangi bir konuşma bile olabileceğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin bu görüşlere ilişkin örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmenim mesela Küçük Prens filminde bana göre annesi kızının daha iyi bir geleceğe sahip olması için ona disiplin uyguluyor her saatini planlıyor. İleride kendisinden daha iyi bir yere gelebilmesi için. Ama başka bir arkadaşım bunu zorbalık ve bencillik olarak gördü.” (Ö7)

“Mesela Prenses ve Kurbağa filminde evin hizmetçisi siyahi bir kadın. Ama zenginler hep beyaz. Belki bu bizim için önemli değil ama o toplumlar bunu görünce üzülüyor olabilir.” (Ö11)

Medya iletilerinde **öne çıkan değerler** temasında öğrencilerin medya araçlarında gizlenmiş görüşleri ne kadar tespit edebildiği, bu ilkenin farkındalığı ile hareket edip etmedikleri gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda sorulan sorularda ve gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler bu değerleri kimi zaman kendileri tespit ederken kimi zaman da daha önce yetişkinlerden veya yine medya aracılığıyla duyduklarından hareketle örnekler vermişlerdir. Bu örnekler izledikleri medya iletilerinde çoğu zaman kısa anlarda da olsa üretildikleri ülkelerin bayraklarının ve değerlerinin yer aldığı şeklindedir. Bazı takip ettikleri medya araçlarının da şiddeti teşvik ettiği ya da özendirdiği yönünde ifadeler vermişlerdir. Verdikleri örneklerin büyük bir çoğunluğu da günümüzdeki medya iletilerinin zenginliği ve tüketimi aşıladığı,

bunların dışında kalan değerleri göz ardı ettiği yönündedir. Öğrencilerin verdikleri örneklerden hareketle medya iletilerinde gizlenmiş değer ve görüşleri, ön plana bariz bir şekilde çıkarılmışsa, çoğunlukla tespit edebildiği fakat eleştirel düşünme süreçlerine katkıda bulunan etkinlikler ve öğretmenlerinin soruları olmadan daha küçük ayrıntıları tespit etmede zorlandıkları görülmüştür.

“**Medya iletilerinin amacı**” şeklinde oluşturulan son alt tema ise bakış açısı ve eleştirisi ne olursa olsun medya araçlarının kâr amacı güttüğü düşüncesinin fark edilip edilmediğini gözlemlemektedir. Öğrencilere yöneltilen “sizce bu medya içeriğinin amacı ne olabilir?” sorusu özellikle söz konusu içerik filmler, diziler ve reklamlar olduğunda “para kazanmak” şeklinde yanıtlanmıştır. Fakat karikatürler, kitap ve dergiler söz konusu olduğunda öğrencilerin medya içeriğinin amacına ilişkin cevaplarının çeşitlendiği görülmüştür. Burada saydıkları amaçlar arasında para kazanmaktan önce, çoğunlukla “eleştirmek” daha sonrasında ise “hayal gücünü zenginleştirmek” yer almıştır. Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenim mesela takip ettiğimiz bir filmin oyunu, kırtasiye malzemesi ya da kıyafeti çıkıyor biz gidip onu almak istiyoruz. Onların para kazanmak için bunları çıkardığını biliyoruz ama dayanamıyoruz.” Ö (15)

“Öğretmenim ama annelerimiz ve babalarımız da reklamlarda ya da dizilerde gördüğü şeyleri almak istiyorlar, onlar da bu amacı biliyorlar. Demek ki bu içerikleri üretenler bu amaçlarında başarılı oluyorlar.” (Ö4)

İfadelerden de anlaşılacağı üzere pazarlama odaklı medya içeriklerinin kâr gütmeye amacı farkedilse de özellikle çocuklar için bu amacın başarılı olduğuna ilişkin öz eleştiriler mevcuttur.

Medya okuryazarlığı ilkeleri ana temasının ve alt temaların ve bunlara bağlı anahtar kavramların öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini harekete geçirecek dinamiklere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler anahtar soruları ve kavramları içeren etkinliklerle etkileşimde bulunduğu hem medya içeriğine hem de kendi medya içeriği tüketimlerine eleştirel bir gözle bakabilmiş ve çözümleyebilmişlerdir.

Nitel araştırmada kullanılan gözleme ilişkin son tema öğrenci tepkileridir. Bu tema öğrencilerin medya içeriğini izlerken istemsizce gerçekleştirdiği tepkilerin

medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerine ve bunları geliştirme süreçlerine ilişkin ipucu sağladığı düşüncesiyle oluşturulmuştur. Öğrencilerin verdiği tepkiler medya içeriğini çözümü ve kendi anlamlarını üretmelerinin ilk adımı olarak görülmüştür. Öğrencilerin tepkilerine ait alt başlıklar ise gözlem verilerine göre sonradan kategorilendirilmiştir. Bu doğrultuda bu tepkilerin yer aldığı gözlem raporu Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35: Öğrencilerin Tepkilerine Yönelik Gözlemler

Ana Tema
Öğrencilerin Tepkileri
Alt Temalar/ Kodlar
Komik Bulma
Şaşkınlık
Günlük Yaşamla İlişki Kurma
Cinsiyetçi Söylemler
Gözlemler
Öğrencilerin filmler başta olmak üzere masalların dönüşümlerini içeren medya içeriklerine karşı ilk tepkileri, çoğunlukla komik bulma buna bağlı olarak gülme olmuştur. Etkinlik sonrasında bu içerikleri komik bulma sebepleri sorulduğunda ise farklı bakış açıları ile nedenlerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler şu şekilde alıntılanmıştır:
<i>“Şrek filminde, Lord Farquaad’ın istedikleri olmadığı için ve gücüne rağmen kendisini hep komik duruma düşürdüğü için güldüm.” (Ö9)</i>
<i>“Yakışıklı Prens filminde Philippe erkek olmasına rağmen kendini savunmada çok beceriksiz bu yüzden çok komik.” (Ö17)</i>
<i>“Bu karikatürlerde geçen şeyleri (Whatsapp, sosyal medya, şakalar vb.) biz günlük yaşamımızda kullandığımız için bize komik geliyor. Çünkü neredeyse hepimizin sosyal medya hesapları var bu yüzden burada geçen şeyler bize tanıdık geliyor. Bunlarla masal kahramanlarını birleştirdiklerinde komik bir durum ortaya çıkıyor. Eski ile yeni birleşmiş gibi.” (Ö5)</i>
<i>“Mesela Şrek filminde neredeyse bütün masal kahramanlarını bir araya toplamışlar. Bu sayede ilgimizi çekmeye çalışmışlar. Çünkü bir kişi birini</i>

bilmiyorsa illaki diğer masal kahramanının hikâyesini biliyordur bu yüzden onu gördüğünde komik geliyor.” (Ö11)

İfadelere bakıldığında kahramanların özellikleri ile sosyal statüsü, cinsiyetleri arasındaki uyumsuzluk ve beklentiyi karşılayamama, kötü olarak nitelendirilen karakterlerin düştükleri durumlar ve “tanıdık gelme” durumundan dolayı ilginin içeriğe çekilmesi komik duygusunun nedenleri arasında gösterilmiştir.

Şaşkınlık tepkilerinin ise orijinal metin ile dönüştürülmüş metin arasındaki farklılardan meydana geldiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler aslında bildikleri olayların farklı yönde geliştiğini görmesiyle içeriğe daha fazla odaklanmış ve sonrasında gelişecek olaylar ve son için merak duygusu içine girmişlerdir. Bu alt başlıkta değerlendirilen tepkilere yönelik ifadeler şu şekildedir:

“Aaaa! Kız ne güzel savundu kendini!” (Ö13)

“Aaa! bu aslında başka bir masal değil miydi onunla birleştirmişler.” (Ö16)

“Ejderha’ya bak o da duygusal bir kadın çıktı!” (Ö1)

Günlük yaşamla ilişki kurma isteğinin çoğunlukla masalların modern zamana yedirildiği kurgular için ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenciler genellikle filmlerdeki masal dönüşümlerini desteklemek için verilen karikatürlere gülerken aynı zamanda kendi aralarında günlük hayatta gerçekleşen diyaloglara göndermede bulunmuşlardır. Öğrencilerden bazıları ele alınan kurgunun ya da göndermenin günlük yaşamda bir karşılığı olmasının aynı zamanda medya içeriğini komik bulma sebebine de karşılık geldiğini anlatan ifadelerde bulunmuştur. Ö4’ün ifadesine bu durum şu şekilde yansımıştır:

“Karikatürlerde geçen zaman geçmiş zaman değil bizim yaşadığımız dünya, masal kahramanlarını gerçek bir şekilde bize benzeterek anlattıkları için komik geliyor.” (Ö4)

Günlük yaşamla ilişki kurdukları film ise diğerlerine oranla *Küçük Prens* (2015) filmi olmuştur. İzleme esnasında küçük kızın sürekli bir sınava hazırlanması ve annesi tarafından kendisine uygulanan baskının ele alındığı sahnelerde öğrencilerin *“şimdi de herkes sınavdan bahsediyor, ne kadar test çözdün, denemeden kaç aldın hep bunları soruyorlar”* şeklinde ifadelerle kendi yaşamları ile bağlantı kurdukları gözlemlenmiştir.

Cinsiyetçi söylemler teması altında öğrencilerin medya içeriğini izleme esnasında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin istemsizce verdikleri tepkilerin gözlemleri yer almaktadır. Öğrenciler izledikleri medya içeriklerinin çözümlemesi sırasında masal dönüşümlerinin bir sebebinin de toplumsal cinsiyet rollerinin eleştirisini yapmak amacını taşıdığı fark etmelerine rağmen özellikle ilk haftalarda bu içerikleri izleme eylemine cinsiyetçi söylemlerle eşlik etmişlerdir. Araştırmacı tarafından gözlem sırasında bu tepkileri/söylemleri not edilen öğrencilere ders sonunda bunların sebebi sorulduğunda kendilerinin de bu durumu şaşkınlıkla kimi zaman da mahcubiyetle karşıladığı görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetçi söylemlerine dair örnek ifadeler şu şekildedir:

“Fiona da erkek Fatma! Baksana nasıl dövüşüyor.” (Ö7)

“Ayy! Bir de erkek olacak korkağa bak!” (Ö16)

“Kızım sana mı kaldın elinin hamuruyla adamı kurtarmak!” (Ö9)

“Ya erkek pembe mi giyer çok komik!” (Ö2)

“Zeten kızın babası para gönderiyor, annesi madem çok yoruluyor niye çalışıyor?” (Ö4)

Sonrasında Ö7’ye Shrek filmini izlerken verdiği tepki hatırlatıldığında geçen diyalog ise şu şekildedir:

“Araştırmacı: Ö7 Fiona yolculuk sırasında Robin Hood ile dövüşürken ona “Erkek Fatma” diyerek güldün. Bu tepkiyi vermenin sebebi neydi?”

Ö7: Öğretmenim kötü bir niyetle söylemedim. (Yanlış bir şey söylediğini düşünerek çekinme duygusu)

Araştırmacı: İyi veya kötü olarak sormuyorum sadece sebebini merak ettim.

Ö7: Erkekler gibi kendini çok iyi savunuyordu o yüzden öyle bir şey söyledim. (Gülüştürmeler)”

Diyalogdan da anlaşılacağı üzere öğrenciler kendilerine tepkileri hatırlatıldıklarında bunları istemsizce, günlük yaşamlarında çok sık duydukları için sergilediklerine ilişkin davranışlarda bulunmuşlardır. Kız ve erkek öğrencilere ayrı ayrı karşı cinsten duydukları cinsiyetçi söylemler sorulduğunda özellikle kız öğrenciler uzun bir liste saymışlardır. Sonrasında medya içeriğinin çözümlemesiyle paralel olarak bu

söylemlerin kaynakları ve şekilleri tartışılmıştır. Bu etkinliklerde öğrenciler masal dönüşümlerinin bir sebebinin de toplumsal cinsiyet rollerine farkındalık getirmek olduğunu daha iyi idrak etmişlerdir.

4.2.2.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrası Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Uygulamanın onuncu haftasında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile öğrencilerin uygulama sonrası görüşlerini toplamak ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Çocuk medyasında dönüştürülen masalların etkinlik düzeyinde uygulandığı sürecin etkileri, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda beş ana temaya göre düzenlenmiştir. Bunlar; “uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisi”, “uygulamanın eleştirel düşünme becerilerine etkisi”, “uygulamanın öğrencilerin medya araçlarına karşı yaklaşımlarına etkisi”, “uygulamanın öğrencilerin okul dışında medya araçlarını kullanırken sınıftaki etkinlikler ile ilişki kurma durumlarına etkisi” ve “uygulamanın medya araçlarını kullanma sıklığına ve şekline etkisi” şeklinde isimlendirilmiştir. Her tema alt kategorilere ayrılmış ve öğrencilerin bu alt temalara ilişkin cevapları “frekans (f)” ile belirtilmiştir. Her tema, öğrenci görüşleri ile örneklendirilmiştir. İlk tema olan uygulamanın öğrencileri nasıl etkilediğine ilişkin görüşler Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36: Uygulamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkisi ile İlgili Görüşler

Temalar	Kodlar	f
Uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisi	Sınıf içinde söz almaya istekli olma	11
	Öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme	9
	Yaratıcılığı geliştirme	7
	Yeni bakış açıları kazanma	6
	Yorum gücüne olumlu etki	6
	Derse karşı ilgiyi artırma	5
	Kendini daha rahat ifade edebilme	4
	Medya araçlarını daha bilinçli kullanma	3
	Herhangi bir etkinin yaşanmaması	1

Tablo 31’de belirtildiği üzere deney grubu öğrencilerinin yaklaşık %95’i uygulamaya ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir. Ö21 ise uygulamanın kendi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Olumlu görüşler kendi içinde yedi kategoriye ayrılmıştır. Aynı öğrencinin görüşleri birden fazla kategoride yer

alabilmektedir. Yedi kategoriden en fazla ortak ifade alan görüş uygulamanın sınıf içinde daha fazla söz almak için istekli olmayı sağladığı yönündedir (f=11). Bu görüşe ilişkin örnek ifadelerden biri Ö2'ye aittir. Ö2 bu kategori ile ilgili olarak “*önceden bazı etkinliklerde girişimde bulunmaya korkuyordum ama şimdi etkinliklerde kendi düşüncelerimi söylemek için daha sabırsız ve istekliyim*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin uygulamaya yönelik “öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme” (f=9) ve “derse karşı ilgiyi artırma” (f=5) kategorileri ilk kategori ile ilişkili olarak çoğunluğun ortak görüş bildirdiği kavramlardır. Bu görüşler aşağıda verilmiştir.

“Okula gelirken acaba bu derste neler yapacağız diye merak edip heyecanlanıyordum. Derslerde eğlenirken aynı zamanda birçok şey öğrendiğimi de fark ettim.” (Ö6)

“Dersin olduğu günü iple çekmeye başladım. Ders sırasında sanki oyun oynarken olduğu gibi bir bakmışız zil çalıyor.” (Ö9)

Öğrenci görüşlerine göre, uygulamanın diğer önemli etkileri; “yaratıcılıklarını geliştirdiği” (f=7) ve “yeni bakış açıları kazandırdığı” (f=6) yönündedir. “Yaratıcılığı geliştirme”ye ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“Yaptığımız etkinliklerde izlediğimiz filmlerden yola çıkarak kendim de farklı ve yaratıcı şeyler üretebildim. Mesela masal kahramanlarını kullandığımız reklam yazma etkinliğinde bir sürü dikkat çeken özellik oluşturdum.” (Ö7)

“Etkinliklerin en sevdiğim yönü hayal gücümü kullanabilme oldu. Yaptığımız etkinliklerde benim de ilgi çekici ve farklı şeyler üretebildiğimi fark ettim.” (Ö15)

Yeni bakış açıları kazanmaya yönelik Ö12, “yeni şeyler öğrendim ve bu öğrendiklerimi uygulama fırsatı buldum” şeklinde görüş bildirirken Ö5, “medyayı daha etkili kullanabilmek için yeni şeyler öğrendim ve bu öğrendiklerimizi anlayabilmek için yeni bakış açıları geliştirdim” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin görüşlerinde uygulamanın ayrıca “yorum gücüne olumlu etki sağladığı” (f=6), “kendini rahat ifade edebilme” fırsatı verdiği (f=4) ve “medya araçlarını etkili kullanabilmek için bilinçlendirdiği” (f=3) dile getirilmiştir. Bu etkilere yönelik öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İçinde bulunduğum dünyanın aslında daha farklı anlamları olabileceğini düşünürken yorum gücüm gelişti.” (Ö11)

“Medya araçlarındaki içerikleri daha iyi anlarken aynı zamanda doğru ve yanlış üzerine yorumlar yaptık. Bu yorumlarda hayal gücümün zengin olduğunu keşfettim” (Ö1)

“Medya araçlarını kullanırken yalnızca izlemek yerine “bu neden böyle” diye düşünmeye başladım, bilinçlendim.” (Ö3)

“Öğretmenim izlediğimiz içerikle ilgili soru sorduğunda nasılsa tek bir doğru anlam yok diye endişelenmeden kendi düşüncelerimi söyleyebildim. En çok bu hoşuma gitti.” (Ö13)

Öğrencilerin, uygulamanın etkilerinden bahsederken hem bireysel öğrenme süreçlerini işin içine katarak hem de kendilerini bir topluluğun içinde düşünerek ifadelerde bulunduğu görülmüştür. Uygulamanın eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37: Uygulamanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi ile İlgili Görüşler

Temalar	Kodlar	f
Uygulamanın eleştirel düşünme becerilerine etkisi	Durumlara daha dikkatli yaklaşma	8
	Daha önce fark edilmeyen ayrıntıların farkına varma	5
	Bir durumdan daha fazla anlam çıkarabilme	4
	Birden fazla doğrunun olabileceğini kavrama	2
	Bir duruma karşı tepkileri değiştirme	2
	Yeteneklerini keşfetme	1

Uygulama sonrasında öğrencilere kendi eleştirel düşünme becerileri üzerinde uygulamanın nasıl bir etkisi sorulduğunda verilen cevaplar altı kategori oluşturmuştur. Analiz sonrası en fazla ortak görüş uygulamanın “durumlara daha dikkatli yaklaşma”yı sağladığı (f=8) yönündedir. Bu kategoriye yönelik öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Eskiden bir durumu görür görmez bu kötü ya da çok iyi derdim, şimdi üzerine düşünmeye başladım.” (Ö3)

“Eskiden karşılaştığım medya içeriklerinde nelerin farklı olduğunu düşünmezken şimdi daha çok dikkat ederek ayrıntıları keşfetmeye çalışıyorum.” (Ö12)

“Daha önce yorumlarımda önyargılarım etkili oluyordu. Ama sanki şimdi ilk önce değerlendiriyorum ve düşünüyorum sonra karar veriyorum.” (Ö16)

“Daha önce fark edilmeyen ayrıntıların farkına varma” (f=5) ve “bir durumdan daha fazla anlam çıkarabilme” (f=4) ise öğrencilerin oldukça sık paylaştığı görüşler olmuştur. Bu kategorilere göre sınıflandırılan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Daha önce hep aynı şekilde izlediğim içeriklere karşı daha dikkatliyim. Bunu nasıl kullanmış, şurda ne yapmış diye incelemeye başladım.” (Ö1)

“Özellikle etkinlikler sırasında bir medya içeriğini tartışırken bir arkadaşımın yorumlarını duyunca “aslında böyle de olabilir” diye hak verdim.” (Ö4)

“Arkadaşlarımdan biri filmle ilgili bir şey söylediğinde ben niye bunu fark edemedim diye düşündüm.” (Ö5)

“Bazen çok emin olduğum şeyleri söylerken öğretmenim bakış açımı farklı bir yöne çevirdi. Sonra yaptığımız yorumların nasıl yaklaştığımızla ilgili olduğunu anladım.” (Ö12)

Öğrencilerden bazıları uygulamanın eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini ifade ederken “birden fazla doğrunun olabileceğini kavrama”ya (f=2) ve “bir duruma karşı tepkileri değiştirme”ye (f=2) yönelik görüşler dile getirmiştir. Ö7 bununla ilgili “eskiden tek bir doğru olduğunu düşünürken şimdi birden fazla doğrunun olabileceğini biliyorum, böyle yaklaşıyorum” şeklinde görüş bildirirken Ö18, “en büyük farklılık tepkilerimde oluştu, sadece medya içeriklerine değil insanlar arasında çözülmesi gereken durumlara karşı da tepkilerim değişti” şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö4 ise arkadaşlarının ifadelerinden farklı olarak uygulamanın eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini “yeteneklerini keşfettiği” (f=1) yönünde ilişkilendirmiştir. “Öğretmenimiz izlediğimiz şeylerle ilgili sorular sorduğunda arkadaşlarımdan ortaya attığı gibi şeyler bulamayacağımı düşünürdüm. Sonra konuştukça ve söz aldıkça aslında benim de eleştirel düşünerek keşfetme yeteneğim olduğunu farkettim” şeklinde görüş bildiren Ö4 için uygulama eleştirel düşünme becerisini keşfetmesine yardımcı olmuştur.

Uygulamanın öğrencilerin medya araçlarına yaklaşımları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38: Uygulamanın Öğrencilerin Medya Araçlarına Yaklaşımlarına Etkisi ile İlgili Görüşler

Temalar	Kodlar	f
Uygulamanın öğrencilerin medya araçlarına yaklaşımlarına etkisi	Medya iletilerinin oluşturulma nedenlerini sorgulama	10
	Medya iletilerinde dikkat çeken öğeleri düşünme	6
	Medyayı kullanma amacını sorgulama	4
	Mevcut durumun değişmemesi	1

Öğrencilere uygulama sonrası medya araçlarına yaklaşımları sorulduğunda ise yaklaşık %50’ye yakın bir oran en büyük etkinin “medya iletilerinin oluşturulma nedenlerini sorgulama”da gerçekleştiğini dile getirmiştir. Bu kategori ile ilişkilendirilen öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Daha önce medyada tasarlanmış etkinliklerin üzerinde düşünmez yorum yapmazdım. Şimdi ise ilgimi çektiği için yorum yapıyorum ve karar veriyorum.” (Ö9)

“Artık içerikleri nasıl oluşturdukları ve sebepleri üzerine düşünmeye başladım.” (Ö18)

Öğrencilerin kalan %50’lik bölümü ise uygulamanın “medya iletilerinde dikkat çeken öğeleri düşünme” (f=6) ve “medyayı kullanma amacını sorgulama” (f=4) üzerinde etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu doğrultuda Ö1, *“eskiden komik bir şey olduğunda sadece gülip geçerdim, şimdi neden güldüğümü ve bunun neden dikkatimi çektiğini sorguluyorum”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ö7, *“takip ettiğim bir medya aracını neden takip ediyorum bana ne katkısı olacak diye düşünmeye başladım”* şeklinde görüş bildirerek uygulamanın medyayı kullanma amacı üzerindeki etkisini dile getirmiştir. Ö21 ise uygulama sonrası da tıpkı önceden olduğu gibi medya araçlarına yaklaştığını ve herhangi bir değişikliğin olmadığını ifade ederek olumsuz görüş bildirmiştir.

Uygulamanın öğrencilerin okul dışında medya araçlarını kullanırken sınıftaki etkinlikler ile ilişki kurma durumlarına etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39: Öğrencilerin Uygulamadaki Etkinlikler ile Günlük Yaşam Arasında İlişki Kurmaları ile İlgili Görüşler

Temalar	Kodlar	f
Uygulamanın öğrencilerin okul dışında medya araçlarını kullanırken sınıftaki etkinlikler ile ilişki kurma durumlarına etkisi	İlişki kurma	16
	İlişki kurmama	5

Öğrencilerin %63'lük bir kısmı okul dışında medya araçları ile zaman geçirirken okuldaki etkinlikleri hatırladığını ve ilişkini kurduğunu dile getirmiştir. %37'lik kısım ise aksi yönde görüş bildirmiştir. Sınıf içi etkinliklerin okul dışındaki yaşamla arasındaki ilişkiyi dile getiren görüşler aşağıdaki gibidir:

“Evet evde televizyon izlerken hangi ününün, şarkının, renklerin ve bunlardan başka nelerin kullanıldığını düşünüp sınıfta yaptığımız etkinlikleri evdede uygulamaya çalışıyorum.” (Ö2)

“Özelliklere reklamlara denk geldiğimde dikkatimi nelerin çektiğini düşünüp yaptığımız etkinliklerle karşılaştırıyorum.” (Ö5)

“Öğrendiklerimi günlük hayatımda da uygulamaya çalışıyorum.” (Ö9)

“Aileme sınıfta yaptığımız etkinlikleri anlattım, izlediğimiz bir filmi sınıftaki gibi yorumlamaya çalıştık.” (Ö13)

“İzlediğimiz medya araçlarının neredeyse hepsinde gördüğüm İngilizce bir kelimeye günlük yaşamımda da gördüm.” (Ö14)

“Daha çok izlenebilsin diye hangi faktörler işin içine katılmış onu düşündüm.” (Ö17)

Uygulamanın öğrencilerin medya araçlarını kullanma sıklığına ve şekline etkisi ile ilgili görüşler Tablo 40'ta belirtilmiştir.

Tablo 40: Uygulama Sonrası Öğrencilerin Medya Araçlarını Kullanma Sıklığı ve Şekli ile İlgili Görüşler

Temalar	Kodlar	f
	Medya araçlarının içerik özelliklerine karar verebilme	8
Uygulamanın öğrencilerin medya araçlarını kullanma sıklığına ve şekline etkisi	Medya araçlarını yarar sağlayabilecek şekillerde kullanma	7
	Medya araçlarını kullanma sıklığının azalması	5
	Herhangi bir değişikliğin yaşanmaması	1

Analiz edilen görüşler sonrasında ortaya çıkan son tema uygulamanın öğrencilerin medya araçlarını kullanma sıklığına ve şekline etkisini araştırmaktadır. Mevcut durumun değişmediğine ilişkin Ö21'in ifadesi dışında değerlendirilen görüşler üç kategoride sınıflandırılmıştır. En sık ortak görüşün verildiği kategori “medya araçlarının içerik özelliklerine karar verebilme” olmuştur (f=8). Öğrencilerin bu kategori ile ilişkilendirilen ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Artık medya araçlarını kullanırken içeriği hakkında iyi, kötü, uygun, yararlı vb. şekilde nitelendirebiliyorum. Bu doğrultuda takip etmeye karar veriyorum.” (Ö3)

“Medya araçlarına yaklaşırken bilinçsizdim, şimdi sanki onların izleyici kazanmak için oynadığı oyunu görebiliyorum.” (Ö6)

“Medya araçlarını takip ederken en çok öylesine izlemediğimi fark edip seviniyorum. İçeriği üzerine düşünüyorum.” (Ö10)

“Medya araçlarını kendilerine yarar sağlayabilecek noktalarda kullanma” (f=7) ve “medya araçlarını kullanma sıklığını azaltma” (f=5) birbiri ile ilişkili kategoriler olarak benzer ifadelere yer vermiştir. “Medyayı işime daha çok yarayacak şekilde ve zamanlarda kullanmaya başladım” şeklinde görüşünü dile getiren Ö1'i “medya araçlarını üzerimde olumsuz etki bırakabilecek şekilde takip etmekten vazgeçtim” şeklinde görüş bildiren Ö4 desteklemiştir. Ayrıca medya araçlarında geçirilen zamanı azaltmaya yönelik görüşlerde en çok “bağımlılık derecesinde kullanmıyorum” (Ö5), “önceden çok izlediğim içerikler artık çok ilgi çekici gelmiyor” (Ö12), “tablette çok vakit geçirmek yerine medya ile ilgili daha yaratıcı etkinlikler yapmayı istiyorum” (Ö16) gibi ifadeler kullanılmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde tez çalışmasının sonuçlarına, ortaya koyduğu tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir. Sonuç ve tartışma bölümü iki başlık altında “durum çalışması” ve “karma yöntem araştırması”na ilişkin olarak kurulmuştur. Durum çalışmasının sonuçlarında karma yöntem araştırmasının temelleriyle paralel olarak yapılan film analizlerinden elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve masal dönüşümleri ile ilgili sonuçlara varılmıştır. Karma yöntem araştırmasının sonuç ve tartışma bölümü ise nitel ve nicel verilerin birleştirilmesinden yola çıkarak elde edilen bulguları sentezlemeyi ve sentezden sonuçlar çıkarmayı hedeflemektedir.

5.1. Karma Yöntem Araştırmasının Kuramsal Temeli Olarak Konumlandırılan Durum Çalışmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çocuk medyasında yer alan filmlerin ve buna benzer medya araçlarının eğitimde kullanımı öncelikle bu içeriklerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerine ne tür katkıları olabileceğini sorgulamayı gerektirir. Şüphesiz bu sorgulama bu medya içeriklerinin derinlemesine analizi olmadan mümkün değildir. Bu sebeple bu tez çalışması, karma yöntem araştırmasının kuramsal dayanaklarını oluşturabilmek için, bir eğitim aracı olarak kullanmayı amaçladığı çocuk medyasında masalların dönüşümünü içeren filmlerin analizini de gerekli görmüştür.

Tez çalışması dâhilinde analiz edilen filmlerde “dönüşüm”ün kaçınılmaz olduğu ve bundan sonraki metinler için de kaçınılmaz olacağı sonucuna varılmıştır. Çünkü dönüşümün muhatabı olan bir önceki edebi üsluba, biçime veya içeriğe tepki duyma diyebileceğimiz şeyin bir parçası yeni olanda mevcut hale gelmiş ve bu tepkiye çoğunlukla bir parodi eşlik etmiştir (Bakhtin, 2015). Böylelikle bütün dönüşümler bir metinden veya farklı metinlerin birleşiminden sonsuz sayıda anlam üretilebileceğini göstermiştir. Postmodern masal filmlerinde tepki, geleneksel peri masallarına karşı kurulmuştur. Filmlerde dönüşümlerin, metinlerarasılık yöntemini kullanarak geleneksel peri masallarından esinlendiği; orijinal metni, karakter, dönem, olay ve söylem noktasında değişime zorladığı tespit edilmiştir. Bu değişimlerde gerçekleşen

şey yeni bir fikrin doğruluğunun geçerli kılınması ve kanıtlanmasından ziyade, yeni bir anlamın varoluştaki vücut bulması, cisimleşmesi olarak adlandırdığımız şeydir (Bakhtin, 2005, 23). Senarist/yazar tarafından farklı metinlere ait dizgelerden seçilmiş öğeler, şimdiki metinde kendi aralarında yeni bir anlam ilişkisi türetmiştir (Göktürk, 2010, 114). Yeni anlamların oluşması, alımlayıcının (okurun/izleyicinin/dinleyicinin) somutlaşan farklılıklar aracılığıyla eleştirel bir alt okuma gerçekleştirmesi gerekliliğini doğurmuştur.

Filmlerin analizinde, metinlerarası farklılıkları, yenilikleri, dönüşümleri ve göndermeleri keşfetme aşamasından sonra, gerekliliği oluşan eleştirel alt okumaların hangi temalar altında gerçekleştirildiği/gerçekleştirilebileceği sorusu sorulmuştur. Sonuç olarak çocuk medyasında masalların dönüşümleri, kurgusal ve zamansal dönüşümler, tematik dönüşümler, masaldan fantastik anlatıya dönüşüm ve işlevsel dönüşümler olmak üzere dört ana başlık altında incelenmiştir. Tematik dönüşümler başlığı, kendi içinde toplumsal cinsiyet, ekolojik ve sosyo-kültürel olmak üzere üç söylem alanına ayrılmıştır. Filmlerde bütün başlıklarla ilişkili olarak gerçekleşen masal dönüşümlerinin çoğu zaman parodi yoluyla, eleştirel bir amaçla ve mizahtan yardım olarak gerçekleştirildiği sonucuna varılmıştır. Mizah, bu dönüşümlerde anlatım biçimi olarak ironiyi seçmiş, ironi de kendisini gizlemek için değil, gizlenenlerin ortaya çıkmasını sağlamak için “gösterme” eylemine başvurmuştur. (Kierkegaard, 2009, 275). İroni, eski metni, bir anlamda “*tanımlamış ve sınırlamış*” (Kierkegaard, 2009, 362) bu sayede dönüştürülmüş metinde yeni bir gerçeklik oluşturmuştur. Dönüşümler, yalnızca metin düzleminde gerçekleştirilmemiş, aynı zamanda birçok söylemin parodisi olarak da yeni anlamlar kazanmıştır. Metinlerarası bir anlatım biçimi olarak parodi, bu filmlerde geçmişten bugüne bütün tanımlarını üstlenmiş; çift sesliliği sağlayan (Bakhtin, 2001), okuru önceleyen (Iser, 1972), bir dönüşüm gerçekleştiren (Genette, 1997), modern ve hicvî (Jameson, 2011), gerçekliği eleştiren (Foucault, 1971), komik ve mizahi (Eco, 1979) işlevlerini yerine getirmiştir.

Masal dönüşümlerinin analiz edildiği başlıklar göz önüne alındığında kurgusal ve zamansal dönüşümlerin, bir metnin yeniden yazımında ilk dikkat çeken nokta olduğu fark edilmiştir. Yazarın ya da senaristin eleştirisini yapmak istediği konunun zeminini, ilk aşamada kurgusal ve zamansal bir farklılık yaratarak oluşturduğu görülmüştür. Okuru amaçlanan anlam yönünde bir yola sevk eden kurgunun işlevi, farklı bağlamlarla yeniden oluşturulmuştur. Kurgusal dönüşümlerde, yapı olarak

metnin doğuşunda yer almış öğeler ile bu öğelerin şimdiki işlevi arasında bir etkileşim ortaya çıkarılmıştır (Göktürk, 2010, 114). Bu tarz bir dönüşüm, kimi zaman olayları tamamen değiştirerek, kimi zaman anlatıya yeni kahramanlar ekleyerek, kimi zaman anlatıyı olduğu gibi bırakıp bakış açısını başka bir masal kahramanına yönelterek ya da *şrek* (2001)’te olduğu gibi birçok masalı bir araya getirip modern zamana göndermede bulunarak gerçekleştirilmiştir. *Manhattan’da Sihir* (2007) filminde geleneksel bir peri masalı anlatısının 21.yüzyıldaki yansımaları en büyük zamansal dönüşümü yansıtır. Bu filme benzer olarak *Prenses ve Kurbağa* (2009)’da anlatı, içinde masalsı öğeler geçen gerçek bir zaman dilimine yedirilmiş ve prenses figürü üzerinde farklılıklara gidilmiştir. *Karmakarışık* (2010), Rapunzel’in kendine yeni bir son yazmayı seçtiği dönüştürölmüş bir masal kurgusudur. *Pamuk Prenses’in Maceraları* (2012), zamansal bir dönüşüm gerekleştirmese de en önemli kurgusal değişikliğini “Pamuk Prenses”in olaylara yön verebilmesi üzerine kurmuştur. *Malefiz* (2014) filminde zamansal dönüşüm, orijinal hikâyenin başlangıç zamanı Malefiz’in çocukluğuna kadar geriye götüröldüğünde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca filmde, hikâyeyi bir de “kötü cadı” üzerinden anlatmayı seçen kurgusal dönüşüm söz konusudur. *Küçük Prens* (2015), anlatı olarak aynı bırakılmış fakat anlatıya bir devam hikâyesi yazılmıştır. Bu sebeple kurgusunun devamı için modern zamanların eleştirisini de kapsayan “Ya sonra?” sorusunu sormuştur. *Moana* (2016), klasik bir prenses masalının aksine kurtarılmak için bir prens bekleyen değil, halkını kurtarmak ve içindeki gücü keşfedebilmek için yolculuğa çıkan cesur bir kızın hikâyesidir. *İyi Kalpli Dev* (2016) filmi, insan yiyen devlere “bir de bu açıdan bakın” diyerek ve birbirine zıt şekilde gördüğümüz varlıkların arasındaki bağa dikkat çekerek dönüştürölmüş bir kurguyu hedeflemiştir. Son olarak *Yakışıklı Prens* (2018) filmi de *Malefiz* (2014)’e benzer olarak bakış açısını farklı bir kahramana eviren kurgulardandır. Bu filmde, Pamuk Prenses, Kül Kedisi ve Uyuyan Güzel’le birlikte okuyucu/işleyici, masalın mağdur ve sabırlı kızını her koşulda kurtarmaya gelen cesur prensin gerçek kişiliğini görmüştür. Filmlerde oluşturulan kurgusal ve zamansal dönüşüm, tematik dönüşümlerin ulaşmak istediği yeni anlamları ortaya çıkarmak için ilk adım olarak atılmıştır. Serüvenin dönüşen olay örgüsü, kahramanın ne olduğundan ziyade, daha çok kahramanın ne olmadığına (şimdiki gerçekliğin bakış açısından), beklenmedik ve önceden belirlenmemiş olana bağlanmıştır (Bakhtin, 2015, 163). Bu sayede tematik dönüşümler değişmez görölen konumlara rağmen gelişme göstermiştir.

Toplumsal cinsiyet eleştirisi, belirlenen temalar arasında en baskın dönüşümler olarak yer almaktadır. Filmlerde, toplumsal cinsiyet söyleminin eleştirisinin yapıldığı dönüşümlerin, kadın bakış açısının çoğunluğuyla birlikte erkek cinsiyetinin gözünden de yapıldığı görülmüştür. Cinsiyetin kimlik oluşumundaki performatif etkisi, kadına ve erkeğe dair beklentiler, Coats 'ın (2004, 97) ifade ettiği gibi “öteki” tarafından özneye atfedilen ve sonrasında özne tarafından doğal hissettirilen roller, bu dönüşümlerde öz eleştiri yapmak için hedefe oturtulmuştur. Çünkü geleneksel per masallarının en büyük görevlerinden biri çocuklarda bu tarz değerleri oluşturmak, toplumun içindeki rollerini kabul etmeyi öğretmektir. Postmodern masalların, bu didaktik görevin farkındalığıyla metne yönelik bir saldırı gerçekleştirmesinin yanında genel anlamda “masal türünün” geleneklerinin de altını oymaya çalıştığı fark edilmiştir. Şrek (2001) masal türüne ilişkin kalıpların parodisini yapmada ve toplumsal cinsiyet rollerinin eleştirisini çokça kullanmada en çok dikkat çeken içeriktir. Yakışıklı prens ve güzeller güzeli prenses masalını çirkin iki deve uyarlayarak “güzellik” kavramının aslında ne olduğu üzerine izleyicisinin düşünmesini istemiştir. Lord Farquaad'ın toplumun sesi olarak kendi çirkinliğine rağmen kadına ve erkeğe ilişkin, gücü ve güzelliği kapsayan söylemleri ve kararları, Şrek ve masal arkadaşları tarafından her defasında gülünç duruma düşürülerek etkisizleştirilmiştir. *Manhattan'da Sihir* (2007)'de toplumsal cinsiyet eleştirisi, prenses abartılmış saflığıyla gerçek dünyaya bırakıldığında başlamıştır. Böylelikle “kurtarılmayı bekleyen prenses”in parodisi dikkatleri kadın-erkek arasındaki ilişkiye dikkat çekerek gerçekleştirilmiştir. *Prenses ve Kurbağa* (2009) filminde Tiana'nın bir prenesten farklı olarak alışıktığımızın dışında özelliklerle donatılması toplumsal cinsiyet eleştirisinin ilk yansıması olarak göze çarpmaktadır. Tiana babasının onu yetiştirdiği değerlerle büyütülmüş, hayalleri için çok çalışan ve bunların gerçekleşmesi için olaylara gerçekçi bakan genç bir kızdır. *Karmakarışık'ın* (2010) Rapunzel'i, kendini savunmayı bilen, yol arkadaşını zor durumlardan kurtarabilen ve karar verme gücünü gerçekleştirebilen bir kahraman olarak karşımıza çıkarılmıştır. *Pamuk Prenses'in Maceraları* (2012) filminde ise en büyük cinsiyet eleştirisi Pamuk karakteri üzerinden yapılmıştır. Pamuk hak ettiği sona cam bir tabutun içinde prensin öpücü ile değil Cüceler yardımıyla gerçekleştirdiği karakter dönüşümüyle ulaşmıştır. *Malefiz* (2014), toplumsal cinsiyet eleştirisini, masallarda kadınları üvey anneler ve cadılar aracılığıyla tehlikeli gösteren anlayışı yıkıma uğratarak yapmaktadır. Bu yüzden filmde Uyuyan Güzeli, bir prensin öpücüğü ile değil anne şefkati ile sevgisini gösteren Malefiz

tarafından uyandırılır. *Küçük Prens* (2015) hareket noktasındaki metnin türü itibari ile toplumsal cinsiyet rollerindeki eleştirisini diğer filmlerden farklı düzlemde gerçekleştirmiştir. Filmde yalnızca kadın veya erkek rolleri değil, tüketim toplumunun içindeki çocuk, işveren, halk, çalışan kadın ve erkekler vb. gibi birçok rolün eleştirisi yapılmıştır. *Moana* (2016) filmi ise hem kadın hem erkek rolü üzerindeki söylemleri dile getirmiş, filme yüklediği yeni bir yolculuk türü ve son ile bu anlayışın değiştirilebileceğini göstermiştir. *Yakışıklı Prens* (2018), toplum tarafından kültürel bir şekilde inşa edilen kadın ve erkek rollerini klasik masal kahramanları üzerinde gülünçleştirerek, başroldeki iki kahramanı da alışılmışın tam aksi yönde betimleyerek toplumsal cinsiyet vurgusunu gerçekleştirmiştir. Bakhtin'in ifade ettiği gibi, diyalojik ilişkilerin türeyebilmesi için söylem ve sözce kılığına bürünmeleri, söylemde ifade edilen çeşitli öznelerin konumları hâline gelmeleri gerekir (Bakhtin, 2015, 254). Bu doğrultuda, önceki metinlerdeki toplumsal cinsiyet söylemine bir cevap olarak ve önceki metinlerle bir diyalogu başlatmak için yeni metinlerin kahramanları, yeni söylemlerin özneleri konumuna getirilmiştir.

Ekolojik söylem etrafında gerçekleştirilen dönüşümlerin *Şrek* (2001), *Malefiz* (2014), *Küçük Prens* (2015), *Moana* (2016) ve *İyi Kalpli Dev* (2016) filmlerinde ele alındığı görülmüştür. *Şrek* ve *Malefiz* filmlerinde ekolojik söyleme yapılan ilk vurgu, insan tarafından insan dışında kalan tüm varlıkların alanına müdahaleyi temsil eden sahneler ve konuşmalarla yapılmıştır. *Şrek*, kendi alanını, bataklığını kurtarabilmek için Lord Farquaad'ın isteği üzerine prensesi kurtarma görevini Lord adına üstlenirken, *Malefiz*, insan dışı varlıkların ülkesi olarak adlandırılan Moors'un koruyuculuğu görevini üstlenmiştir. Nitekim *Malefiz* filminde kötü cadının laneti ve insan krallığı ile Moors krallığı arasındaki düşmanlığın sebebi olarak insanoğlunun tükenmek bilmeyen hükmetme ve sahip olma arzusu verilmiştir. *Küçük Prens* (2015), ekolojik söylemini tüketim toplumu içindeki mekanikleşmiş şeyleri gözler önüne sererek yapmıştır. İnsanmerkezci tüketim anlayışının sert bir eleştirisini yapan filmde, insanın dışında kalan her şeyin insana hizmet etmek için var olduğu düşüncesi bir çocuk masumiyeti ve cesareti ile kırılmıştır. *Moana* (2016), analiz edilen filmler arasında, doğa üzerine konuşmanın, doğaya olan davranışlarımızın kendi hayatımızı şekillendirdiğinin ve yaşamın derinliğini hissedebilmenin doğa ile barışık olmaktan geçtiğinin en baskın örneğini sunmaktadır. Filmin ilk sahnesinden son sahnesine kadar insanoğlunun doğa ile olan iletişimi yansıtılmaktadır. Filmde doğa, kadınla

ilişkilendirilerek verimliliği, merhameti ve sevgiyi temsil eden bütüncül bir varlık olarak karşımıza çıkmıştır. *İyi Kalpli Dev* (2016) filmi de *Şrek* (2001) ve *Malefiz* (2016) filmleriyle ilişkili olarak ekolojik söylem eleştirisini “öteki”nin konumu üzerinden yapmıştır. Filmde bir çocukla bir dev bütün fiziksel farklılıklarına rağmen aralarındaki kapıdan bağla ilişkilendirilmiştir. BFG ve Sofia arasında geçen diyaloglar ötekinin gözünden insanı ve ver olan hiyerarşik düzeni anlatmaktadır.

Sosyo-kültürel kalıpların deforme edildiği dönüşümlerin filmlerde birçok yolla gerçekleştirildiği sonucuna varılmıştır. *Şrek* (2001)’te bütün masal kahramanlarının aynı anlatı içinde yer alması bu dönüşüm için en elverişli ortamlardan birini yansıtmaktadır. Lord Farquaad’ın insan dışındaki bütün ötekilerden arındırılmış yapay dünyası her fırsatta *Şrek* tarafından yıkıma uğratılmıştır. Bunun yanında Lord Farquaad’ın ülkesinde reklamların, popüler müziğin kullanıldığı kültüre birçok gönderme yer almıştır. Bu sebeple *Şrek* (2001), izleyicisinin kolektif hafızasına hitap eden sosyo-kültürel sembollerini anlatısına yerleştirmiştir. *Manhattan’da Sihir* (2007)’de en önemli sosyo-kültürel dönüşüm zaman ve mekân değişimiyle yansıtılmıştır. 21.yüzyıl New York’unun sosyo-kültürel ortamıyla yüzleşen masal kahramanları, geleneksel peri masallarının bilinçaltımıza yerleştirdiği gerçekçi olmayan büyülü dünyasını, parodik düzeyde bir dönüşüme zorlamıştır. *Prenses ve Kurbağa* (2009) ile *Moana* (2016) filmleri, birbirilerine benzer şekilde en büyük sosyo-kültürel dönüşümleri “prenses” figürünü değiştirerek başlatmıştır. Prenses ve Kurbağa’nın kadın karakteri siyahi olarak resmedilirken, Moana ilkel bir kabile şefinin kızı olarak çizilmiştir. Her iki film de anlatmak istediğini, “beyaz”ların dışında bir kültüre ait anlatım olanaklarıyla sunmuştur. *Kurbağa ve Prenses* (2009) filminde kullanılan müzikler, seçilen kültüre özgü kahramanlar ve karnaval ruhu sosyo-kültürel dönüşümün vurgulandığı en temel noktalar. *Moana* (2016)’da ise halkın doğayla bütünleşme arzusu, kendilerine ait sosyo-kültürel yaşamın en önemli yansıması olarak işlenmektedir. Anlatıya farklı sosyo-kültürel yaşamlara ait insanların dâhil edilmesi ve bunun bir zenginlik olarak aktarılması *Yakışıklı Prenses* (2018) filminde de görülmüştür. Anlatının baş kahramanları birlikte çıktıkları yolculukta sadece kadınlardan oluşan bir kabilede tanışmışlar, farklı kültürel deneyimleri mizahla birleştirmişlerdir. Ayrıca, *Şrek* (2011), *Pamuk Prenses’in Maceraları* (2012) ve *Yakışıklı Prenses* (2018) filmlerinde sosyo-kültürel dönüşümün ve toplumsal yaşama ait eleştirilerin bir metafor aracılığı ile gerçekleştirildiği yollara da başvurulmuştur. Ayna metaforu *Şrek*’te (2001)

Lord Farquaad'ın yarattığı mevcut sistemi gözler önüne sermek için bir araç olarak kullanılırken, doğruları söyleyen değil duyulmak isteneni söylemesi gereken bir işlevle parodik bir unsur olarak kullanılmıştır. *Pamuk Prenses'in Maceraları* (2012) filminde, ayna bu defa bir denetim mekanizması olarak kişilerin arzularını yansıtan bir simge olarak karşımıza çıkmıştır. *Yakışıklı Prens* (2018)'te ayna metaforuna, modern yaşamda güzelleşmenin, tek tipleşmenin ve onaylanmanın bir unsuru olarak tüketim çağının tipik bir sembolü anlamında yer verilmiştir. Ayna metaforunun kullanımı, bu üç filmde sosyo-kültürel yaşama ilişkin bir ipucu olarak izleyiciye bırakılmıştır. Son olarak *Küçük Prens* (2015) filminde en büyük sosyo-kültürel dönüşüm, orijinal anlatının tüketim çağının içine bırakılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Metni sosyo-kültürel anlamda dönüştüren, metne bir devam hikâyesi yazan, zaman ve insanlığın içinde bulunduğu durum olmuştur. Metin yeni anlamlarını bu değişimler üzerinden cevaplar bularak edinmiştir.

Tematik dönüşümlerden sonra ele alınan masalın fantastik bir anlatıya dönüşümünün, içeriği etkilemekle birlikte daha çok anlatı stratejileri ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda masalların keskin sınırlarının genişletildiği, mutlu sona giden yolların değiştirebildiği görülmüştür. Klasik peri masallarının fantastik bir anlatımla filmlerde kullanılması ve dönüştürülmesi sonucunda karakterlerin psikolojik derinliklerinin işlendiği, kötülüğü temsil eden karakterlerde şiddet eyleminin şeklinin ve miktarının değiştirildiği, fantastik yazının gerçekliğe ilişkin kendine özgü bir tavır belirlediği, olay örgülerinde anlamsal manada bir çeşitliliğin ortaya çıktığı ve kahramanların iyi ile kötü arasında bir yerde birden fazla yönleri ile ele alındığı tespit edilmiştir.

Geleneksel masalların ve onların postmodern dönüşümlerinin karşılaştırıldığı işlevsel dönüşüm başlığında, Propp'un belirlediği masalların işlevleri ve Greimas'ın bu işlevlerden yola çıkarak saptadığı eyleyenler ve işlevler modeli göz önüne alınmıştır. Geleneksel masallar için belirlenen bu işlevlerin ve modellerin diğer başlıklarda gerçekleştirilen tüm dönüşümlere rağmen postmodern masallar için de benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Masal dönüşümlerinde, olay örgüleri ve kahramanların özne-nesne olma durumlarının değiştirilmesiyle çeşitli temalar için eleştirel manada yeni anlamlar üretilse de Propp'un saptadığı otuz bir işlevden büyük bir bölümünün gerçekleştirildiği ve gerekli çatışmayı başlatabilmek için eyleyenler modelinin kurulduğu, her zaman mutlu sona ulaşıldığı görülmüştür.

Tüm bu dönüşümler ışığında postmodern masallarda; metinlerarası ilişkiler kurularak olay örgüsünün çeşitlendiği, geleneksel masal kalıplarının yıkıldığı, kahramanların kadın, erkek veya öteki olarak “eyleyici” olma durumunun değiştirildiği, kahramanların psikolojik derinliklerinin irdelendiği, kişilerin salt iyi-kötü/ korkak-cesur gibi keskin sıfatlara bürünmek yerine bunların arasında bir yerde kendi kişilik özelliklerini keşfettiği sonucuna varılmıştır. Bu durumlar, yazarca seçilmiş bir ögenin, eski bağlamından ayrı, yeni bir göstergebilimsel bağlamda işlev kazanmasına örnektir (Aktürk, 2010, 115). Dönüştürülmüş masallar, metnin anlamının sabitlenemeyeceğini, anlamı çoğaltabilmenin en büyük yolunun yine metinde gizli olduğunu ve metinlerarası ilişkiler yoluyla sonsuz sayıda anlam üretilebileceğini kanıtlamıştır. Edebi eser olarak masallar, yalnızca geçmişin bir ürünü olarak değil, geleceğin bir üreticisi olarak kavranmış ve metnin anlam alanı, çağdaş bir referans çerçevesinde hâlâ mevcut ve anlamlı olan kısmı aracılığıyla keşfedilmiştir (Weimann, 1969, 109).

Dönüşümlerin amacı, masalları tarihe gömmek ve kullanılamaz olarak nitelendirmek yerine onları şimdiki zamana ve insanlara uyumlu hâle getirmek, eleştirel alt okumalarımızı derinleştirmek, sorgulamak ve anlamları çoğaltmak için “bu da mümkün?” demenin başka bir yoludur. Bu yol, okuru hedef alır. Eco’nun anlatı metninin bir eğretilmesi olarak yaptığı orman benzetmesindeki gibi; “aslına bakarsanız, kurt yer almayabilir masalda, onun yerine sözgelimi bir gulyabani bulunabilir; ancak okur her zaman vardır, yalnızca öykü anlatmanın oluşturucu ögesi olarak değil, öykülerin oluşturucu ögesi olarak” (1995, 7). Okur bu yolculukta istediği bir ağacın “anlam” meyvesine uzanabilir ya da istediği gölgede dinlenebilir. Yapması gereken ormana karşıdan bakmak değil; ormana girmek ve onu deneyimlemektir. Postmodern masal dönüşümleri böylesi bir üretici okuryazarlık faaliyeti için geniş bir alan bırakmaktadır. Bu sebeple masalların dönüşümünü içeren filmlerin, dikkatli ve verimli kullanıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek önemli materyallerden biri olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, masal dönüşümlerini içeren filmleri etkinlik düzeyinde uygulayarak söz konusu becerileri harekete geçirmek, bunların öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri olduğunu görmek için yapılandırılan karma yöntem araştırmasını güçlendirmiştir.

5.2. Karma Yöntem Araştırmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Karma yöntem araştırmasının ana problemi, “çocuk medyasında dönüştürülen masalların eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi nedir?” sorusuyla şekillendirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında, ön test- son test olarak eleştirel düşünme becerisi testi ve araştırmacının geliştirdiği eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği, nitel kısmında uygulama öncesine, sırasına ve sonrasında gömülü bir şekilde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. Uygulamada, Potter’ın (2016) vurguladığı, medya okuryazarlığının aynı habere, olaya veya duruma ilişkin farklı medya iletilerini ve araçlarını karşılaştırma stratejisinden yararlanılmış ve öğrencilerle masal dönüşümlerini içeren filmlerin ve bunlarla ilişkili farklı medya içeriklerinin yer aldığı eleştirel düşünme temelli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın kendisi ve kullanılan veri toplama araçlarının bulguları ışığında varılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

* Eleştirel düşünme becerisi testi sonuçlarına göre deney grubunun ön test-son test başarı puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(20)} = -11,593$; $p = 0,001 < 0,05$). Buna göre masalların dönüşümünü içeren medya içeriklerinin etkinlik düzeyinde uygulandığı deneysel müdahalenin, deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

* Eleştirel düşünme becerisi testi sonuçlarına göre, deneysel işlem süresi boyunca, mevcut Türkçe ders kitabındaki içerik eşliğinde eğitim alan kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{21} = -4,690$, $p = 0,001 < 0,05$). Kontrol grubunun ön test- son test puanları arasındaki bu fark normal öğretim programına bağlı faaliyetlerle açıklanabilmektedir. Ancak bu farkın etki büyüklüğünün zayıf düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cohen’s $d = 0,98$).

* Deney ve kontrol gruplarında uygulanan eleştirel düşünme becerisi son test-ön test puan farkına bakıldığında, bu iki grubun son test-ön test puanlarının farkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{41} = 7,183$, $p = 0,001 < 0,05$). Ayrıca Cohen’in d değeri bu anlamlı farkı etki büyüklüğü açısından desteklemektedir. (Cohen’s $d = 2,21$). Bu bulgulara göre, deney grubunda uygulanan etkinlikler,

öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede, kontrol grubunun aldığı eğitime göre daha etkili olmuştur.

* Eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği sonuçlarına göre, deney grubunun ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(20)} = -11,593$; $p = 0,001 < 0,05$). Bu bulguya göre çocuk medyasında dönüştürülen masalları içeren uygulamanın deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

* Eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği sonuçlarına göre, deneysel işlem süresi boyunca, mevcut Türkçe ders kitabındaki içerik eşliğinde eğitim alan kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(21)} = -0,837$; $p = 0,412 > 0,05$). Bu bulguya göre kontrol grubunda Türkçe ders kitabı doğrultusunda mevcut müfredata göre uygulanan programın, kontrol grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olmamıştır.

* Deney ve kontrol gruplarında uygulanan eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği sonuçlarına göre son test-ön test puan farkına bakıldığında, bu iki grubun son test-ön test puanlarının farkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{41} = 9,682$, $p = 0,001 < 0,05$). Deney grubunun son test ve öntest puanları arasındaki farkın ortalaması 17,42 iken kontrol grubunun 0,38'dir. Ayrıca Cohen'in d değeri bu anlamlı farkı etki büyüklüğü açısından desteklemektedir (Cohen's $d = 2,98$).

Uygulama faaliyetleri nicel veri toplama araçları ile birlikte öğrencilerle uygulama öncesi ve sonrası yapılan görüşmeleri ve öğrencilerin etkinlikler sırasında hangi deneyimleri elde ettiklerini görmeyi amaçlayan gözlemleri de içermektedir. Uygulamanın deney grubundaki olumlu yöndeki etkisine karar vermek, bu veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizlerinin ve sonuçlarının nicel bulguları nasıl desteklediğine ilişkin bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilebilir.

Uygulama öncesi, deneysel işlem süresi boyunca kullanılacak etkinlikleri tasarlamak ve araştırmacının geliştirdiği eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeğinin madde havuzunu oluşturmak amacıyla yarı yapılandırılmış ön görüşme formu kullanılmıştır. Bu araçla toplanan verilerin analizinden çıkan bulgular ışığında;

* Deney grubu öğrencilerinde uygulanacak etkinliklerin; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilecek, kendilerini ifade etmelerini teşvik

edecek, teknoloji kullanımını oyunlaştırılmış bir biçimde işlevselleştirerek öğrencilerin ilgisini çekecek, grupla çalışmaya elverişli, “eğlence amacını” tatmin eden, öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini günlük yaşamına dâhil edebileceği, öğrencilerin kazandığı yeni bilgilerini ve bakış açılarını kendi öğrenme sürecine dâhil edebileceği ve bunu başka alanlarda kullanabileceği, öğrencilerde medya okuryazarlığı ilkelerine ilişkin farkındalık yaratan özellikler barındırması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, bir etkinlikte ne istediğinin, öğrenme süreci üzerinde büyük bir etkisi olduğu düşüncesiyle oluşturulan görüşme formunda tasarlanacak etkinliklerin nasıl olması gerektiği ile ilgili ipuçları aranmış ve ulaşılan sonuçlar, etkinlikleri tasarlama sürecinde dikkate alınmıştır.

* Ölçek geliştirmede kullanılacak madde havuzunun; uygulamada çocuk medyasında dönüştürülen masalları içeren filmler kullanıldığı için “eğlence amacı” ile sınırlandırılması, bu sınırlamanın medya okuryazarlığı ilkelerine ilişkin ifadeleri kapsayacak şekilde oluşturulması, öğrencilerin yüzleştikleri medya içeriklerini çözümlemede geliştirmeleri gereken eleştirel düşünme becerisine yönelik ifadeleri kapsamaması, medya aracının hem içeriğine hem biçimine yönelik çözümleme ifadelerini barındırması ve son olarak öğrencilerin eğlence amaçlı takip ettikleri medya araçlarındaki içerikleri çevresiyle müzakere ederek tartışıp tartışmadıklarına yönelik ifadelere yer vermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken bu sonuçlar dikkate alınmıştır.

Deney grubu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen uygulamanın etkili olup olmadığını öğrenmemizi sağlayan nicel veri toplama araçlarının yanında bu etkinin nasıl oluştuğunu görmemize yarayan gözlem ve uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama sonrası görüşme formu, uygulamanın etkilerini öğrencilerin ifadeleriyle bulgulayıp sonuca ulaştırırken gözlem formu, araştırmacının uygulamayla eş zamanlı olarak topladığı gözlem verilerini derinlemesine analiz ederek sonuçlar çıkarmasını sağlamıştır. Gözlem formundan elde edilen bulgular ışığında;

* Öğrencilerin çocuk medyasında masalların dönüşümünü, durum çalışmasında oluşturulan alt temalara göre kavrayabildiği ve bu temalarla ilişkili olarak eleştirel düşünme sürecini yönetebildikleri sonucuna varılmıştır. Masalların

parodilerini içeren medya içerikleri ile yüzleştğinde öğrenciler, okuduğunu anlama ve edebi eleştiri için önemli beceriler olan çıkarım ve tahminlerde bulunarak eleştirel düşünmeye teşvik edilmiştir. Öğrencilerin film okuryazarlığını geliştirmek, öğrencilerin yaratıcı ifadeyle meşgul olmasının yanı sıra eleştirel ve analitik düşünmeyi de öğrenmesini destekler. Bu nedenle, bir filmi aktif olarak anlamaya çalışan herhangi bir öğrenci hem filmleri hem de diğer medya ürünlerini etkili bir şekilde okuma becerilerini geliştirmesine yardımcı olan bir eleştiri ve yaratıcı ifade sürecine dâhil olur (Eken, 2002, 229). Metinlerarası ilişkiler kurabilmek ve bir metnin dönüşümünü fark edebilmek için, filmin esas aldığı metni bilmenin önemli olması, öğrencilerin etkinliklerde sahip oldukları bilgilere dayanarak mantıksal ve eleştirel düşüncelerini kullanmaları noktasında önem taşımıştır. Özellikle, popüler ekran metnlerinin metinlerarası doğası -yani metin içindeki metinler- bunları hem eğlenceli hem de girift kıldığından, bu metinlerin nasıl yapılandırıldığı, belirli ideolojiler, kimlikler ve sosyal görüşler üretmek için nasıl çalıştığı üzerine düşünmek üretken olanaklar sağlamaktadır (Hamston, 2004, 108). Masal dönüşümünü içeren etkinliklerde kendilerinden yeni parodi bir metin oluşturmaları istendiğinde hayal etmek ve oluşturmak istedikleri anlamlar için metinleri dönüştürmek hem öğrenciler hem de öğretmenleri için bir öğrenme deneyimi hâline gelmiştir. Öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmak için kullanılan medya metinlerinden hareketle düşüncelerini ifade etme ve kendi metinlerini oluşturma eylemi, orijinal öyküden farklı bakış açıları almalarına ve başkalarının bakış açılarını tanımalarına yardımcı olarak kendi düşüncelerinin nedenlerini oluşturmalarını desteklemiştir. Okuryazarlığın *kültürel, eleştirel ve yaratıcı* (UK Film Council, 2009) dünyası medya okuryazarlığının da temelini oluşturarak bu sonuçları desteklemektedir: okuryazarlık kültürel; öğrencilerin hepsi, farklı şekillerde film anlatılarının kültürel olgularıyla ilgilenmiş, bu anlatıları yakından tanımış, ona zaman harcamış ve bağlılık kurmuş ve önemli buldukları değerlerin ve fikirlerin temsilcisi olarak görmüşlerdir. Okuryazarlık eleştireldir; zevk, eğlence ve bunların içerdiği yargılarla ilgilidir. Okuryazarlık dönüştürücü ve yaratıcıdır; sadece bir metni anlamayı içermez- farklı derecelerde o metni yeniden oluşturmayı içerir (Burn, Durran, 2007, 2).

* Öğrencilerin etkinlikler sırasında hem bireysel hem de iş birliğine dayalı bir öğrenme deneyimi geliştirerek medya içeriklerinde medya okuryazarlığı ilkelerine ilişkin ipuçlarını görebildiği sonucuna varılmıştır. Etkinliklerde, aynı medya aracının

farklı versiyonlarını üretmeleri istendiğinde, öğrencilerin “anlam oluşturma” sürecinin sosyal bir alan içinde inşa edildiği ve bu uygulamaların, onların esnek olmalarına, durumları benmerkezcilikten kaçarak yorumlamalarına ve karara varmalarına, farklı fikirlere karşı önyargılarını yıkmalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Böylelikle özgül ama aynı zamanda kollektif bir anlatı deneyimi havuzu oluşturmuşlardır. Bu sonuç, çocukların “anlatı” anlayışlarının sözlü, basılı, film ve medya kaynakları dâhil olmak üzere tüm deneyimlerinden oluştuğunu kabul ederek okuryazarlık fikrini genişletmiştir (Robinson, 1997; Robinson ve Mackey, 2003). Öğrenciler hem mevcut bir medya içeriğindeki anlatıyı medya okuryazarlığı ilkeleri çerçevesinde çözümleyebilmiş hem de farklı anlamlar üretmek istedikleri durumlarda bu ilkeleri kendi ürettikleri içeriklerde uygulayabilmişlerdir.

* Etkinlikler sırasında öğrenci tepkilerinin, toplumsal cinsiyeti içeren durumlarda, özellikle ilk haftalar için, davranışların sosyal inşa sürecinin bir yansıması ile ilişki olarak öğrenilmiş tepkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle uyumsuzluktan kaynaklanan durumlarda öğrenciler içeriği komik bulmuş, “tanıdık gelme” durumunun hissedildiği zamanlarda içerik günlük hayatla ilişkilendirilmiş ve orijinal metnin dönüştürüldüğünü fark ettiklerinde bunu şaşırtıcı olarak karşılamışlardır. Gözlemlerden hareketle, öğrencilerin film deneyimlerinin, filmlerle olan gelecekteki etkileşimlerini etkilediği ve tür farketmeksizin her türlü anlatı deneyimlerine bir katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Postmodern masal dönüşümlerinin, okuyucunun/izleyicinin görselleştirmesi, yeni dünyalara girmesi ve yeni karakterleri deneyimlemesi için sağladığı fırsatlar açısından dikkate değer olduğu söylenebilir (Hamston, 2004, 112). Filmlerin anlam üretme yollarının nasıl çalıştığını keşfetmek için temel sağlayan metinden alınan zevk ve eğlence unsurudur. Öğrenciler filmleri izleyerek ve onlarla etkileşim kurarak bu filmleri nasıl okuyacaklarını ve bundan zevk alabileceklerini öğrenmişlerdir. Öğrenci tepkileri bu öğrenme sürecinin bir yansımasıdır. Filmin karmaşık ve sofistike üst-dili, filmlerin nasıl inşa edildiğine dair örtük bilgi geliştiren çocuklar tarafından düzenli olarak anlamlandırılmış ve bundan zevk alınmıştır (Parry, 2013, 56). Böylece, Buckingham’ın (2003) altını çizdiği gibi medya aracılığıyla öğrenmenin (medyadan bilgi edinmenin) medya hakkında öğrenme ile aynı şey olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, metinlerin okurlara diğer metinleri de öğrettiğini ve onları okuryazar olarak geliştirdiğini göstermiştir.

Uygulama sonunda, uygulamanın öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiye onların ifadeleri aracılığıyla da ulaşılmak istenmiştir. Formda yer alan beş soruya verilen cevaplar doğrultusunda analiz, beş ana tema etrafında yapılmıştır. Bu analiz doğrultusunda uygulamanın; öğrenciler üzerindeki genel etkilerine, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkilerine, öğrencilerin medya araçlarına karşı yaklaşımları üzerindeki etkilerine, öğrencilerin medya araçlarını kullanırken sınıftaki ve sınıf dışındaki etkinlikler arasında ilişki kurmalarına ve öğrencilerin medya araçlarını kullanma sıklığına ve şekline etkilerine ilişkin sonuçlara varılmıştır. Buna göre;

* Uygulamanın sırasıyla en çok öğrencilerin sınıf içinde özgüvenlerini artırarak söz almaya istekli olmalarına, öğrenmelerini eğlenceli hâle getirmelerine, yeni bakış açıları kazanmalarına, yorum gücünü kullanmalarına, derslere karşı ilgilerinin artmasına, kendilerini rahatça ifade edebilmelerine ve medya araçlarını daha bilinçli kullanmalarına olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenin eğlenceye/zevke izin vererek, öğrencilerin bir metne ilişkin estetik farkındalıklarını geliştirebileceği ve öğrencileri duyguları, düşünceleri ve tepkileri yaratıcı biçimde ifade etme sürecinde destekleyebileceğini göstermiştir (Hamston, 2004, 109). Ayrıca bu sonuçlar, Nodelman ve Reimer'in (2003) zevk ve düşünce arasında herhangi bir karşıtlığın olmadığı, metinler hakkında düşünmenin bir zevki ifade ettiği ve zevkin düşünülebileceği konusundaki savlarıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin uygulamanın genel etkileri ile ilgili görüşleri, gözlemler esnasında elde edilen verilerle uyusmaktadır.

* Uygulamanın; öğrencilerin durumlara daha dikkatli yaklaşma, daha önce fark edilmeyen ayrıntıların farkına varma, bir durumdan daha fazla anlam çıkarabilme, birden fazla doğrunun olabileceğini kavrama, bir duruma karşı tepkileri değiştirme ve yeteneklerini keşfetme durumları üzerinde farklılık yaratarak eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı görülmüştür. Bu beceriler üzerindeki gelişmeler gözlem raporu ve nicel veri toplama araçlarının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

* Uygulamanın; medya iletilerinin oluşturulma nedenlerini sorgulama, medya iletilerinde dikkat çeken öğeleri düşünme ve medyayı kullanma amacını sorgulama durumları üzerinde bir farklılık yaratarak, öğrencilerin medya araçlarına karşı

yaklaşımlarını tezin amaçlarıyla örtüşecek şekilde geliştirdiği görülmüştür. Bu beceriler üzerindeki gelişmeler gözlem raporu ve nicel veri toplama araçlarının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

* Uygulamanın; öğrencilerin, medyayla ilgili sınıftaki ve günlük yaşamdaki etkinlikleri arasında ilişki kurma durumunda %63 lük bir oranla olumlu etki yarattığı görülmüştür. Bunun yanında uygulamanın; öğrencilerin medya araçlarının içerik özelliklerine karar verebilme, medya araçlarını yarar sağlayabilecek şekillerde kullanma, medya araçlarını kullanma sıklığının azalması durumlarında bir farklılık yaratarak, medya araçlarını kullanma şekilleri ve sıklığında olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Televizyon programları, video oyunları, çizgi romanlar veya bu çalışmanın kullanmayı tercih ettiği gibi filmler, çocukların hem duygusal hem de düşünsel olarak meşgul oldukları çok sayıda metin sağlamaktadır. Bu sebeple popüler kültür ile okuryazarlık uygulamaları arasında bariz bağlantılar vardır (Marsh, 2000). Filmler eğitim ortamlarında eleştirel medya okuryazarlığını geliştirmek için özellikle yararlı bir araçtır; öğrencilerin cinsiyet, çevre, ırk, kültür, sınıf gibi olgular üzerinde düşünerek bu sosyal oluşumların filmler aracılığıyla nasıl analiz edileceğini öğrenmelerine yardımcı olurlar (Kring, Stuckey, 2007). Reid (2003), filmlerin, anlatının iskeletini oluşturmak için kullanılabileceğini ve öğrencilerin, her bir biçimin farklı modlarıyla meşgul olmak için iki film ve baskı biçimi arasında “mekik dokuyarak” anlatı hakkında bilgi edinebileceklerini savunmaktadır. Millard (2005), Reid’in savunusunu, çocukların farklı kiplerdeki anlatı biçimlerine ilişkin anlayışlarının birbirini nasıl destekleyebileceğini vurgulayarak güçlendirmektedir. Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme yolunda, çocukların, anlamı ifade edebilecekleri farklı ve benzer yolları tanıyarak görsel metinleri nasıl yapıbozuma uğratacaklarını anlamaları, onların 21. yüzyıl okuryazarlığına ait diğer becerileri geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Marsh, Millard, 2000). Bu doğrultuda bağlamın izin verdiği yerlerde, çocukların karşılaştıkları anlatılardan anlam çıkarmaları için medyada aktif olarak çalışmaları ve aynı zamanda kendi hikâyelerini kurgularken de bunu yapmaları gerekmektedir (Robinson, 1997). Bu çalışma, okuryazarlık müfredatında popüler kültürün rolü hakkındaki önemli ve devam eden bu tartışmalara katkıda bulunan bir dizi sonuçları göstermiştir. Sonuçlardan anlaşılabileceği üzere, nitel veriler uygulamanın anlamlı farklılıklarının varlığına, nasıl ve ne şekilde

oluştuğuna ilişkin hem araştırmacı hem de öğrencilerin gözünden kanıtlar sunarak nicel verileri desteklemiştir.

Uygulamanın nitel ve nicel verilerinin birleştirilerek elde edilen sonuçları, bu sonuçlarla ilişkilendirilebilecek benzer sonuçlara ve gerekliliklere de dikkat çekmektedir:

Dünyanın her yerinde neredeyse anında bulunabilecek bilgiler hakkında öğrencilerin eleştirel düşünceleri ve yeni iletişim teknolojilerinin talep ettiği iş birliği süreçlerine katılmaları gerekmektedir. İçsel motivasyon ile üstlenilecek görevin konusuna ilgi arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çocukların üstlendikleri görevlere olan ilgisi, çocukların öğrenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Marsh, 2000, 121). Özellikle eğitimcilerin bu becerileri kazandırmak için medya metinlerini sınıfta kullanmaya istekli olması ve farklı içeriklerle oluşturulmuş etkinlikler için de sürekli gelişen bir arayış içinde olmaları önem arz etmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından da hareketle, her türlü metne karşı öğrencilerde geliştirilebilecek bireyselden kolektife anlam inşası, sosyal etkileşimleri de içeren öğrenme deneyimleri, 21.yüzyıl becerilerinin temeli olan eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri için kaçınılmaz amaçları temsil etmektedir. Sosyal ağlarla zenginleştirilmiş hem bireysel hem de kolektif bir zekâ içinde bilgiyi aramak, bir araya toplamak, sınıflandırmak, ilişkilendirmek ya da hangisini kullanacağına karar vermek, farklılıklar arasında müzakere etmek ve birbiriyle çelişen veri parçalarını uzlaştırmak için bu becerilere ihtiyaç vardır. Çoğalma, küreselleşme, bilginin hızla yayılması, teknolojinin durdurulamaz gelişmişliği, ifade/temsili etmenin sonsuz sayıdaki yolu, bizi başkalarının da bakış açılarını anlamının, tarihsel, sosyal, ekolojik ve kültürel bir temel oluşturmanın ve disiplinlerin birbirine olan bağlılığını görmenin önemine götürmektedir. Bunlar, okullarda anlatı çalışması için hem popüler kültürü, hareketli görüntü metinlerini birleştirmek hem de basılı okuryazarlığın yanı sıra medya okuryazarlığını geliştirmek için stratejilerle meşgul olmak için zorlayıcı kanıtlardır (Parry, 2010). Bu sebeple medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerileri sadece kişisel ifade için kullanılacak bireyselleştirilmiş beceriler olarak değil, daha geniş bir topluluk içinde etkileşim yollarını içeren sosyal beceriler olarak görülmelidir. 21. yüzyılın karmaşık, ekonomik, sosyal ve kültürel taleplerine hitap etme yetenekleri açısından yeterli olabilecek okuryazarlık müfredatı ancak bu bakış açısıyla ve öğretmenlerin, çocukların okul dışı okuryazarlık yaşantılarının popüler kültür, medya

ve yeni teknolojilerle şekillenen gerçeklerinden haberdar olmaları ile sağlanabilir (Marsh, 2006, 173). Her türlü okuryazarlık deneyimini kapsadığı ve bu sebeple temel manada dil eğitiminin gelişmesiyle yakından ilişkili olan bu bakış açıları, Türkiye’de özellikle Türkçe dersleri için günlük yaşamdaki metinleri sınıfa dâhil etmenin en önemli sebepleridir. Çünkü bu metinler, aktif öğrenme ile ilgilidir; izlemenin yanı sıra tartışma, sunum, eleştirel düşünme, ekip çalışması ve yaratıcı becerileri içerir (UK Film, Council, 2009). Ayrıca öğrencilerin kültürel bilgilerini genişletir. Bu sebeple 21. yüzyıl okuryazarlığını geliştirmek için önemli bir araç hâline dönüşebilir (UK Film, Council, 2009). Bu farkındalıkla tasarlanan çalışma, medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerinin yanında ve bunlarla ilişkili olarak; bir problem çözme biçimi olarak çevreyle ihtimaller üzerinde düşünme, benzerlik kurma ve yenilerini inşa etme, alternatif kimliklere açık olma ve bunu performansla yansıtmaya, kolektif zekâ, ayırt etme, saygı duyma, bir ortam oluşturma, aynı içeriği birden fazla yerde takip etme ve çözümleme (Jenkins, 2009) gibi 21. yüzyıl okuryazarlığı becerilerine de odaklanarak bunlarla ilişkili ayrıntıları, temel analizleri ve sonuçları değerlendirirken göz önünde bulundurmıştır.

5.3. Öneriler

Öğrenciler geleneksel öğrenme ortamlarından giderek daha fazla sıkılmakta ve bunlara nazaran akranlarıyla etkileşim kurmalarına izin verilen, onları belli kalıplara sıkıştırmayan etkinlikleri tercih etmektedir. Bu araştırmadan yola çıkarak eğlence amaçlı takip edilen medya içeriklerine sınıfta yer vermenin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Buna ilişkin hem dikkat edilmesi gereken hususlar hem de araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik bazı öneriler mevcuttur. Bu öneriler aşağıda maddelenmiş şekilde sunulmuştur.

- Bir sınıf odağı için film ya da benzer içerikler seçerken öğrenci grubuna neyin uygun olduğuna basılı metinde olduğu kadar dikkat gösterilmelidir.
- Öğrencilerin, seçilmiş medya içerikleriyle oluşturulmuş etkinliklerde kişisel deneyimlerinden yararlanmaları sağlanmalıdır.
- Amacın metne yönelik önceden belirlenmiş anlam kalıplarına ulaşmak olmadığı bunun yerine hem duygusal tepkileri hem de farklı bakış açılarını içeren çözümleme sürecini gerçekleştirmek olduğu özümsemelidir.

- Öğrencilerle yapılan etkinliklere, içerik ve biçim açısından bu araştırmada kullanılan eğlence amaçlı takip edilen medya içerikleri dışında farklı metinler dâhil edilebilir ve kendi bilgilerinden hareketle karşılaştırma yapmaları sağlanabilir. Bu uygulama, öğrencileri sınıf dışında da kendi metin kitaplığını oluşturmaya teşvik edebilir. Okuryazarlık deneyimlerine katkıda bulunabilir.
- Sadece Türkçe dersi özelinde değil, “okuryazarlık” gibi seçmeli dersler açılarak bu tarz içerikler eğitim aracı hâline getirilebilir ve farklı okuryazarlıklara ilişkin becerilerin geliştirilmesi hedeflenebilir.
- Araştırma kapsamında incelenen filmlere farklı analiz temaları eklenebilir ve analizi yapılan film listesi farklılaştırılabilir. Bu temaların sadece biri özelinde daha derin bir inceleme yapılabilir ve genel olarak bir medya okuryazarlığı becerisinden farklı olarak tek bir kavrama ilişkin farkındalık yaratılması amaçlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adamson, Andrew, Vicky Jenson (Yönetmen). 2001. **Şrek (Shrek)** [Film]. ABD: DreamWorks.
- Aktulum, Kubilay. 2000. **Metinlerarası İlişkiler**. Ankara: Öteki Yayınevi.
- _____. 2011. **Metinlerarasılık/ Göstergelerarasılık**. Ankara: Kanguru Yayınları.
- _____. 2013. **Folklor ve Metinlerarasılık**. Konya: Çizgi Kitabevi.
- _____. 2016. Kolaj Nedir? Louis Aragon Örneği. **Modern Turkish Literature Research**, c. 8. s.15: 3-18.
- Al-Barazenj, Luma Ibrahim. 2015. Women's Voice And Images In Folk Tales And Fairy Tales. **International E-Journal of Advances in Social Sciences**. v.1. n.1: 47-53.
- Algül, Mustafa. 2016. Peri Masallarının Yakın Dönem Fantastik Hollywood Sinemasındaki Metinlerarası Anlatı Yapısı. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allen, Graham. 2000. **Intertextuality**. London: Routledge.
- Aufderheide, Patricia. 1993. **Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy**. Aspen Institute, Communications and Society Program, 1755 Massachusetts Avenue, NW, Suite 501, Washington, DC 20036.
- Ashman, Adrian, Robert NF Conway. 1997. **An Introduction to Cognitive Education: theory and applications**. London: Routledge.
- Aslan, Emine. 2018. 1980 Sonrası Türk Tiyatrosunda Parodi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacchilega, Cristina. 1997. **Postmodern Fairy Tales: Gender and Narrative Strategies**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- _____. 2013. **Fairy Tales Transformed? Twenty-First-Century Adaptations And The Politics Of Wonder**. Michigan: Wayne State University Press.
- Bailin, Sharon. 2002. Critical Thinking and Science Education. **Science & Education**. n. 11: 361-375.

- Bailin, Sharon, Roland Case, Jerrold R. Coombs, Leroi B. Daniels. 1999. Conceptualizing Critical Thinking. **Journal of Curriculum Studies**. v. 31. n. 3: 285–302.
- Baker, Frank W. 2010. Media Literacy: 21st Century Literacy Skills. **Curriculum 21: Essential Education For A Changing World**. ed. Heidi Hayes Jacobs. ASCD.
- Bakhtin, Mikhail M. 1981. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Austin: University of Texas Press.
- _____. 1986. **Speech Genres and Other Late Essays**. Caryl Emerson and Michael Holquist, eds. Vern McGee, trans. Austin: University of Texas Press.
- _____. 2001. **Karnavaldan Romana**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- _____. 2005. **Sanat ve Sorumluluk**. çev. Cem Soydemir. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- _____. 2015. **Dostoyevski Poetikasının Sorunları**. çev. Cem Soydemir. İstanbul: Metis Eleştiri.
- Baron, Jonathan. 1993. Why Teach Thinking? **Applied Psychology: An International Review**. v. 42. n. 3:191-237.
- Barthes, Roland. 1979. **Göstergebilim İlkeleri**. çev. Berke Vardar ve Mehmet Rifat. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- _____. 2001. The Death Of The Author. **Contributions in Philosophy**. n. 83: 3-8.
- _____. 2008. **Dilin Çalışma Sesi**. çev. Ayşe Ece, Necmettin Kâmil Sevinç, Elif Gökteke. İstanbul: YKY.
- _____. 2009. **S/Z. Yazı ve Yorum**. çev. Tahsin Yücel. İstanbul: Metis Yayınları.
- Baudrillard, Jean. 2011. **Simülakrlar ve Simülasyon**. çev. Oğuz Adanır. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- _____. 2012. **Tüketim Toplumu**. çev. Hazal Deliçaylı- Ferda Keskin. İstanbul: Ayrıntı yayınları.
- Bauman, Richard. 2004. **A World of Others' Words Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality**. Oxford: Blackwell Publishing.
- _____. 2018. **Kuşatılmış Toplum**. çev. Akın Emre Pilgir. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- _____. 2020. **Yaşam Sanatı**. çev. Akın Sarı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bayat, Bülent. 2014. Uygulamalı Sosyal Bilim Araştırmalarında Ölçme, Ölçekler ve “Likert” Ölçek Kurma Tekniği. **Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. c.16. s. 3: 1-24.

- Bazalgette, Cary, David Buckingham. 2012. Literacy, Media and Multimodality: A Critical Response. **Literacy**. v. 47. n. 2: 95-102.
- Bearne, Eve. 2009. And What Do You Think Happened Next? **Acts of Reading: teachers, texts and childhood**. Edited by Morag Styles and Evelyn Arizpe. Trentham Books: 219-232.
- Benson, Jeri, Faida Nasser. 1998. On the Use Of Factor Analysis As A Research Tool. **Journal of Vocational Education Research**. v. 23. n.1: 13–33.
- Bettelheim, Bruno. 1976. **The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales**. New York: Vintage.
- Bloom, Harold. 2008. **Etkilenme Endişesi**. çev. Ferit Burak Aydar. İstanbul: Metis Yayınları.
- Booker, M. Keith. 2010. **Disney, Pixar, And The Hidden Messages Of Children's Films**. USA: Greenwood Publishing Group.
- Bourdieu, Pierre. 1997. **Toplumbilim Sorunları**. çev. Işık Ergüden. İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bostan, Dilara. 2015. Disney Masallarında Kadın Temsili. **Perspektif**. s. 47: 40-43.
- Bostan, Ayşe D., Serpil Kirel. 2018. Postmodern Dönem Disney Prenses Anlatılarında İnşa Edilen Kadın Temsilinin Moana Örneği Üzerinden İncelenmesi. **TRTakademi**. c. 3. s. 5: 6-27.
- Bowell, Tracy, Gary Kemp. 2005. **Critical Thinking: A Concise Guide (Second Edition)**. Routledge.
- Boym, Svetlana. 2010. **Tırnak İçinde Ölüm**. çev. Emine Ayhan. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bragg, Sara. 2002. Wrestling in Woolly Gloves: Not Just Being Critically Media "Literate". **Journal of Popular Film and Television**.v. 30. n. 1: 41-51.
- Brecht, Bertolt. 1997. **Epik Tiyatro**. çev. Kâmuran Şipal. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Browne, M. Neil, M. Keeley Stuart. 2007. **Asking The Right Questions: A Guide To Critical Thinking**. Pearson Education.
- Brown, Laurene Krasny. 1986. **Taking Advantage of The Media**. New York: Routledge & Kegan Paul Inc.
- Brummett, Barry. 2013. What Popular Films Teach Us About Values: Locked Inside with the Rage Virus. **Journal of Popular Film and Television**. v. 41. n. 2: 61-67.
- Bruner, Jerome. 1986. **Actual Minds, Possible Worlds**. Cambridge: Harvard UP, Print (Aktaran Vandermeersche, Geert, Ronald Soetaert, Kris Rutten. 2013. "Shall I Tell You What Is Wrong with Hector as a Teacher?": The History Boys,

Stereotypes of Popular and High Culture, and Teacher Education, Journal of Popular Film and Television. v. 41. n. 2: 88-97).

Buckingham, David. 2003. **Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture**. Oxford: Polity Press.

Bulut Sarıkaya, Dilek. 2012. Gılgamış Destanı'na Ekoeleştirel Bir Bakış. **Ekoeleştiri: Çevre ve Edebiyat**. ed. Serpil Oppermann. Ankara: Phoenix: (93-129).

Burn, Andrew, James Durran. 2007. **Media Literacy in Schools Practice, Production and Progression**. London: Paul Chapman Publishing.

Büyüköztürk, Şener. 2002. Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Gelistirmede Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 32: 470-483.

Büyüköztürk, Şener, Ebru K. Çakmak, Özcan E. Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2020. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Can, Abdullah. 2014. **SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**. Ankara: Pegem Akademi.

Carpenter, Edmund Snow, Marshall McLuhan. 1960. **Explorations in Communication: an Anthology**. Boston: Beacon Press (Aktaran Baker, Frank W. 2010. Media Literacy: 21st Century Literacy Skills. Curriculum 21: Essential education for a changing world. ed. Heidi Hayes Jacobs. ASCD).

Carroll, Joyce A., Edward E. Wilson. 1993. **Acts of Teaching: How to Teach Writing**. Colorado: Teacher Ideas Press.

Carson, Rachel. 1962. **Silent Spring**. Crest Book, Fawcett Publications, Inc., Greenwich, Conn.

Cebeci, Oğuz. 2008. **Komik Edebi Türler: Parodi, Satir ve İroni**. İstanbul: İthaki Yayınları.

Cheu, Johnson. 2013. Re-casting and Diversifying Disney in The Age of Globalization. **Diversity in Disney Films: Critical Essays on Race, Ethnicity, Gender, Sexuality and Disability**. ed. Johnson Cheu. North Carolina: McFarland & Company, Inc., Publishers.

Child, Dennis. 2006. **Essentials of Factor Analysis** (Third edition). New York: Continuum.

CLA. 2006. **Sample Institutional Report**. www.cae.org/cla

Clements, Ron, John Musker (Yön.). 2016. **Moana (Moana)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.

Creswell, John W. 2012. **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. Fourth Edition. USA: Pearson.

- _____. 2013. **Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.** çev. Selçuk Beşir Demir ve Mesut Bütün. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- _____. 2017. **Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş.** çev. Mustafa Sözbilir. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, John W., Wicki L.P. Clark. 2015. **Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi.** çev. ed. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Anı Yayınları.
- Crew, Hilary S. 2002. Spinning New Tales from Traditional Texts: Donna Jo Napoli and the Rewriting of Fairy Tale. **Children's Literature in Education.** v. 33. n. 2: 77- 95
- Coats, Karen. 2004. **Looking Glasses and Neverlands: Lacan, Desire, and Subjectivity in Children's Literature.** Iowa City: University of Iowa Press.
- Cohen, Jacob. 1988. **Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences** (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Comrey, Andrew, Howard. Lee. 1992. **A First Course In Factor Analysis** (2nd edn.) Lawrence Earlbaum associates. Publishers: Hillsdale, New Jersey.
- Cüceloğlu, Doğan. 2001. **İyi Düşün Doğru Karar Ver: Özgün Yaşam Üzerine Yakup Bey'le Söyleşiler.** İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çokluk, Ömay, Güçlü Şekercioğlu, Şener Büyüköztürk. 2018. **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları.** Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- DeVellis, Robert. F. 2003. Scale Development Theory and Applications Second Edition. **SAGE Publications International Educational and Professional Publisher.** n. 5: 60-96 (Aktaran Karakoç, Fatma Yeşim, Levent Dönmez. 2014. Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. Tıp Eğitimi Dünyası. s. 40: 39-49).
- Dewey, John. 1910. **How We Think.** Boston: D.C. Heath.
- _____. 2014. **Deneyim ve Eğitim.** çev. Sinan Akıllı. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Diergarten, Anna K., Thomas Möckel, Gerhild Nieding, Peter Ohler. 2017. The Impact Of Media Literacy On Children's Learning From Films And Hypermedia. **Journal of Applied Developmental Psychology.** n. 48: 33–41.
- Dilidüzgün, Selahattin. 1996. **Çağdaş Çocuk Yazını.** İstanbul: YKY.
- Dindar, Gülşah. 2012. Derin Ekoloji Hareketi: Bir Garip Şair Orhan Veli. **Ekoeleştirici: Çevre ve Edebiyat.** ed. Serpil Oppermann. Ankara: Phoenix: 59-93.
- Eagleton, Terry. 2014. **Edebiyat Kuramı.** çev. Tuncay Birkan. İstanbul: Ayrıntı Yay.

- Eco, Umberto. 1979. **The Role Of The Reader**. Bloomington: Indiana University Press.
- _____. 1995. **Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti**. çev. Kemal Atakay. İstanbul: Can Yayınları.
- Eğmir, Eray, Gürbüz Ocak. 2016. Eleştirel Düşünme Becerisini Ölçmeye Yönelik Bir Başarı Testi Geliştirme. **Turkish Studies**. c. 11. s. 19: 337-360.
- Eken, Ali Nihat. 2002. The Third Eye. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. v. 46. n. 3: 220-230.
- Ennis, Robert H. 1985. A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills. **Educational leadership**. v. 43. n. 2: 44-48 (Aktaran Moseley, David, Vivienne Baumfield, Julian Elliott, Maggie Gregson, Steven Higgins, Jennifer Miller and Douglas Newton. 2005. Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning. Cambridge University Press).
- Ennis, Robert H. 1993. Critical Thinking Assessment. **Theory into Practice**. v. 32. n. 3: 179-186.
- Erkorkmaz, Ünal, İlker Etikan, Osman Demir, Kasım Özdamar, Yavuz Sanisoğlu. 2013. Doğrulamalı Faktör Analizi ve Uyum İndeksleri. **Türkiye Klinikleri J Med Sci**. c.33. s. 1: 210-23.
- Erkuş, Adnan. 2007. Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar. **Türk Psikoloji Bülteni**. c. 13. s. 40: 17-25.
- Erum, Tazeen. 2009. The History of Gender Ideology in Brother's Grimm Fairy Tales. **Pakistan Business Review**. v.11. n. 2: 292-317.
- Eşmekaya, Eda. 2019. Faktor Analizi (Factor Analysis). **YBS Ansiklopedi**. c. 7. n. 1: 24-35.
- Evcı, Nagihan, Faruk Aylar. 2017. Derleme: Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Doğrulamalı Faktör Analizi Kullanımı. **Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 4. n. 10: 389-412.
- Facione, Peter A. 1990. **Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction: The Delphi Report**. Millbrae CA: California Academic Press.
- Facione Peter A., Carol Ann Gittens. 2016. **Think Critically**. USA: Pearson Education.
- Foucault, Micheal. 1969. What Is An Author? ed. Paul Rabinow. **The Foucault Reader (1984)**. New York: Pantheon Books: 101-120.
- _____. 1971. Nietzsche, Genealogy, History. **The Foucault Reader (1984)**. New York: Pantheon Books: 76-100

- _____. 2019. **Özne ve İktidar**. çev. Işık Ergüden ve Osman Akınhay. İstanbul: Ayrıntı yayınları.
- Freire, Paulo. 1991. **Ezilenlerin Pedagojisi**. çev. Dilek Hattatoğlu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, Paulo, Donaldo P. Macedo. 1998. **Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma**. çev. Serap Ayhan. Ankara: İmge Kitabevi.
- Furby, Jacqueline, Claire Hines. 2014. **Fantastik**. çev. Sena Yavuz. İstanbul: Kolektif.
- Gaard, Greta. 2008. Toward an Ecopedagogy of Children's Environmental Literature. **Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy**, v. 4. n. 2 :11-24. Rpt. As Children's Environmental Literature: From Ecocriticism to Ecopedagogy. **Neohelicon**. v. 36 (2009): 321-334.
- Gaines, Elliot. 2010. **Media Literacy and Semiotics**. New York: Palgrave Macmillan.
- Gardner, Howard. 2011. **The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach**. New York: Basic Books.
- Genette, Gérard. 1997. **Palimpsests: Literature in the Second Degree**. Lincoln: University of Nebraska Press.
- George, Darren, Paul Mallery. 2020. **IBM SPSS Statistics 26 Step By Step: A Simple Guide And Reference**. Routledge.
- Giroux, Henry A. 1991. **Postmodernism, Feminism, And Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries**. New York: State University of New York Press.
- _____. 2011. **On Critical Pedagogy**. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Greenfield, Patricia M. 1984. **Mind and Media: The Effects of Television, Videogames and Computers**. Cambridge: Harvard University Press (Aktaran Hobbs, Renee. 1998. Teaching With And About Film And Television. *Journal of Management Development*. v. 17. n. 4: 259-272).
- Göktürk, Akşit. 2010. **Okuma Uğraşı**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Greno, Nathan, Byron Howard. (Yön.). 2010. **Karmakarışık (Tangled)** [Film]. ABD: Walt Disney Animation Studios.
- Halpern, Diane. 2003. **Thought & Knowledge: An Introduction of Critical Thinking (Fourth Edition)**. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamston, Julie. 2004. Pleasurable Texts: Popular Culture in the Classroom. **Screen Education**, n. 37: 108–113.
- Hannoosh, Michele. (1989). The Reflexive Function Of Parody. **Comparative Literature**. v. 41. n. 2: 113-127.

- Harries, Elizabeth. 2000. The Mirror Broken: Women's Autobiography and Fairy Tales. **Fairy Tale Liberation—Thirty Years Later**. v. 1. n. 1: 122-135.
- Hearne, Betsy. 1989. **Beauty and the Beast: Visions and Revisions of an Old Tale**. Chicago: University of Chicago Press.
- Hobbs, Renee. 1998a. "Teaching With And About Film And Television", **Journal of Management Development**. v. 17. n. 4: 259-272.
- _____. 1998b. The Simpsons Meet Mark Twain: Analyzing Popular Media Texts in the Classroom. **The English Journal**. v. 87. n. 1: 49-51.
- _____. 2004. Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma. çev. Melike Türkân Bağlı. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 37. s. 1: 122-140.
- _____. 2005. The State of Media Literacy Education. **Journal of Communication**. v. 55. n. 4: 865-871.
- _____. 2013. Improvization and strategic risk-taking in informal learning with digital media literacy. **Learning, Media and Technology**. v. 38. n. 2: 182-197.
- _____. 2018. Media Education, Copyright and Fair Use. **The Routledge Companion To Media Education, Copyright, And Fair Use**. ed. Renee Hobbs. New York: Routledge: 3-21.
- Ho, Robert. 2018. **Understanding Statistics for the Social Sciences with IBM SPSS**. USA: Taylor & Francis Group, CRC Press.
- Hodges, Gabrielle Cliff. 2013. Narrative and Literacy. **Literacy**. v. 47. n. 1: 1-3.
- Holyoak, Keith J., Robert G. Morrison. 2005. Thinking and Reasoning: A Reader's Guide. **The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning**. ed. Keith J. Holyoak, Robert G. Morrison. Cambridge University Press: 1-13.
- Huang, Shin-ying Huang. 2018. Postfeminist Influences on Fairy Tales, Real And Imagined: A Critical Media Literacy Classroom Investigation. **Gender and Education**. v. 31. n. 6: 688-704.
- Hutcheon, Linda. 1988. **A Poetics Of Postmodernism: History, Theory Fiction**. New York: Routledge.
- Inge, M. Thomas. 2004. Walt Disney's Snow White and the Seven Dwarfs. **Journal of Popular Film and Television**. v. 32. n. 3: 132-142.
- Iser, Wolfgang. 1972. **The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett**. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Jameson, Fredric. 2011. **Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı**. çev. Nuri Plümer, Abdülkadir Gölcü. Ankara: Nirengi Kitap.

- Jenkins, Henry. 2006. **Convergence Culture: Where Old and New Media Collide**. US: New York University Press.
- _____. 2009. **Confronting The Challenges Of Participatory Culture: Media Education For The 21st Century**. The MIT Press
- Jolls, Tesa, Elizabeth Thoman. 2008. **21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler**. çev. Cevat Elma ve diğ. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Joosen, Vanessa. 2004. Feminist Criticism And The Fairy Tale. **New Review of Children's Literature and Librarianship**. v. 10. n. 1: 5-14.
- Jung, Carl. G. 1994. **Bilinç ve Bilinçaltının İşlevi**. İstanbul: Say Yayınları.
- Jung, Carl. G. 2005. **Dört Arketip**. İstanbul: Metis Yayınları.
- Karakoç, Fatma Yeşim, Levent Dönmez. 2014. Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. **Tıp Eğitimi Dünyası**. s. 40: 39-49.
- Karataş, Zeki. 2015. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. **Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi**. c. 1. s. 1: 63-80.
- Keleşoğlu, Serkan, Bülent Akbaba. 2020. Kullansam mı Kullanmasam mı? Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sinema ve Dizi Filmlerin Kullanımına Yönelik Öğretmen Deneyimleri. **Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi**, c. 4. n. 2:182-197.
- Kellner, Douglas. 2002. Technological Revolution, Multiple Literacies, And The Restructuring Of Education. **Silicon Literacies**. ed. Ilana Snyder. New York: Routledge: 154-170.
- Kellner, Douglas, Jeff Share. 2005. Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations And Policy. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**. v. 26. n. 3: 369-386.
- _____. 2007. Critical Media Literacy Is Not An Option. **Learn Inq.** n. 1: 59-69.
- Kent, Grenville JR. 2014. My Reading? Your Reading? Author(ity) and Postmodern Hermeneutics. **Hermeneutics, Intertextuality and the Contemporary Meaning of Scripture**. ed. Ross Cole, Paul Petersen. Cooranbong: Avondale Academic Press: 95-114.
- Kirkland, Ewan. 2017. **Children's Media and Modernity: Film, Television and Digital Games**. Bern: Peter Lang.
- Kierkegaard, Soren. 2009. **İroni Kavramı**. çev. Sıla Okur. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Kristeva, Julia. 1980. **Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art**. ed. Leon S. Roudiez. Trans. Thomas Gora et al. New York: Columbia U. P.

- Koçak, Duygu, Ömay Çokluk, Murat Kayri. 2016. Faktör Sayısının Belirlenmesinde MAP Testi, Paralel Analiz, K1 ve Yamaç Birikinti Grafiği Yöntemlerinin Karşılaştırılması. **YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)**. c. 13. s.1: 330-359.
- Lawshe, C. H. 1975. A Quantitative Approach To Content Validity. **Personnel Psychology**. v. 28. n. 4: 563-575.
- Leech, Nancy, Karen Barrett, George Morgan. 2005. **SPSS for Intermediate Statistics; Use and Interpretation**. Second Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Lemish, Dafna. 2015. **Children and Media: A Global Perspective**. Oxford: Wiley Blackwell.
- Lewis, Cynthia, Jessica Dockter. 2011. Reading Literature in Secondary School. **Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature**. New York: Routledge: 76-91.
- Lima, Kevin (Yönetmen). 2007. **Manhattan'da Sihir** (Enchanted) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.
- Lipman, Matthew. 1988. Critical Thinking: What Can It Be? **Educational Leadership**. v. 46. n. 1: 38-43.
- _____. 2003. **Thinking in Education (Second Edition)**. New York: Cambridge University Press.
- Maigret, Eric. 2016. **Medya ve İletişim Sosyolojisi**. çev. Halime Yüksel. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marsh, Jackie. 2000. Teletubby Tales: Popular Culture in The Early Years Language And Literacy Curriculum. **Contemporary Issues in Early Childhood**. v. 1. n. 2: 119-133.
- _____. 2006. Popular Culture in The Literacy Curriculum: A Bourdieuan Analysis. **Reading Research Quarterly**. v. 41. n. 2: 160-174.
- Marsh Jackie, Elaine Millard. 2000. **Literacy And Popular Culture: Using Children's Culture İn The Classroom**. London: Paul Chapman
- May, Jill P. 1981. Walt Disney's Interpretation of Children's Literature. **Language Arts**. v. 58. n. 4: 463-472.
- McMillan, James, Sally Schumacher. 2014. **Research in Education: Evidence-Based Inquiry**. USA: Pearson.
- MEB. 2018. **Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı**. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Medya Okuryazarlığı Nedir? [11.10.2012]. <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr>.

- Meibauer, Bettina Kümmerling. 2013. Introduction: New Perspectives in Children's Film Studies. **Journal of Educational Media, Memory & Society**. v. 5. n. 2: 39-44.
- Millard, Elaine. 2005. Writing of Heroes And Villains: Fusing Children's Knowledge About Popular Fantasy Texts With School-Based Literacy Requirements. ed. J. Evans. **Literacy Moves On**. Portsmouth: NH: Heinemann: 161-184.
- Moen, Kristian. 2013. **Film and Fairy Tales: The Birth Of The Modern Fantasy**. New York: I.B. Tauris.
- Moore, Brooke Noel, Richard Parker. 2015. **Critical Thinking (14th edition)**. New York: McGraw-Hill Education.
- Moseley, David, Vivienne Baumfield, Julian Elliott, Maggie Gregson, Steven Higgins, Jennifer Miller and Douglas Newton. 2005. **Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning**. Cambridge University Press.
- Mulnix, Jennifer Wilson. 2012. Thinking Critically about Critical Thinking, **Educational Philosophy and Theory**. v. 44. n. 5: 464-479.
- Munro, Barabara H. 2005. **Statistical Methods For Health Care Research**. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins: 351-376 (Aktaran Evci, Nagihan, Faruk Aylar. 2017. Derleme: Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizi Kullanımı. Sosyal Bilimler Dergisi. c. 4. s. 10: 389-412).
- Murawski, Linda. M. 2014. Critical Thinking in the Classroom... and Beyond. **Journal of Learning in Higher Education**. v. 10. n. 1: 25-30.
- Musker, John, Ron Clements (Yön.). 2009. **Prences ve Kurbağa** (Princess and The Frog) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.
- Neuman, W. Lawrence. 2014. **Basics of Social Research: Qualitative & Quantitative Approaches**. USA: Pearson.
- Nikolajeva, Maria. 1996. **Children's Literature Comes of Age: Towarda a New Aesthetic**. Routledge: New York.
- _____. 2003. **The Rhetoric of Character in Children's Literature**. Oxford: The Scarecrow Press, Inc.
- Nodelman, Perry, Mavis Reimer. 2003. **The Pleasures of Children's Literature (Third edition)**. Boston: Allyn and Bacon.
- Osborne, Mark (Yönetmen). 2015. **Küçük Pren** (The Little Prince) [Film]. Fransa: Paramount Picture.
- Parla, Jale. 2013. **Don Kişot'tan Bugüne Roman**. İstanbul: İletişim Yayınları
- Parry, Becky. 2009. Reading And Rereading 'Shrek'. **English in Education**. v. 43. n. 2: 148-161.

- _____. 2010. Moving Stories: Exploring Children's Uses of Media in Their Story Telling and The Implications for Teaching About Narrative in Schools. **English Teaching: Practice and Critique**. v. 9. n.1: 58-72.
- _____. 2013. **Children, Film and Literacy**. London: Palgrave Macmillan.
- Partnership for 21st Century Skills. (2003). **Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills**. Washington, DC: Author. Available from <http://www.21stcenturyskills.org>.
- Patton, Michael Quinn. 2014. **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemler**. çev. ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Paul, Richard, Linda Erder. 1990. **Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World**. Rohnert Park. CA: Sonoma State University.
- Peters, Micheal, Colin Lankshear. 1995. Critical Literacy And Digital Texts. **Educational Theory**. v. 45. n. 4: 51-70.
- Potter, James. 2016. **Media Literacy**. USA: Sage Publication.
- Propp, Viladimir. 1985. **Masalın Biçimbilimi**. çev. Sema Rifat ve Mehmet Rifat. İstanbul: B/F/S Yayınları.
- Puechner, Shannon D. 2016. "But He Was Your Prince Charming!": Accounting for the End of "Ever After" with a Divorce Fairytale. **Counterpoints**. n. 477: 163-173.
- Reid, Mark. 2003. Writing Film: Making Inferences When Viewing And Reading. **Reading**. v. 37. n. 3: 111-115.
- Rifat, Mehmet. 1998. **XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları: Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler**. İstanbul: YKY.
- _____. 2009. **Göstergebilimin ABC'si**. İstanbul: Say Yayınları.
- Ritchart, Ron, David N. Perkins. 2005. Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking. **The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning**. ed. Keith J. Holyoak, Robert G. Morrison. Cambridge University Press: 775-802.
- Robinson, Muriel. 1997. **Children reading print and television**. London, England: Falmer
- Rogow, Faith. 2003. Patience is a virtue when you've got what you want. **President's address presented at the National Media Education Conference**. Baltimore, June (Aktaran Thoman, Elizabeth, Tessa Jolls. 2004. "Media Literacy—A National Priority for a Changing World". **American Behavioral Scientist**. v. 48. n. 1: 18-29).
- Rose, Margaret A. 2016. **Parodi: Antik, Modern ve Postmodern**. çev. Cansu Dikme. Ankara: Hece Yayınları.

- Rowe, Karen E. 2015. Feminism and Fairy Tales. **Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England**. ed. Jack David Zipes. Routledge Taylor & Francis Group: 209-226.
- Russel, Charles. 1980. The Context of the Concept. **The Bucknell Review**. v. 25. n. 2: 181-93 (Aktaran Hutcheon, Linda. 1988. A Poetics Of Postmodernism: History, Theory Fiction. New York: Routledge).
- Saussure, Ferdinand. 1998. **Genel Dilbilim Dersleri**. çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Sazyek, Hakan. 2002. Türk Romanında Postmodernist Yöntemler ve Yönelimler. **Hece (Türk Romanı Özel Sayısı)**. s. 65-66-67: 493-509.
- _____. 2006. Kolaj ve Romandaki Yeri. **Kitaplık (Kırk Yama: Kolaj Dosyası)**. s. 92: 92-99.
- Scheibe, Cyndy, Faith Rogow. 2012. **The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World**. California: Corwin Press.
- Scriven, Micheal, Richard Paul. 2008. Defining Critical Thinking, **Foundation for Critical Thinking**. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.
- Seçer, İsmail. 2015. **SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serafini, Frank, Suzette Youngs. 2013. Reading Workshop 2.0: Children's Literature in the Digital Age. **The Reading Teacher**. v. 66. n. 5: 401-404.
- Sharma, Manisha. 2016. Disney and the Ethnic Other: A Semiotic Analysis of American Identity. **Counterpoints**. n. 477: 95-107.
- Sing, Tharsem (Yönetmen). 2012. **Pamuk Prenses'in Maceraları** (Mirror Mirror). ABD: Relativity Media.
- Spielberg, Steven (Yönetmen). (2016). **İyi Kalpli Dev** (The BFG) [Film]. İngiltere-ABD: Walt Disney Studios.
- Strasburger, Victor C., Barbara J. Wilson, Amy B. Jordan. 2014. **Children, Adolescents, And The Media**. USA: Sage Publications, Inc.
- Stromberg, Robert. (Yön.). 2014. **Malefiz** (Maleficent) [Film]. ABD: Walt Disney Studios.
- Stuckey, Heather, Kelly Kring. 2007. Critical Media Literacy and Popular Film: Experiences of Teaching and Learning in a Graduate Class. **New Directions For Adult And Continuing Education**. v. 115: 25-33.
- Sümer, Nebi. 2000. Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. **Türk Psikoloji Yazıları**. c. 3.s. 6: 49-74.

- Şerefoğlu, Sadi, Cenk Akbıyık. 2006. Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.30: 193-200.
- Şimşek, Ömer Faruk. 2007. **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları**. Ankara: Ekinoks: 4-22.
- Tabachnick, Barabara. G., Linda Fidell. 2013. **Using multivariate statistics (Sixth edition)**. United States: Pearson Education.
- Taja-on, Evan, Andrean Vacalares. 2021. Beyond Entertainment: Anime on Critical Thinking. **School of Education Research Journal**. n. 2: 62-66.
- Tazeen, Erum. 2009. The History Of Gender Ideology In Brothers Grimm's Fairy Tales. **Pakistan Business Review**. v. 11. n. 2: 297- 317.
- TDK (Türk Dil Kurumu). [12.08.2021]. **Genel Türkçe Sözlük**. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Teo, Peter. 2014. Making The Familiar Strange And The Strange Familiar: A Project For Teaching Critical Reading And Writing. **Language and Education: An International Journal**. v. 28. n. 6: 539–551.
- Thoman, Elizabeth. 1995. **Operational Definition of Media Literacy**. Los Angeles: Center for Media Literacy.
- Thoman, Elizabeth, Tessa Jolls. 2004. “Media Literacy—A National Priority for a Changing World”. **American Behavioral Scientist**. v. 48. n. 1: 18-29.
- Thompson, John B. 2008. **Medya ve Modernite**. çev. Serdar Öztürk. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Thompson, Bruce. 2004. **Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts And Applications**. Washington: American Psychological Association.
- Tisdell, Elizabeth J. 2008. Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teachingfor Diversity in Adult Higher Education. **Journal of Transformative Education**. v. 6. n. 1: 48-67.
- Todorov, Tzvetan. 1995. **Yazın Kuramı: Rus Biçimcilerinin Metinleri**. çev. Mehmet Rifat- Sema Rifat. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- _____. 2008. **Poetikaya Giriş**. çev. Kaya Şahin. İstanbul: Metis Yayınları.
- Toraman, Sinem. 2021. Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açıları ve Temel Kavramlar. **Nitel Sosyal Bilimler**. c. 3. s. 1: 1-29.
- Trites, Roberta S. (1997). **Waking Sleeping Beauty: Feminist Voices In Children's Novels**. University of Iowa Press.
- Turam, Emir. 1996. TV'deki Şiddetin Çocuklara Etkileri Üzerine Farklı Bir Bakış. **Cogito: Şiddet**. s. 6-7: 391-406.

- Tyner, Kathleen. 1994. **Tuning In to Media: Literacy For The Information Age.** Videotaped Interview. (Executive Producer, Hobbs, R.) (Aktaran Hobbs, Renee. 1998. "Teaching with and about film and television", Journal of Management Development. v. 17. n. 4: 259-272).
- _____. 2003. Beyond Boxes And Wires: Literacy In Transition. **Television & new media.** v. 4. n. 4: 371-388.
- _____. 2011. Media literacy and the promise of school change. **Journal of Media Literacy.** v. 57. n. 2: 1-11.
- _____. 2014. **Literacy In A Digital World: Teaching And Learning In The Age Of Information.** Routledge.
- UK Film Council. 2009. **Film: 21st century literacy. A strategy for film education across the UK.** London: UK Film Council.
- Ulu Aslan, Emine. 2018. Feminist Yazının Postmodern İfadesi: Masal Parodileri. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c. 11. s. 60: 209-219.
- Ulu Aslan, Emine, Bayram Baş. 2020. Çocuk Edebiyatında “Doğa”nın Keşfi ve “İnsan”ın Gelişimi. **Türkçe Eğitimi Adanan Bir Ömür Dr. Asiye Duman’a Armağan.** ed. İhsan Kalenderoğlu ve Pınak Kanık Uysal. Ankara: Pegem Yayınevi: 239-260.
- Üner, Ayşe Melda. 2019. Klasikten Postmoderne Bir Masalın Müthiş Serüveni: Kurbağa Prens, Kurbağa Prenses, Prenses ve Kurbağa. **Türklük Bilimi Araştırmaları.** c. 24. s. 45: 209- 225.
- Vandermeersche, Geert, Ronald Soetaert, Kris Rutten. 2013. “Shall I Tell You What Is Wrong with Hector as a Teacher?”: The History Boys, Stereotypes of Popular and High Culture, and Teacher Education, **Journal of Popular Film and Television.** v. 41. n. 2: 88-97.
- Venokur, Ross (Yönetmen). 2018. **Yakışıklı Prens** (Charming) [Film]. Kanada- ABD: Vanguard Animation, 3QU Media.
- Vielmas, Laurence Talairach. 2009. Rewriting “Little Red Riding Hood”: Victorian Fairy Tales and Mass-Visual Culture. **The Lion and the Unicorn.** c. 33. s. 3: 259-281.
- Wagner, David A. 2019. Critical Thinking and Use of Film in Norwegian Lower Secondary History Classrooms. **History Education Research Journal.** c. 16. s. 2: 274–90.
- Wallace, Catherine. 2003. **Critical Reading in Language Education.** New York: Palgrave Macmillan.
- Wan, Guafang. 2006. Integrating Media Literacy Into The Curriculum. **Academic Exchange Quarterly.** c. 10. s. 3: 174.

- Wan, Guafang, Dianne M. Gut. 2008. Media Use by Chinese and U.S. Secondary Students: Implications for Media Literacy Education. **Theory Into Practice**. n. 47: 178-185.
- Watkins, Marley W. 2021. **A Step-By-Step Guide To Exploratory Factor Analysis With SPSS** New York: Routledge.
- Wee, Su-Jeong, Kyoung Jin Kim, Youngmi Lee. 2017. "Cinderella Did Not Speak Up": Critical Literacy Approach Using Folk/Fairy Tales And Their Parodies In An Early Childhood Classroom. **Early Child Development and Care**. v. 189. n. 11: 1874-1888.
- Weimann, Robert. 1969. Past Significance and Present Meaning in Literary History. **New Literary History**. v. 1. n. 1: 91-109.
- Whitley, David. 2013. Learning With Disney: Children's Animation and The Politics of Innocence. **Journal of Educational Media, Memory & Society**. v. 5. n. 2: 75-91.
- Wilkie, Christine. 1999. Relating Texts: Intertextuality. **Understanding Children's Literature**. Edited by Peter Hunt. New York: Routledge: 130-137.
- Willett, Rebekah, Muriel Robinson, Jackie Marsh. 2009. **Play, Creativity And Digital Cultures**. Routledge.
- Wolf, Shelby A. 2004. **Interpreting Literature With Children**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. 2008. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, Hakan. 2013. Canlandırma Filmleri ile İdeoloji Aktarımı: Shrek Disney'e Karşı. **Akdeniz İletişim Dergisi**. s. 20: 69-85.
- Yin, Robert K. 2003. **Case Study Research: Design and Methods** (Third Edition). California: Sage Publications.
- Zipes, Jack. 1982. The Potential of Liberating Fairy Tales for Children. **New Literary History**. v. 13. n. 2: 309-325.
- _____. 1987. The Enchanted Forest of The Brothers Grimm: New Modes of Approaching the Grimms' Fairy Tales. **The Germanic Review: Literature, Culture, Theory**. v. 62. n. 2: 66-74.
- _____. 2004. **Speaking Out: Storytelling and Creative Drama for Children**. New York: Routledge.
- _____. 2016a. **Fairy-Tale Films Beyond Disney**. Edited by Jack Zipes, Pauline Greenhill, and Kendra Magnus-Johnston. New York: Routledge: 1-18.
- _____. 2016b. Beyond Disney in The Twenty First Century: Changing Aspect of Fairy Tales Films In The American Film Endustry. **Fairy-Tale Films Beyond**

Disney. Edited by Jack Zipes, Pauline Greenhill, and Kendra Magnus-Johnston.
New York: Routledge: 278-293

_____. 2016c. **Peri Masalları ve Yıkma Sanatı.** çev. Zeynep Çiftçi Kanburoğlu.
İstanbul: Alfa Yayınları.



EKLER

Ek 1. Uygulama İzni



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-17480297-605.01-30557829
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Emine ASLAN TC.34825972594)

01.09.2021

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 numaralı Genelgesi.
b) Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığının 16.08.2021 tarihli ve E - 96187715-302.99-2108160425- sayılı yazısı.

İlgi (b) sayılı yazı ile Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/ Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi 18746009 numaralı Emine ASLAN 'ın " Çocuk Medyasında Dönüştürülen Masalların Eleştirel Düşünme ve Medya Okur Yazarlığı Becerilerine Etkisi (Muş İli Örneği)" konulu çalışmasına, veri toplamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı Tüm Resmi Ortaokul, İmam Hatip Ortaokullarında (7.sınıf Öğrencilerine Yönelik) anket ve görüşme çalışması uygulama talebinde bulunmuştur.

Söz konusu talep Müdürlüğümüzce oluşturulan Araştırma Uygulama Komisyonu tarafından incelenmiş olup, yapılacak Araştırma Uygulama İzni'nin ilgi (a) Genelge hükümleri doğrultusunda yapılması ve ekte sunulan imzalı veri toplama araçlarının kullanılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Çetin HAN
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Metin AKSU
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1-Başvuru Dosyası (25 Sayfa)
- 2-Anket ve Araştırma Ön İnceleme Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : musmem@meh.gov.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>

Telefon No : 0 (436) 212 34 82

E-Posta: isticatistik49@meh.gov.tr

Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Bilgi için: Figen SAYGIN

Unvan : Şef

İnternet Adresi: HükümetKonağı/MUŞ

Faks:4362121012

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 2f2a-c8a9-3afd-8b61-d1dc kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Etik Kurul İzni



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 28.07.2021

Toplantı No:2021/05

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Bayram Baş'ın danışmanlığında lisansüstü öğrencisi Emine Aslan'ın yapacağı **“Çocuk Medyasında Dönüştürülen Masalların Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine Etkisi”** adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

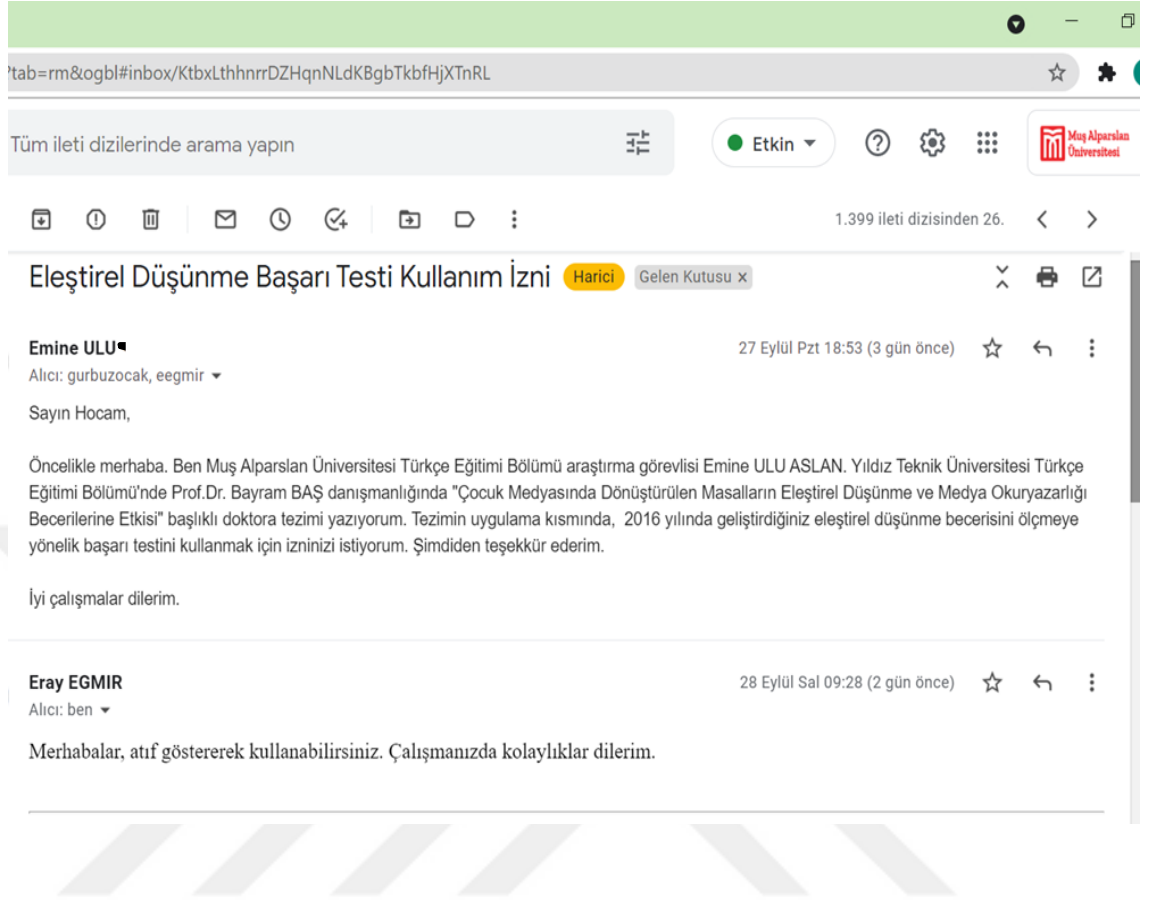
Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye

Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Ek 3. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Kullanım İzni



Ek 4. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi

Adı Soyadı:

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ TESTİ

1) Aşağıda ulaşılmak istenen amaçlar ve bu amaca ulaşmaya çalışırken ortaya çıkabilecek engeller eşleştirilmiştir. Sizce hangi eşleştirme uygun değildir?

- a) Ders çalışmak istiyorsunuz-Evde gürültü var.
- b) Sağlıklı olmak istiyorsunuz-Asitli içecekler tüketiyorsunuz.
- c) Arkadaşınızla buluşmaya yetişmek istiyorsunuz-Cep telefonunuzu evde unuttunuz.
- d) Ödevlerinizi zamanında bitirmek istiyorsunuz-Plansız hareket ediyorsunuz.

2) Aşağıda verilenlerden hangisi sizce bir problem durumu değildir?

- a) Yeni bilgisayarınızı alıp eve getirdiğinizde kutunun içinde bazı parçaların olmadığını gördünüz.
- b) Bugün önemli bir sınav olacağınız dersin hocası hastalığından dolayı okula gelemedi.
- c) Fotoğrafçıdan fotoğraflarınızı almaya gittiğinizde gördünüz ki fotoğraflar başkasına ait.
- d) Bir ödev hazırlayacaksınız ancak ödevle ilgili yeteri kadar kaynak bulamadınız.

3) Lisede başarılı bir öğrenci olan Faruk üniversite sınavı sonrası ailesinin ısrarı ile ve mezun olduktan sonra maaşı iyi olduğu için Mühendislik bölümünü seçmiştir. Ancak okula başladıktan sonra dersler ilgisini çekmemiş ve ona zor gelmiştir. Faruk zamanla mühendislikten başka mesleklere ilgisi olduğunu fark etmiştir.

Sizce göre aşağıda belirtilen durumlardan hangisi Faruk'la ilgili en temel problemdir?

- a) Faruk derslerine doğru yöntemle çalışmamaktadır.
- b) Faruk isteyerek okuyacağı bir bölüm tercihi yapmamıştır.
- c) Faruk tercih döneminde bölüm hakkında bilgi edinmemiştir.
- d) Faruk bölümdeki derslerin daha kolay olacağını düşünmüştür.

4) İlinizdeki hava kirliliğinin nedenlerini belirlemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine ihtiyaç duymazsınız?

- a) İlinizde hava kirliliğine neden olan ısınma türleri ne sıklıkta kullanılıyor
- b) İlinizdeki iklim şartlarının hava kirliliğine olan etkisi nedir
- c) İlinizde hava kirliliğine dönük önlemler ne seviyede alınıyor
- d) İliniz ülke çapında yapılan hava kirliliği sıralamasında kaçınıcı sırada

5) Odanızda baktığınız çiçek bir miktar büyüdüktan sonra yavaş yavaş solmaya ve kurumaya başladı. Bu durumun nedenlerini belirlemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine ihtiyaç duymazsınız?

- a) Çiçeğin uygun miktarda güneş ışığı alıp almadığı
- b) Çiçeğin yerinin zaman içinde değiştirilip değiştirilmediği
- c) Çiçeğin odaya konulduktan ne kadar sonra solmaya başladığı
- d) Çiçeğin toprağının büyüme esnasında yenilenip yenilenmediği

6) Arkadaşın Mine dün izlediği filmi sana anlatırken aşağıdaki ifadeleri kullanıyor. Bu ifadelerden hangisi kanıtlanabilir bir gerçektir?

-) Filmdeki başrol oyuncusu başarılı bir oyunculuk yapmış.
b) Filmdeki hikâye Ege’de küçük bir kasabada geçiyor.
c) Film son zamanlarda izlediğim en komik Türk filmiydi.
d) Filmin çekimi için daha farklı yerler tercih edilebilirdi.

7) Aşağıdaki cümleler fikir veya gerçek olmalarına göre eşleştirilmiştir. Sizce eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- a) Osmanlı Devleti 1299 yılında Osman Gazi tarafından kurulmuştur -GERÇEK
b) Herkesin en az bir yabancı dil bilmesi zorunlu olmalıdır-FİKİR
c) Süt ürünleri bizim için sebzelere göre daha önemli bir besindir -GERÇEK
d) Öğrenciler de öğretmenlere sene sonu başarı notu vermelidir -FİKİR

Çıkarım: Bir iddia ve bu iddiayı kanıtlamaya yönelik nedenler içeren ifadeler **çıkarım** denir. Çıkarımlar bizi bir iddianın doğru veya yanlış olduğuna ikna etmek içindir. Örneğin; “yarın yağmur yağacak” ifadesi bir iddiadır. Bu iddiayı kanıtlamak için cümleye sebep veya sebepler eklersek o zaman çıkarım yapmış oluruz. Örneğin; “yarın yağmur yağacak çünkü dün hava durumunda dinledim”. Burada çıkarımın “yarın yağmur yağacak” bölümü çıkarımın **sonuç** bölümü; sonucu destekleyen nedenleri ortaya koyan “dün hava durumunda dinledim” bölümü de çıkarımın **neden** bölümüdür.

Aşağıdaki 8.-11. soruları yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız.

8) Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir çıkarım değildir?

- a) Hastalığım için tedaviye gittiğim doktor birkaç gün evde dinlenmemi söyledi.
b) Aslı ile Mine iyi arkadaşlar, bu sebeple aynı grupta olurlarsa daha iyi çalışırlar.
c) Darda kalan insanlara yardım etmek gerekir, çünkü bu ahlaklı bir davranıştır.
d) Bugünlerde havalar soğuk olduğu için daha kalın elbiseler giymemiz gerek.

9) “Semih başarılı bir koşucudur...” cümlesi hangisi ile tamamlanırsa bir çıkarım olmaz?

- a) Bu sene katıldığı turnuvalarda dereceye girdi.
b) Bu spora henüz sekiz yaşındayken başlamıştır.
c) Bu alanda kazandığı madalyalar vardır.
d) Uzmanlar tarafından övgü almaktadır.

10) Aşağıda çıkarımlar öğelerine ayrılmıştır. Sizce hangisi yanlıştır?

- a) Anıl ailedeki tek erkek çocuk. Çünkü Anıl’ın iki kız kardeşi var.
Sonuç Neden
b) Proje ödevinden 90 aldım. Düşüncem o ki öğretmen yaptığım ödevi beğendi.
Neden Sonuç
c) İbrahim’in en sevdiği arkadaşı benim. Bu nedenle benim yaptığım uyarıları dikkate alır.
Sonuç Neden
d) Sabah kalktığımda boğazlarım şişmişti. Yatmadan önce içtiğim buzlu su dokundu galiba.
Neden Sonuç

11) Aşağıda çıkarımlar öğelerine ayrılmıştır. Sizce hangisi yanlıştır?

) Ehliyet almak için 18 yaşını doldurmak gerekir. Demet artık ehliyet alabilir. Çünkü dün 18 yaşını doldurdu.

Neden

Neden

Sonuç

b) Bu mahallede en düşük kira 700 Türk Lirası. Selim ise kiraya 500 liradan fazla vermek istemiyor. O

Neden

Neden

yüzden Selim bu mahallede kiralık ev bakmayacaktır.

Sonuç

c) Bu dersi geçemeyeceğim. Dersten geçmem için en az 50 almam lazımdı. Ben ise sınavdan 40 aldım.

Sonuç

Neden

Neden

d) Bu işe başvurmak için şartları sağlıyorum. Şirket başvuru için yabancı dil istiyor. Ben de İngilizce

Sonuç

Neden

Neden

biliyorum.

12) Bir adam bir çocuğu bir dükkândan koşarak çıkarken görüyor. Çocuk çıkarken kapıda bir kıza çarpıyor ve ona yardım etmek için durmuyor. Buna göre aşağıdaki sonuçlardan hangileri kesindir?

- a) Kız dükkâna girmek üzeredir.
- b) Çocuk birtakım sebeplerden dolayı geç kalmıştır.
- c) Çocuk biraz önce dükkânda bulunmaktaydı.
- d) Adam kızın yere düştüğünü görmüştür.

13) Sokakta dili dışına çıkmış bir köpek gördüğümüzü düşünelim. Bu bilgiden hareketle aşağıdaki sonuçlardan hangisi kesindir?

- a) Köpek bir hayli susamıştır.
- b) Köpek hızlı bir koşu yapmıştır.
- c) Köpeğin bir yeri acıyordur.
- d) Köpek dilini dışarı sarkıtmıştır.

14) Yaşamak için başka bir şehre taşınmak isteyen Mehmet'in aşağıdaki noktalardan hangisini göz önüne alması en az gereklidir?

- a) Taşınacağı şehrin kendisi ve ailesi için güvenli bir yer olması
- b) Taşınacağı şehirde sosyal ve kültürel aktivitelerin yoğun olması
- c) Taşınacağı şehrin tanınmış doğal güzelliklerinin olması
- d) Taşınacağı şehirde kazancıyla geçinebilecek olması

Varsayım: Henüz yeteri derecede kanıtlanmamış ancak kanıtlanması umulan düşünce ve iddialara varsayım denmektedir. Örneğin bir kimse elinde kanıt olmadığı halde “Öğretmen benim projeme düşük not verdi nedenini öğretmene sormadım ama bence konumu beğenmedi” diyorsa bir varsayımda bulunuyor demektir. Çünkü düşük not almasının sebebini hocasına sormamış ve bu düşüncesine dair bir kanıt elde etmemiştir.

Aşağıdaki 15 ve 16. soruları yukarıdaki bilgiye göre cevaplayınız.

15) Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir varsayımdır?

- a) Hakan ikinci bir iş arıyor çünkü paraya ihtiyacı olduğunu söyledi.
- b) Karşıdaki mağaza çok kalabalık; bence orada iyi bir indirim var.
- c) Dengeli beslenmek için her besin grubundan yememiz gerek.
- d) Kayıtlara göre ilimizdeki termal otellere tatilde birçok insan geliyor.

16) Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir varsayım değildir?

- a) Karşıdaki kız kaldırıma oturmuş ağlıyor; arkadaşıyla tartıştı galiba.
- b) Benim gösterdiğim yoldan gitseydik şimdi eve varmıştık.
- c) Binaya ısı yalıtımı yapıldığından beri evimiz daha sıcak oluyor.
- d) Geçtiğimiz yıl gitar kursuna gitmesem notlarım daha yüksek olurdu.

17) Okulda üye olduğunuz kulüp ile il genelinde maddi durumu yetersiz olan öğrenciler için bir etkinlik gerçekleştirmek istiyorsunuz. Bu etkinliği planlamak için yaptığınız toplantıda cevap aradığınız en önemli soru ne olabilir?

- a) Etkinliğin dikkat çekmesi için ismi ne olsun?
- b) Etkinliğin verimli olması için neler yapalım?
- c) Etkinliği insanlara hangi yollarla duyuralım?
- d) Etkinlik için hangi kurumlardan izin alalım?

18) “Ortaokul derslerini geçmek için planlı bir şekilde çalışmak gerekir” diyen bir arkadaşınıza aşağıdaki sorulardan hangisini sorarsanız onun bu düşüncesine dair daha az bilgi elde edersiniz?

- a) Hangi dersler plan yapmaya en uygundur?
- b) Nasıl bir plan yapmaktan bahsediyorsun?
- c) Plansız çalışmanın zararları neler olabilir?
- d) Planlı çalışmak için önerilerin nelerdir?

19) “Sınıf arkadaşım Levent her sabah okula geldiğinde uykulu oluyor. Bence ya geceleri geç yatıyor ya da evi uzak olduğundan derse yetişmek için erken kalkıyor” çıkarımında hatalı olan nokta nedir?

- a) Hiçbir hata yoktur.
- b) Bu iki durum dışında üçüncü bir olasılık da doğru olabilir.
- c) Levent’in okula nasıl geldiği cümlede ifade edilmemektedir.
- d) Levent’in okula uykulu gelmediği sabahlar da vardır.

20) Aşağıdaki çıkarımlardan hangisi size göre mantıklıdır?

- a) Afyon’da akşam herkes gezmek için dışarı çıktığında ya Özdilek’e gidiyor ya da ParkAfyon’a.
- b) Bu marketten iki sefer karpuz aldım ve ikisi de kötü çıktı. Başka marketlerden alırsam kesin güzel çıkacaktır.
- c) Geçen sınav Hande ile oturmuştum ve sınavım iyi geçti. Yine sınavım iyi geçsin diye onun yanına oturacağım.
- d) Deniz ürünlerine alerjim var; karnımı ağrıttıyor. Midye de bir deniz ürünü midye de yemiyorum.

21) Aşağıdaki çıkarımlardan hangisi size göre mantıklıdır?

- a) Ankara’da kaldığım üç gün boyunca iki trafik kazası gördüm. Tüm Ankaralıları kötü araba kullanıyor.
- b) Hava açık olduğunda evden Afyon Kalesi’ni görebiliyorum. Eğer yarın da hava açık olursa yine görebilirim.
- c) Alt komşularımızın ikisi de doktor ve çocukları yaramaz. Doktor çocukları hep yaramaz olur.
- d) Filmin afişini gördüm ve bana çok ilginç ve dikkat çekici geldi. Bence film de kaliteli ve güzeldir.

22) “Öğrencilere okulda ne zaman isterlerse bir şeyler yiyip içebilmeleri için izin verilmelidir” ifadesine katılmadığınızı belirtmek için aşağıdaki cevaplardan hangisini kullanırsınız?

- a) Böylece tüm öğrenciler kendilerini daha özgür hissedeceklerdir.
- b) Bu yolla öğrencilerin yeterli şekilde beslenmesi sağlanabilir.
- c) Böyle olursa ders esnasında öğrencilerin dikkati dağılacaktır.
- d) Bu durumda öğrenciler okulda daha mutlu olacaklardır.

23) “Okullarda öğrencileri eleştirel düşünmeye yönltecek ders ve etkinliklere önem verilmelidir” ifadesine katılmadığınızı belirtmek için aşağıdaki cevaplardan hangisini kullanırsınız?

- a) Düşünme insanların hayat kalitesini arttıran bir eylemdir.
- b) Düşünen insanlar başkaları tarafından daha zor kandırılırlar
- c) Düşünürsek daha önceden göremediğimiz birçok şeyi fark edebiliriz.
- d) Programda düşünme ile ilgili derslerden daha da önemli dersler vardır.

24) Araştırmacılar öğrencilerin TV izlemesinin okuma davranışlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek istemişlerdir. Araştırmada içerisinde 1-6 yaş arası çocukların yaşadığı evlerin %33’ünde neredeyse günün tamamına yakınında TV açık kalmaktadır. Bu çocuklar daha çok TV izleyip daha az kitap okumaktadırlar. Buna göre, verilen ilişki çalışmasından çıkarılabilecek uygun sonuç aşağıdakilerden hangisidir?

- a) TV sahibi olursanız 6 yaşındaki çocuğunuz kitap okumak istemeyecektir.
- b) Evinde hiç TV olmayan çocuklar daha çok okumaktadırlar.
- c) Zamanının çoğunda TV izlemek çocukların üçte birinde az okumaya yol açmaktadır.
- d) Eğitim programları izleyenler çizgi film izleyen çocuklardan daha çok kitap okumaktadırlar.

25) Size birisi en iyi çikolata Cicim marka çikolata dese siz bu bilgiyi verenin güvenilir bir kaynak olup olmadığına karar vermek için aşağıdakilerden sorulardan hangisi önemli değildir?

- a) Bu kişi bu marka çikolatayı hiç yemiş mi?
- b) Bu kişi bu bilgiyi nereden edinmiş?
- c) Bu kişi hangi tür çikolataları seviyor?
- d) Bu ürünü deneyen başkalarının görüşlerini almış mı?

Ek 5. Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Medya içeriklerindeki bilgilerin doğruluğunu sorgularım.					
2	Medya içeriklerindeki bilgilerin güvenilirliğini sorgularım.					
3	Medya araçlarında karşılaştığım içerikleri başka kaynaklardan doğrulama ihtiyacı duyarım.					
4	Amacıma uygun, farklı türde medya araçlarını (televizyon, sinema, sosyal medya, dergi vb.) takip ederim.					
5	Eğlence amaçlı takip ettiğim medya araçlarının (film, dizi, video vb.) içerik (konu, karakterler, dönem, iletiler vb.) özellikleri üzerine düşünürüm.					

6	Eğlence amaçlı takip ettiğim medya araçlarında (film, dizi, video vb.) içeriği desteklemek amacı ile kullanılan teknik özellikler (ses, görüntü, efekt vb.) üzerine düşünürüm.					
7	Eğlence amaçlı takip ettiğim medya araçlarındaki (film, dizi, video vb.) karakterlerin (kahramanların) özellikleri (fiziki, psikolojik vb.) dikkatimi çeker.					
8	Eğlence amaçlı medya araçlarındaki karakterleri, temsil ettikleri roller (Cinsiyet, aile, meslek vb.) açısından sorgularım.					
9	Eğlence amaçlı medya araçlarındaki iletilerde ön yargı olup olmadığını sorgularım.					
10	Eğlence amaçlı medya içeriklerinde kullanılan dile (dil ve anlatım, bakış açısı vb. yönünden) dikkat ederim.					
11	Eğlence amaçlı medya içeriklerinin toplumsal duyarlılıkla ilişkisine dikkat ederim.					
12	Haklarımın farkında olarak (Özel hayatın gizliliği, doğru bilgi alma hakkı ile kitle iletişim özgürlüğü vb.) medyaya erişirim.					
13	Eğlence amaçlı medya araçlarındaki olaylar ve durumlarla günlük hayatımda sıklıkla karşılaşırım.					
14	Eğlence amaçlı medya araçlarındaki bazı davranış ve iletiler toplumlar tarafından farklı değerlendirilir.					
15	Eğlence amaçlı medya araçlarında ön plana çıkarılan yaşam tarzlarını (bakış açılarını, değerleri vb.) fark ederim.					
16	Eğlence amaçlı medya araçlarında hangi yaşam tarzlarının (bakış açılarının ve değerlerin vb.) göz ardı edildiğini fark ederim.					
17	Eğlence amaçlı medya iletilerini kimlerin (kurumlar, insanlar vb.) oluşturduğunu sorgularım.					
18	Eğlence amaçlı medya iletilerinde ilgimi çekmek için kullanılan teknikleri fark ederim.					
19	Eğlence amaçlı bazı medya iletilerini benim dışımdaki insanlar benden farklı şekilde anlayabilir.					
20	Eğlence amaçlı medya iletilerindeki yazıların, konuşmaların ve görsellerin birbirleri ile olan tutarlılığını sorgularım.					
21	Medya iletilerinin eğlence dışında hangi amaçlarla oluşturulduğunu sorgularım.					
22	Eğlence amaçlı medya araçlarındaki karakterlerin üzerimde bıraktığı etkiyi fark ederim.					
23	Arkadaşarımla izlediğimiz filmler, diziler, videolar ve TV programları üzerine okulda/okul dışında konuşuruz.					
24	Ailemle izlediğimiz filmler, diziler, videolar ve TV programları üzerine konuşuruz.					

Ek 6. Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu görüşmenin amacı, bilimsel bir araştırma için, belirlenen öğrencilerin, Türkçe dersinde yapılan etkinliklere, eğlence amaçlı medya araçlarını kullanma biçimlerinize yönelik görüşlerinizi almaktır. Bu sebeple dile getireceğiniz görüşlerin çalışma için çok değerli olduğunu bilmeni isterim. Cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

1. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde ne tür metinler okuyor, dinliyor, konuşuyor ya da yazıyorsunuz?

2. Türkçe dersinde en çok sevdiğiniz etkinlikler nelerdir?

3. Okul dışında izlediğiniz filmler ya da takip ettiğiniz medya araçları ile derste karşılaşıyor musun?

4. Eğlence amacı ile takip ettiğiniz medya araçlarını hangi kriterlere göre belirliyorsunuz?

5. Eğlence amaçlı medya araçlarını kullanırken, medya araçlarının hangi özellikleri dikkatini çekiyor?

Ek 7. Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu görüşme formu uygulama sonrası görüşlerinizi belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Soruların altında bırakılan boşluklara cevaplarınızı yazınız.

1. Medya metinlerini içeren etkinliklerle yapılan uygulama süreci sizin üzerinizde nasıl bir etki oluşturdu?

2. Medya metinlerini içeren uygulamalar öncesinde ve sonrasında eleştirel düşünme becerilerinizi kullanmanızda bir farklılık oluştu mu?

3. Medya metinleri ile tasarlanmış etkinlikler, takip ettiğiniz medya araçlarına karşı bakışınızı değiştirdi mi?

4. Okul dışında medya araçlarını kullanırken, uygulamada yapılan etkinlikleri hatırlayıp ilişki kurdunuz mu?

5. Uygulamada yapılan etkinlikler medya araçlarını kullanma şeklinizi nasıl etkiledi?

Ek 8. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Tarih:		Hafta:
Tema	Kodlar	Gözlemler
Çocuk Medyasında Masalların Dönüşümü	Toplumsal Cinsiyet	
	Ekoloji/Doğa	
	Sosyo-kültürel	
	Fantastik Anlatım Biçimleri	
	İşlevsel	

Medya Okuryazarlığı İlkeleri	Kodlar	Gözlemler
	Bakış Açısı	
	Kullanılan Teknikler	
	Farklı Anlamlar	
	Öne Çıkan Değerler	
	Medya İletisinin Amacı	

Öğrenci tepkileri	Gözlemler

Ek 9. Veli Onam Formu

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli,

Sizi Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Bayram BAŞ danışmanlığında, doktora öğrencisi Emine ASLAN tarafından yürütülecek olan “Çocuk Medyasında Dönüştürülen Masalların Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine Etkisi” adlı çalışmaya davet ediyoruz.

Bu çalışmada, medya girdilerinin etkinlik olarak kullanıldığı uygulama öncesi ve sonrası çocuğunuzun eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri değerlendirilecektir.

Araştırma sonucunda çalışmadan elde edilen bulguların kuramsal bilgiler ışığında konu ile yapılacak eğitsel ve akademik çalışmalara rehberlik ederek önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada çocuğunuzun psikolojisini olumsuz yönde etkileyecek hiçbir uygulama bulunmamaktadır. Kendisine gönüllü olmak kaydı ile çalışmaya katılacağı söylenerek açıklama yapılacaktır.

ONAM FORMU

Araştırmanın Adı: Çocuk Medyasında Dönüştürülen Masalların Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine Etkisi

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	☐	☐
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	☐	☐
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	☐	☐
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	☐	☐
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	☐	☐
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	☐	☐
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	☐	☐
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen İsim yazınız...</i>		

Bu Koşullarda;

Söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın çocuğumun bu çalışmaya katılmasını kabul ediyorum.

İmza:
Adı / Soyadı:
Tarih:

Açıklamayı yapan kişinin
Adı / Soyadı:
İmzası:
Tarih:

Ek 10. Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcı,

Katılacağınız bu çalışma, “Çocuk Medyasında Dönüştürülen Masalların Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine Etkisi” adıyla Emine ASLAN tarafından 1 Ekim 2021- 15 Aralık 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ortaokul 7.sınıfta masalların dönüşümünü içeren çocuk filmlerini incelemek, etkinlik düzeyinde uygulamak ve bu süreci değerlendirmek, bu uygulamanın eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: Tez Çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Muş İli merkezine bağlı resmi ortaokullar

Araştırma Uygulaması: Etkinlikler, Gözlem, Anket, Görüşme.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Emine ASLAN

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-Soyisim

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

Ek 11. Etkinlikler

I. HAFTA

Sınıf	7
Tema	Duygular
Süre	40+40+40+40 (4 ders saati)
Kazanımlar	T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar. SMOY.4.1. Eğlence amacı ile seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini çözümler. <i>Konu, bakış açısı, ön yargı, klişeler vb. içerik öğelerinin yanısıra görüntü, ses ve yazı gibi teknik özellikler üzerinde durulabilir.</i>
Beceriler	İlişki kurma, karşılaştırma yapma, benzerlik ve farklılıklardan yararlanarak yargıda bulunma, iş birlikli çalışma, yaratıcı düşünme

- Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebileceği bir sınıf ortamı sağlanır.
- Konuya hazırlık ve dikkat çekmek amacı ile bir sohbet başlatılır.

HAZIRLIK

- Tahtanın ortasına “Masallar” yazılarak öğrencilerden bildikleri, dinledikleri, okudukları en yaygın peri masallarının neler olduğu sorulur.
- Verilen cevaplar doğrultusunda öğrenciler dörtlü gruba bölünür, her bir masal bir gruba verilir ve gruplardan kendilerine düşen masalın öne çıkan olaylarını, kahramanlarını ve bu kahramanların özelliklerini kısa cevaplar hâlinde vermeleri istenir.
- Etkinliğin amacı çocukların ön bilgilerini eğitim süreci için harekete geçirmek ve önceki bilgilerle karşılaşılan bilgiler arasında ilişki kurmalarını sağlamaktır.

1. ETKİNLİK

- Bu etkinlikte öğrencilere “Uyuyan Güzel” masalının değiştirilip dönüştürüldüğü “Malefiz” filmi izlettirilir.
- Film izlerken dikkatli olmaları ve orijinal masalla aralarındaki farkları not almaları istenir.



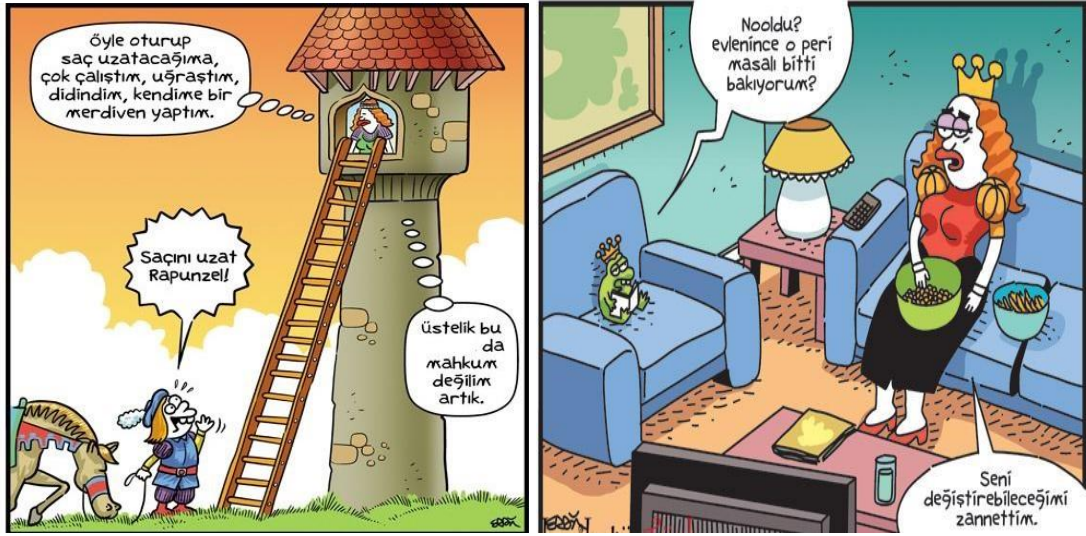
Klasik Uyuyan Güzel masalına hiç kötünün tarafından bakmayı denediniz mi?

2. ETKİNLİK

- Bu etkinlikte öğrencilerle tartışma ortamı yaratılarak daha önce bildikleri ve izledikleri metinlere karşı sorgulama yapmaları amaçlanır.
- İzlediğiniz filmde iyi ve kötü kahramanlar orijinal masala göre farklılık göstermiş miydi?
- İzlediğiniz filmde masal hangi yönlerden değiştirilmişti?
- Sizce neden masala kötü (cadı) olanın tarafından bakma ihtiyacı duyuldu?

3. ETKİNLİK

- Şimdiye kadar dinlediğiniz, okuduğunuz peri masallarında size mantıksız gelen olaylar var mıydı? Aşağıdaki karikatürleri bu doğrultuda inceleyip tartışınız.



- Karikatürlerde dikkatinizi çeken şeyler neler oldu?
- Karikatürlere verdiğiniz tepkiyi hangi duyguyla ifade edersiniz? Verdiğiniz tepkinin sebebi ne olabilir (örneğin; komik bulduysanız sizi güldüren şey neydi)?

4. ETKİNLİK

- Daha önceki etkinlikler doğrultusunda, herkesçe bilinen bir peri masalını kendi oluşturduğunuz kahramanlar ve olaylarla yeniden yazınız.

Yazarken bu soruları düşününüz:

- Sizin masalınızda başrol kim olurdu?
- Bitmesine üzüldüğünüz bir masalın devamını getirmek isteseydiniz kurgunuzu nasıl yapardınız?
- Ele alacağınız masalda herhangi bir kahramana haksızlık edildiğini düşündünüz mü?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II. HAFTA

Sınıf	7
Tema	Duygular
Süre	40+40+40+40 (4 ders saati)
Kazanımlar	T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. SMOY.4.1. Eğlence amacı ile seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini çözümler. <i>Konu, bakış açısı, ön yargı, klişeler vb. içerik öğelerinin yanısıra görüntü, ses ve yazı gibi teknik özellikler üzerinde durulabilir.</i>
Beceriler	Metinlerarası ilişkiler kurma, metinlerarası farklılıkların sebeplerini sorgulama, kendi deneyimlerini ve duygularını ifade edebilmek için mevcut metinlerden yararlanma

- Bir önceki hafta neler yapıldığı hatırlanır.
- Yeni konuya dikkat çekmek ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için uygun bir ortam sağlanır.

HAZIRLIK

- Okuduğunuz bir kitapta daha önceden okuduğunuz bir roman ya da bildiğiniz önemli bir olayla ilgili bilgilerle karşılaştığınız oluyor mu?
- İçinde bulunduğunuz bir durumu ya da hissettiğiniz bir duyguyu anlatabilmek için bildiğiniz hangi hikâyelerden veya karakterlerden yararlanırdınız?

Aşağıdaki metni ilk olarak sessizce okuyunuz. Metinde geçen daha önceden bildiğiniz hikâyelerin ve kahramanların altını çiziniz.

MASAL DÜNYASININ PEŞİNDE



Bütün sabah “Masal dünyasına nasıl gidilir?” diye sora sora bizim eski mahallede dolaştım durdum. Hiç kimse bir şey bilmiyordu. Şişhane Yokuşu’nun oralarından Galata’ya, Kuledibi’ne kadar yürüdüm. Köşedeki bakkala, yanındaki kasaba gidip “Masal dünyasına nasıl girebilirim?” diye onlara da sordum. Kasabın hiçbir fikri yoktu, çocukken uykuda kulağını fare kemirmişti. Onu ne zaman görsem gözüm kulaklarına takılırdı, korkardım.

Bakkal, üstünde Arap kadın resmi olan çikletleri aldığım yerdi. Bir türlü bilemiyordu masal dünyasına nereden girildiğini. O sırada önümde koşan bir çocuk gördüm. İlkokul arkadaşım Osman’dı bu. Kan ter içinde kalmıştı. Geçen gün tahtaya kalktığında toplamayı yapamamış, öğretmenden azar işitmişti. “Osman, nereye gidiyorsun?” diye seslendim ona.

Sanki kurumuş bir cevizin içinde, akşamüstünün gölgelerine karışarak Galata’nın oralarda üstümüze devrilen sokaklarda koşuyorduk. Osman bana dönüp “Masal dünyasına gidiyorum” dedi.

“Nerede olduğunu biliyor musun?” diye sordum.

“Biliyorum turşucudan sorup öğrendim,” dedi.

Osman’ın arkasından koşmaya başladım. Bir süre sonra önümüzde upuzun bir kuyruk belirmişti.

“İşte,” dedi Osman. “Bilet kuyruğuna geldik.”

“Bakalım bugün girebilecek miyiz masal dünyasından içeriye? Kuyruk uzunmuş.”

Kuyrukta beklemeye başladık. Değişik bir kuyruktu bu; yalnızca çocuklar yoktu, gençler ve yaşlılar da gördüm. Yavaş yavaş ilerliyordu.

Heyecan doluydum. Nihayet masal dünyasına girebilecektim.

Bir yandan Osman’la konuşuyorduk.

“Sen kimi görmek istiyorsun içeride Osman?” diye sordum.

Osman bir an düşündü.

“Ben Pamuk Prenses’i görmek istiyorum,” dedi.

“Ne yapacaksın Pamuk Prenses’i?”

“Onu öpüp uyandıracağım.”

“Nerede uyuduğunu biliyor musun?”

“Az önce cücelerden biriyle mesajlaştık, beni götürecek ona.”

Osman işini ayarlamıştı; ben düşünmeye başladım, masal dünyasında kimi görseydim? Bu sonsuz, uçsuz bucaksız evrende kiminle konuşsaydım?

Randevu falan almamıştım. Kuyruğun ilerlemesi de hızlanmıştı. Eski mahalledeki eğri güneş ışıkları hafif hafif sırtımızı sıvazlarken Osman önündeki gişeye parayı verip pembe kadife bir perdenin arkasından kayboldu.

Nazlı Eray- Gece Çiçeği İstanbul

1. ETKİNLİK

- Sizce okuduğunuz metinde neden masal kahramanlarından yararlanılmış olabilir?
- Metinde gerçek olmayan durumlar hangileridir? Bunlar neden kullanılmış olabilir?

2. ETKİNLİK

- Yukarıdaki okuma metninden hareketle aşağıdaki filmlere ait videoları izleyiniz.
- Filmlerdeki kadın ve erkek kahramanların fiziki ve kişisel özelliklerini betimleyiniz.
- Filmlerdeki kadın ve erkek kahramanlar klasik peri masallarındaki kahramanlardan hangi yönleri ile ayrılmaktadır. Bu farklılığın sebepleri sizce nelerdir?



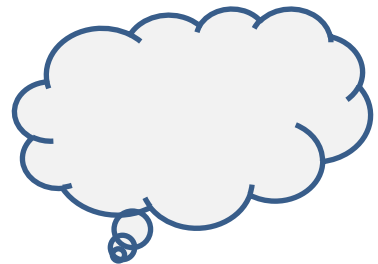
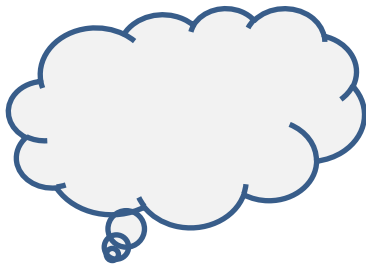
Kadın Kahramanlar	Erkek Kahramanlar	Masal ile Film Arasındaki Farklar
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

- İzlediğiniz filmlerde hangi duygular hangi durumlarla anlatılmıştır. Aşağıdaki bulutlara tespit ettiğiniz duygulardan isim verip bu duygunun filmde nasıl ifade edildiğini bulutun içine birkaç cümle ile yazınız.

.....

.....

.....



III. HAFTA

Sınıf	7
Tema	Duygular
Süre	40+40+40 (3 ders saati)
Kazanımlar	Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Medya metnindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır. b) Medya metninin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır. T.7.3.31. Medya metnlerini değerlendirir. <i>İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır</i> T.7.4.11. Kısa metinler yazar. SMOY.4.3. Kültür endüstrisi olarak medyanın yerini ve işlevlerini tartışır. <i>Medyanın sadece içerik değil ayrıca bir kültür endüstrisi ürettiği; moda, marka, müzik, oyun ve oyuncak tasarımı gibi popüler kültür ürünleri üzerinde durulabilir.</i> Medyada karakterlerin (kahramanların) kullanımını değerlendirir. Görsel-işitsel mesajın farklı öğelerini (görseller, basılı metin, diyalog, seslendirme, müzik, ses efektleri, geçişleri düzenleme, vb.) kavrar. SMOY.5.2. İkna etme tekniklerini göz önüne alarak reklamları çözümler. <i>Tanık gösterme, tanınmış kişileri kullanma, sürüye uyma, mizah, geçmişe özlem, öyküleme gibi teknikler üzerinde durulabilir.</i> SMOY.5.3. Medyada karakterlerin (kahramanların) kullanımını değerlendirir. <i>Medyanın bazı hedeflerini albenisi yüksek kahramanları (rol model, temsil ve ikna) vasıtasıyla gerçekleştirmeye çalıştığı (özellikle dünya oyun ve oyuncak pazarı üzerinden yapılacak incelemelerle) sorgulanabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri, ön yargılar, kalıplaşmış yargılar ve bakış açıları üzerinde durulabilir</i>
Beceriler	Eleştirel düşünme, medya iletilerini çözümleme, işbirlikli öğrenme, yaratıcı düşünme, analiz etme

- Bir önceki haftada yapılan etkinlikler hatırlanır.
- Öğrencilere günlük hayatta takip ettikleri medya araçlarına ilişkin sorular sorularak dikkatlerini etkinliğe çekmek amaçlanır.

HAZIRLIK

Tahtaya “reklamlar” yazılır ve etrafına çizilen oklarla öğrencilerin yanıtları ilişkilendirilir. Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilerek beyin fırtınası yaptırılır.

1. Televizyon izlerken dikkatinizi çeken reklamlar oldu mu? Bunlar hangileriydi?
2. Bu reklamların dikkat çekici ve akılda kalmasını sağlayıcı özellikleri nelerdi?
3. Bu reklamlarda tanıtılan ürünlere kimlere hitap ediyordu?
4. Reklamda tanıtılan ürünü görüp gidip hemen aldığınız zamanlar oldu mu?

1. ETKİNLİK

➡ Bu etkinlikte öğrencilere izlettirilen reklamların hepsi pazarlamak istediği ürünü masal kahramanları aracılığı ile reklamlaraştırarak izleyiciye sunmaktadır. Salça reklamında *Rapunzel*, deterjan reklamında *Külkedisi*, telekominasyon reklamında *Kırmızı Başlıklı Kız* ve içecek reklamında *Kurbağa Prens* masallarına göndermeler mevcuttur. Bu göndermelerde gerçekleştirilen dönüşümler aracılığıyla farklı medya metinlerinin metinlerarası ve göstergelerarası ilişkileri nasıl kullandığı ve reklamların bunu pazarlama stratejileriyle nasıl birleştirdiği gösterilmek istenir.

Reklamlar: https://www.youtube.com/watch?v=CgdXob0_6PA (Salça reklamı)

<https://www.youtube.com/watch?v=XFWHbS2d4xk> (Deterjan reklamı)

<https://www.youtube.com/watch?v=jZgxqDhmlXc> (Telakominasyon)

<https://www.youtube.com/watch?v=nLSC42pV7eQ> (İçecek reklamı)

- ❖ Aşağıda fotoğrafları verilen reklamların videolarını izleyiniz. İzlerken dikkatinizi çeken özellikleri belirleyiniz. Aşağıdaki sorular doğrultusunda ilgili yere görüşlerinizi yazınız.

- Reklamlarda kullanılan renkler ve müzikler nasıl?

- Seçilen karakterlerin özellikleri nelerdi? Bu karakterlerin seçilmesinin özel bir nedeni olabilir mi?
- Reklamlar ele aldıkları masalı nasıl dönüştürmüşlerdi? Bu dönüşümün sebebi ne olabilir?
- Reklamlarda kullanılan ürünle kullanılan karakterler arasında nasıl bir ilişki var?
- Reklamlar izleyicilerin hangi duygularına hitap ediyor?



Salça Reklamı

.....

.....

.....

.....

.....



Deterjan Reklamı

.....

.....

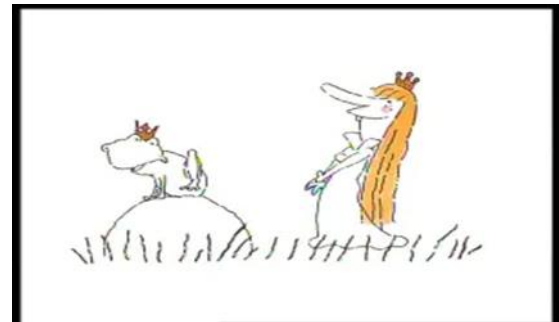
.....

.....

.....



Telekomünikasyon Reklamı



İçecek Reklamı

.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

➔ Öğrencilerin görüşlerinden hareketle sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulur ve bir sonraki etkinlik için zemin hazırlanır. Sıradaki etkinlikte öğrenciler dört gruba bölünür.

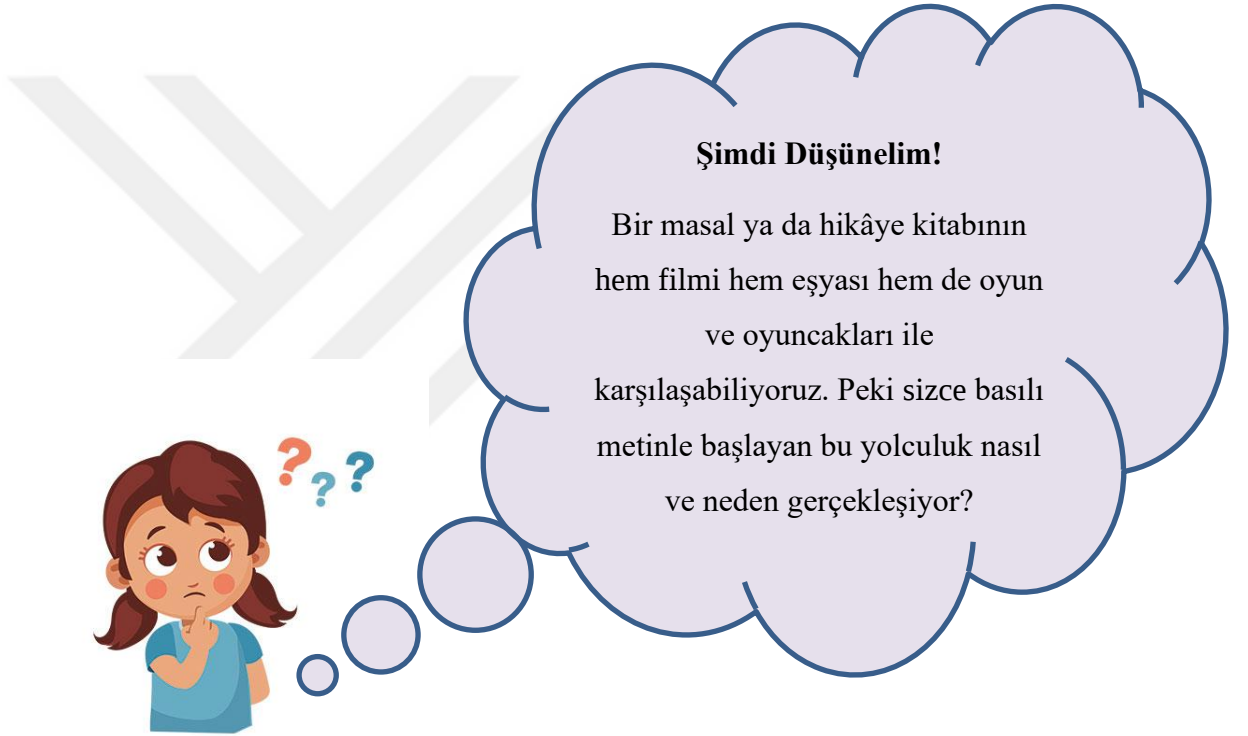
2. ETKİNLİK

❖ Şimdi sıra sizde!

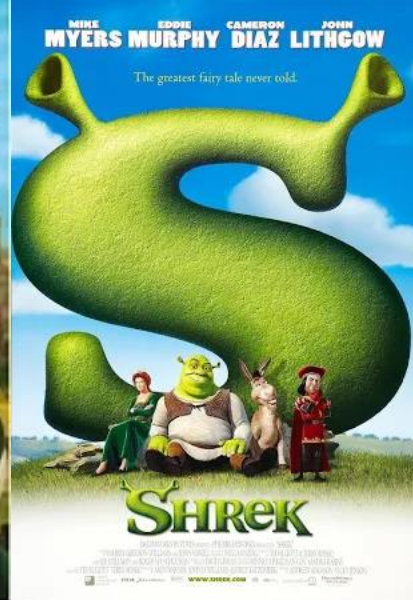


➔ Öğrencilerin oluşturduğu reklamlar bir sonraki ders sınıfta tartışılır. Öğrencilerin bu reklamları oluşturma hikâyeleri dinlenir. Bu reklam metinleri öğrenciler tarafından canlandırılır. Oluşturulan reklamlar sınıf panosunda sergilenir.

3. ETKİNLİK



- Aşağıda Şrek filminin kitabına, filmine, oyun ve oyuncaklarına ilişkin görseller sunulmuştur. Bu görselleri inceleyerek size hangilerinin hitap ettiğini düşününüz.
- Bunlardan başka sevdiğiniz bir film kahramanının bir eşyasını aldınız mı?
- Okumamız için basılan kitapların film ve sonrasında bu tarz eşyalara dönüşmesinin amacı ne olabilir? İlk okuduğumuz metin bu tarz içeriklerde nasıl dönüşüyor olabilir?



4. HAFTA

Sınıf	7
Tema	Milli Kültürümüz
Süre	40+40+40+40 (4 ders saati)
Kazanımlar	T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. <i>Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.</i> T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur</i> T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. <i>Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.</i> SMOY.4.1. Eğlence amacı ile seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini c�z�mler. <i>Konu, bakış açısı, �n yargı, kli�eler vb. içerik ögelerinin yanısıra görüntü, ses ve yazı gibi teknik özellikler üzerinde durulabilir.</i>
Beceriler	��birlikli çalışma, eleştirel düşünme, empati yapma

- Kültür dediğimiz kavram neleri kapsar?
- Takip ettiğiniz medya içeriklerinde farklı kültürlere ilişkin ayrıntılarla kar ıla tırdınız mı?
- Medya içeriklerinde kendi k lt r n ze ilişkin ayrıntılara dikkat eder misiniz

HAZIRLIK

- Bir  nceki hafta öğrenilenler üzerinde kısa bir hatırlatma yapılır.
- Derste yapılacak etkinliklere ilişkin bilgilendirme yapılır.
- Tahtaya renkli bir kalemle “Kültür” kelimesi yazılır. Öğrencilerden beyin fırtınası yapması istenir.

1. ETKİNLİK

❖ Aşağıdaki metni önce sessiz sonra sesli okuyunuz.



Türk kahvesinin tarihi 7 şehirde çekilen belgeselle ABD'de de anlatılacak

“Turkish Coffee Lady Vakfı” tarafından tasarlanan ve kahvenin farklı şekillerde hazırlandığı 7 şehirde çekimleri yapılan belgeselle Türk kahvesi kültürü ABD'de tanıtılacak.

5 Aralık Dünya Türk Kahvesi Günü'nde gösterime girmesi planlanan "Anadolu'nun Türk Kahveleri Öyküleri" (Turkish Coffee Tales of Anatolia) belgeselinin Hasan Kale'nin sanat gösterileriyle tanıtımı yapılacak.

Sosyal medyadan da tanıtımı gerçekleştirilecek belgeselin, Mardin'de dibek, Şanlıurfa'da mırza, Gaziantep'te menengiç, Karabük'te safranlı, Nevşehir'de közde, Ankara'da kumda, İzmir'de damla sakızlı ve İstanbul'da geleneksel Türk kahvesi üzerine çekimleri yapıldı. Yaklaşık 1 saat uzunluğundaki belgeselle Türk kahvesinin sunum ve hikâyelerinin yabancı toplumlara etkili şekilde anlatılması amaçlanıyor.

"Türk kahvesi 500 yıllık bir Türk markası"

Vakfın kurucusu Gizem Şalcıgil White, önemli bir belgesel üzerine çalıştıklarını söyledi. Türk kahvesinin 500 yıllık bir marka olduğunu belirten White, 12 yıldır ABD ve farklı ülkelerde Türk kahvesinin tanıtımını yaptıklarını kaydetti. Şalcıgil, Türk kahvesinin gerçek hikâyesinin anlatılmadığının dile getirerek, "Türk kahvesi 16. yüzyılda Türkler tarafından geliştirilmiş dünyanın ilk kahve pişirme metodu. Ancak biz bunun hikâyesini ne yazık ki dünyaya tam olarak anlatamadığımız için kahve denilince Türkiye akla gelmiyor." dedi.

İstanbul'da kahve kültürünün nasıl geliştiğini ve sonrasında bunun Avrupa'ya ne şekilde yayıldığını belgesel aracılığıyla anlatmak istediklerini ifade eden Şalcıgil, bu nedenle 7 şehirde çekim yaptıklarını anlattı. Şalcıgil, şunları kaydetti: "Her bölgede farklı Türk kahveleri hikâyeleri sunumlarını anlattık. Amacımız yurt dışında Türk kahvesi algısının daha çok değer görmesi ve Türk kahvesine talebin artması. Türk kahvesi aynı zamanda çok sağlıklı bir kahve. Hem sağlık hem kültür hem de tarih kısmını harmanlayarak belgeselimizi yurt dışına sunacağız. 5 Aralık Dünya Türk Kahvesi Günü'nde etkinliklerimize başlayacağız. Nihai amaç Türk kahvesinin değerini anlatmak. İstiyoruz ki Türk kahvesi hak ettiği değere ulaşsın."



Hasan KALE

Türkiye Kahve Müzesi'nde belgesel çekimleri yapıldı

Türkiye Kahve Müzesi sahibi Semih Yıldırım da müzede belgesel çekimlerinin yapıldığını bildirdi. Safranbolu'nun Türk kahvesinin tanıtımında önemli bir yer hâline

geldiğini vurgulayan Yıldırım, "Müzemizi kurduğumuzda bu işin bu kadar büyüyeceğini tahmin edemiyorduk. Her geçen gün güzel etkinliklerle Türk kahvesinin tanıtımına katkı sunmamız bizi mutlu ediyor. Böylesi bir belgele ev sahipliği yapmak bizim için çok büyük bir mutluluk." diye konuştu.

Belgesel kapsamında kahve telvesiyle şehir çizimleri yapan mikro sanatçısı Hasan Kale ise belgeselin Türk kahvesinin tanıtımı için önemli olduğunu söyledi. Kale, "5 Aralık'ta ABD'ye Türk kahvesinin hikâyesini yeniden anlatmaya geliyoruz." ifadesini kullandı.

(06.06.2021 / Haber Kaynağı: www.timeturk.com)



* Mikro sanat, birçok sanat türünün olağan standartlarından çok daha küçük ölçekte oluşturulduğu bir sanat türüdür. Bu sanat türünde küçük şeyler yaratıcı bir şekilde oluşturulur.

- Okuduğunuz haber metninde belgesel film hangi amaçla kullanılmıştır?
- Çekilen belgesel filmde ilgi çekmek için hangi teknikler kullanılmıştır?
- Siz Türk kahvesini hangi şekillerde tanıttırdınız ve bunun için hangi medya araçlarını kullanırdınız?

2. ETKİNLİK

- *Prenses ve Kurbağa* (2009) filmini, filmde geçen kültürel öğelere dikkat ederek ve belirlediğiniz öğeleri not alarak izleyiniz.
- Filmin konusunu ve ana fikrini aşağıdaki kutucuklara yazınız.

.....

.....

Konu

.....

.....

Ana fikir

3. ETKİNLİK

- Aşağıda izlediğiniz filme ait resimleri verilen sahneleri kendi düşüncelerinizle özetleyip yorumlayınız.





.....

.....

.....

.....

4. ETKİNLİK



Şimdi Düşünelim ve Tartışalım!

Filmde *Kurbağa Prenses* masalının olay örgüsü ve kahramanları neden değiştirilmişti? Bu değişimlerde senaristin bize vermek istediği mesaj sizce ne olabilir?

5. HAFTA

Sınıf	7
Tema	Milli Kültürümüz
Süre	40+40+40+40 (4 ders saati)
Kazanımlar	T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru olan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır. T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar T.7.4.6. Bir i�i işlem basamaklarına göre yazar. T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. SMOY.4.4. Küreselleşme sürecinde medyanın kültürel mücadelenin aracı olduğunu bilerek millî k�lt�r�n��ne çıkaracak içerik ve ortamları tasarlar.
Beceriler	Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, i� birliği yapma, analiz etme, karar verme

- Bir  nceki hafta yapılan etkinlikler ve   renilenler üzerine kısa bir hatırlatma yapılır.
- Medya ve kültür ilişkisini somut hâle getirmek için etkinliklere benzer örnekler verilir.

1. ETKİNLİK

- Aşağıdaki karikatürleri inceleyiniz.
- Karikatürlerde  ne çıkan duyguları belirleyiniz.
- Sizce bu karikatürlerin güldürmek ve eleştirmek için yararlandığı ortak noktalar nelerdir?





.....

.....

.....

Medyanın dikkat çekmek için kullandığı en önemli unsurlardan biri kültüredir. Bu unsurlar, kimi zaman geleneksel yaşam kültürünü kimi zamanda popüler kültürü de içermektedir.

2. ETKİNLİK

- Öğrencilere *Şrek* (2001) filmi izletilir, filmde popüler kültüre ilişkin unsurları tespit etmeleri istenir.
- İzlediğiniz iki filme ait fotoğrafların yer aldığı sahneleri hatırlayınız ve sahnelerde öne çıkan kültürel öğeleri yazınız. Sizce bu öğelerin kullanım amaçları ne olabilir? (Eleştirmek, komik duruma getirmek, tanıtmak, eski ve yeni arasında ilişki kurmak vb.)





.....

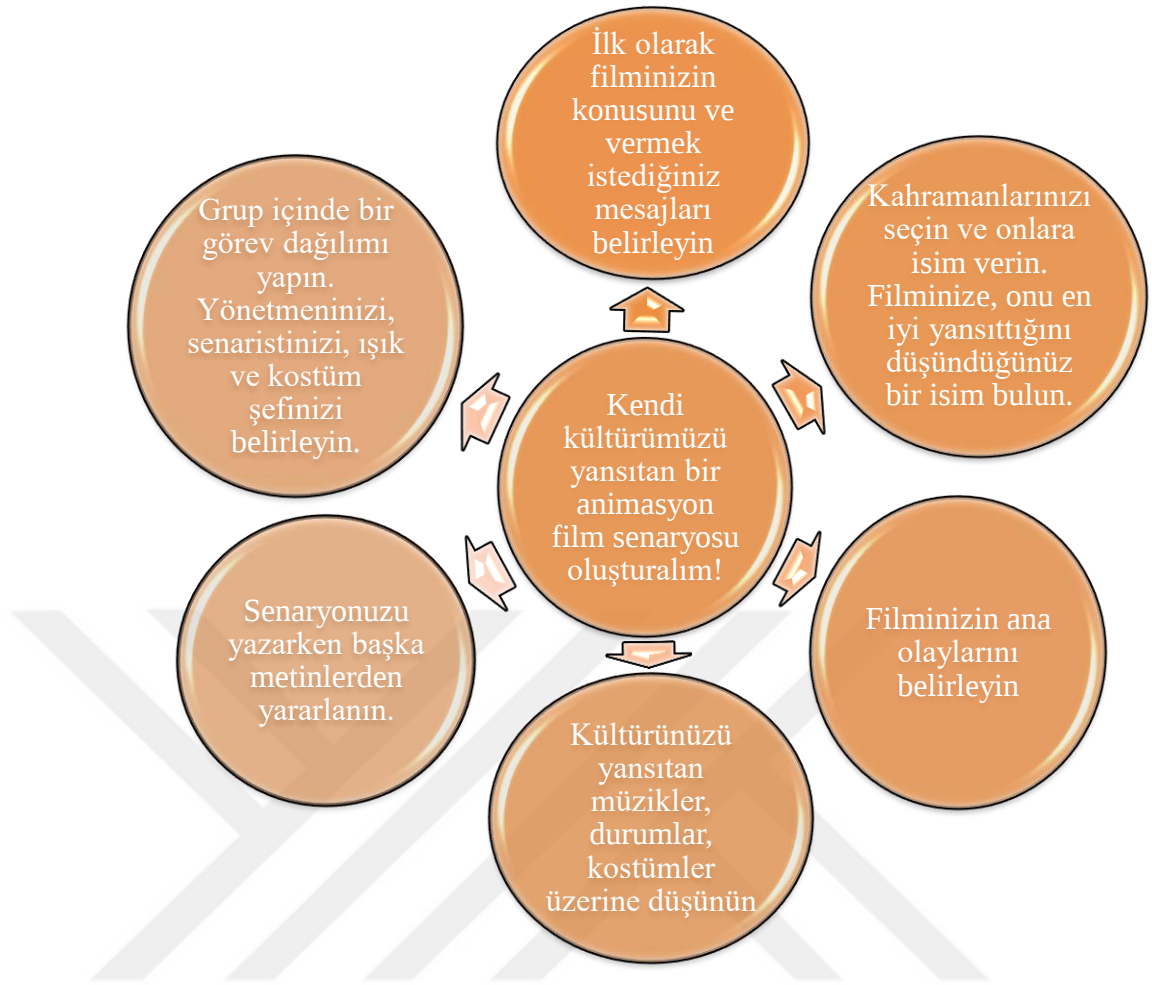
.....

.....

3. ETKİNLİK

➔ Öğrenciler 5 kişilik gruplara bölünür ve sınıf düzeni buna göre ayarlanır. Her grubun bir etkinlik masası olur.

➤ Şimdi sıra sizde!



- Filmlerinizi oluşturduktan sonra her gruptan bir arkadaşınızı seçerek bir jüri oluşturun. Filminizin bir film festivalinde yarıştığını düşünün. Jüri üyelerinden kendi gruplarının oluşturduğu dışında kalan dört filmi, belirlediğiniz kriterlere göre on üzerinden puanlamasını isteyin (Kültürü en iyi yansıtırma durumu, filmin ismi ile içeriği arasındaki uyum, film kahramanlarının özgünlüğü, müzik kullanımı, senaryonun yaratıcılığı, diğer metinlerle (film, roman, hikâye, dizi, şarkı, resim vb.) kurulan ilişkilerin uyumu. Birinci olan filmi panonuzda sergileyin.

6. HAFTA

Sınıf	7
Tema	Doğa ve Evren
Süre	40+40+40+40 (4 ders saati)
Kazanımlar	SMOY.5.3. Medyada karakterlerin (kahramanların) kullanımını değerlendirir. <i>Medyanın bazı hedeflerini albenisi yüksek kahramanları (rol model, temsil ve ikna) vasıtasıyla gerçekleştirmeye çalıştığı (özellikle dünya oyun ve oyuncak pazarı üzerinden yapılacak incelemelerle) sorgulanabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri, ön yargılar, kalıplaşmış yargılar ve bakış açıları üzerinde durulabilir</i>
Beceriler	Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analiz etme, karar verme, ilişki kurma, karşılaştırma yapma, sorgulama

- Yeni bir temaya geçmeden önce tema ile ilgili bir konuşma başlatılır.

HAZIRLIK

- Öğrencilere “ülkenizde ya da yakın çevrenizde doğa ile ilgili dikkatinizi çeken gelişmeler neler?” şeklinde soru sorulur verilen cevaplar kısa maddeler hâlinde tahtaya yazılır.
- Haberlerde, sosyal medyada ya da okuduğunuz kitaplarda doğa ile ilgili ne tür içerikleri görüyor, dinliyor ya da okuyorsunuz?
- İnsan ve doğa ilişkisi bu içeriklerde nasıl ele alınıyor?

1. ETKİNLİK

* Metin verilmeden önce öğrenciler dikkatli bir şekilde okuma yapmaları gerektiği konusunda uyarılır.

* Metne yönelik sorular sorulacağı hatırlatılarak öğrencilerden metne ve metindeki kavramlara yönelik sorular oluşturmaları istenir.

➤ Aşağıdaki metni sessiz ve sesli okuyunuz.

KÜÇÜK PRENS

13. Bölüm

Dördüncü gezegen bir iş adamının gezegeniydi. Bu adamın o kadar işi vardı ki, Küçük Prens gelince, başını bile kaldırmadı.

- Günaydın, dedi Küçük Prens, sigaranız sönmüş.

- Üç, iki daha beş eder. Beş, yedi daha on iki. On iki, üç daha on beş. Günaydın. On beş, yedi daha yirmi iki. Yirmi iki, altı daha yirmi sekiz. Bir daha yakmağa vaktim yok. Yirmi altı, beş daha otuz bir. Of! Beş yüz bir milyon altı yüz yirmi iki bin yedi yüz otur bir ediyor.

- Beş yüz milyon ne?

- Hım! Daha burada mısın sen? Beş milyon... neydi?... O kadar işim var ki, ne olduğunu unuttum. Ben ciddi bir adamım, boş lafla vakit geçirmem! İki, beş daha yedi eder...



Bir soru sordu mu, taş çatlasa ondan vazgeçmeyen Küçük Prens:

- Beş yüz bir milyon ne? diye sordu.

İş adamı başını kaldırdı:

- Bu gezegende elli dört yıldır otururum, çalışmama yalnız üç kez ara vermek zorunda kaldım. Bir kez yirmi yıl önce, bir böcek çıkageldi. Allah bilir nerden, korkunç bir gürültü çıkarıyordu. Onun yüzünden toplamda dört yanlış çıktı. İkincisinde bir romatizma krizi geçirdim, on bir yıl önce. Tabii benim hareket yapacak, gezmeğe gidecek vaktim yok ki... Ciddi bir adamım ben. Şimdi de... sen geldin işte! Ne diyordum: Beş yüz bir milyon...
- Ama ne? Beş yüz bir milyon ne?
- İş adamı kurtuluş yolu olmadığını anladı:
- Ara sıra gökte gördüğümüz o küçük şeylerden.
- Sinek mi?
- Yok canım, o parlayan küçük şeyler...
- Arı mı?
- Değil. Tembellerin düşlerine giren o pırıl pırıl şeyler var ya, onlardan. Ama ben ciddi bir adamım. Düş kurmam.
- Ha, anladım. Yıldızları diyorsun.
- Evet, yıldızları.
- Peki, ne yaparsın beş yüz bir milyon yıldızla?
- Beş yüz bir milyon altı yüz yirmi iki bin yedi yüz otuz bir. Ben ciddi bir adamım, hesabımı bilirim.
- Yıldızlarla ne yaparsın?
- Ne mi yaparım?
- Evet.
- Hiç, onlara sahibim.
- Yıldızlara sahip misin?
- Evet.
- Ben bir kral bilirim...
- Krallar sahip olmaz, yönetirler. Ayrı ayrı şeylerdir bunlar.
- Peki, yıldızlara sahip olmak neye yarar?
- Zengin olmaya yarar.
- Zengin olmak neye yarar?
- Daha başka yıldızlar varsa, onları da satın almaya.
- Küçük Prens: "Bu adamın kafası az çok benim ayyaşınki gibi çalışıyor" diye düşündü. Ama yine de bir soru sormaktan alamadı kendini.
- Yıldızlara nasıl sahip olunur?
- İş adamı yüzünü ekşiterek:
- Yıldızlar kimin malıdır? diye karşılık verdi.
- Bilmem, kimsenin.
- O hâlde, benimdir. Onlara sahip olmak ilkin benim aklıma geldi.
- Bununla iş biter mi?
- Elbette. Sahibi olmayan bir elmas bulursan, o elmas senindir. Sahibi olmayan bir ada bulursan, o ada senindir. Bir buluş yaparsan patentini alırsın, buluş senin olur. Madem ki yıldızlara sahip olmak benden önce kimsenin aklına gelmedi, yıldızlar benimdir.
- Bu doğru, dedi Küçük Prens. Ama ne yapıyorsun yıldızları?

- Yönetiyorum. Sayıyorum, bir daha sayıyorum. Güç iş. Ama ben ciddi bir adamım. Küçük Prens öğreneceğini öğrenmiş değildi daha.

- Bir boyun atkısı benimse, onu boynuma dolar, alıp götürürüm istersem. Bir çiçek benimse, koparır götürürebilirim onu. Ama sen yıldızları koparamazsın ki!

- Hayır ama bankaya koyabilirim.

- O da ne demek ki?

- Ne olacak, yıldızlarımın sayısını bir kâğıda yazar, sonra kâğıdı çekmeceye koyar, kilitlerim.

- Bu kadar mı?

- Daha ne olsun!

Küçük Prens: "Eğlenceli bir iş, diye düşündü. Ama pek ciddi değil. Şiir gibi bir şey. Ciddilik üzerinde Küçük Prens'in görüşleri büyüklerin görüşlerine hiç uymuyordu.

- Benim her gün suladığım bir çiçeğim var, dedi. Haftada bir süpürdüğüm üç yanardağım var; biri sönmüştür, ama ne olur ne olmaz, gene süpürürüm. Ben yanardağlarıma da çiçeğime de yararlı oluyorum. Ama sen yıldızlar için yararlı değilsin ki...

İş adamı ağzını açtı, ama cevap bulamadı.

Küçük Prens de çekti gitti.

Yol boyunca kendi kendine: "Büyükler büsbütün acayıpmiş" diye düşündü durdu.

Antoine de Saint-Exupéry

→ Aşağıdaki sorular etrafında sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulur.

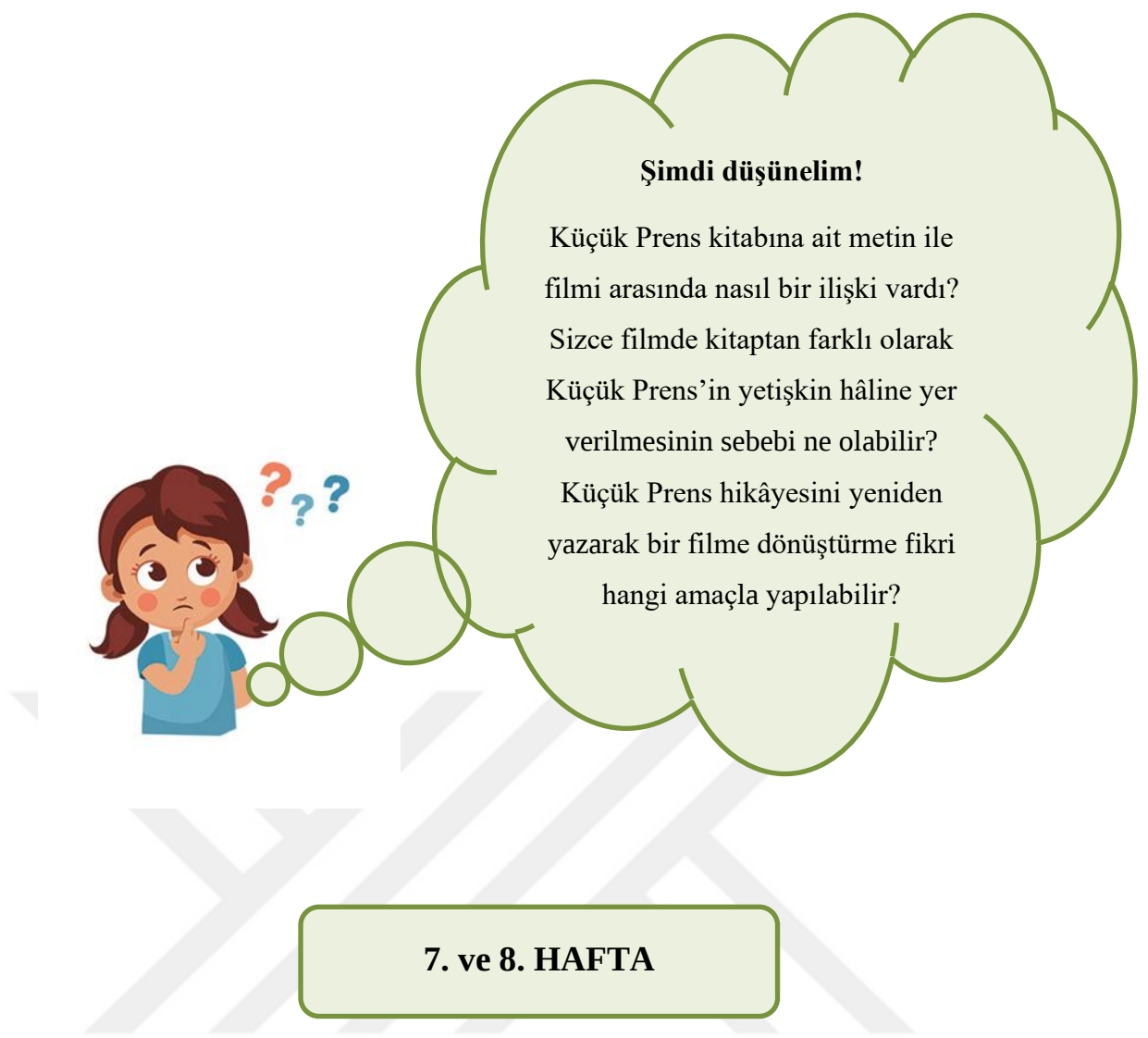
- Metinde geçen iş adamı nasıl bir kişiliğe sahip?
- Metinde geçen yıldızlar sizce neyi temsil edebilir?
- İş adamının yıldızlara ve çiçeklere bakış açısı nasıl?
- İş adamının hayatında en çok önemsendiği şey nedir?
- Küçük Prens'in çiçeğine yaklaşımı nasıl?
- Küçük Prens ve İş adamı arasındaki farklar neler?
- Size göre metinde anlatılmak istenen şey nedir?

2. ETKİNLİK

* Öğrencilere, kitabından okunan bölümüyle ilişki kurmalarını belirterek *Küçük Prens* (2015) filmi izlettirilir. Filmde geçen bazı sahnelerde film durdurularak sorular sorulur.

Üzerinde tartışılacak sahne fotoğrafları şunlardır:





Sınıf	7
Tema	Doğa ve Evren
Süre	40+40+40+40+40+40 (6 ders saati)
Kazanımlar	T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar. T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular. T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Medya metnindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır. b) Medya metninin hedef kitle ve amacının sorgulanması sağlanır T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

	SMOY.2.4. Medyanın bireye sunduğu imkânları kullanır. SMOY.3.4. Amaç ve hedef kitlesine uygun farklı türde medya iletileri oluşturur. SMOY.5.4. İkna tekniklerini kullanarak medya iletileri üretir. <i>Toplumsal duyarlılığı harekete geçirmek amacıyla toplumsal dayanışma, örnek kişi ve davranışlar, şiddet, zararlı alışkanlıklar, ekmek israfı ve vergi bilinci gibi konular üzerinde durulabilir. İlk ünite de ifade edilen medya okuryazarlığı şenliği gerçekleştirilebilir.</i>
Beceriler	Empati kurma, problem çözme, iş birlikli çalışma, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme

- Bir önceki hafta yapılanlar üzerinde kısaca durulur. Öğrencilerle geçen haftaki etkinliklerden ne hatırladıkları ve ilgilerini nelerin çektiği üzerine bir değerlendirme yapılır.

HAZIRLIK

- Öğrencilere, doğa-insan ilişkisini anlatan ilgi çekici kısa haberler izletilir. Daha sonra “Doğadaki İnsan” isimli belgesel diziye ait bir bölümün fragmanı izletilir ve bu fragmanı özetleyen tek cümlelik tanıtım yazısı gösterilir. Bu içerikler ve yazı hakkında bir konuşma başlatılır.



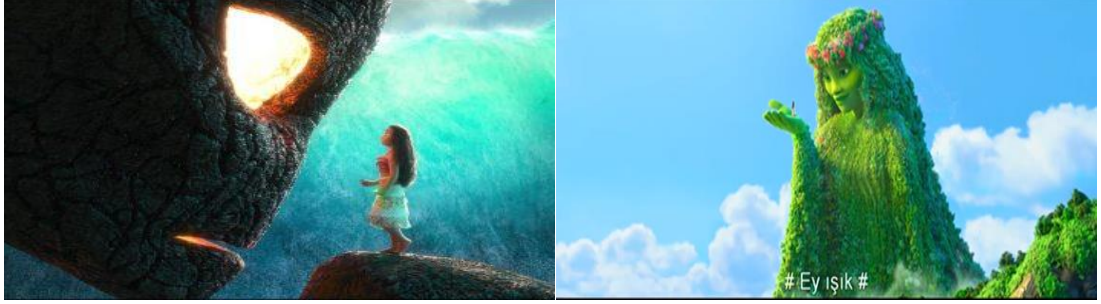
“Serdar Kılıç, doğa üzerine kurulu olan insan kültürünü aradığı yolculuğuna kaldığı yerden devam ediyor.”

- Dikkat çekmek istediğimiz bir konuyu medyada nasıl sunarız?
- Ürettiğimiz medya içeriklerinde kullandığımız dilin bizi ana fikre götürme noktasında ne gibi etkileri vardır?
- Haberlerin başlıkları nasıl oluşturulmuş?
- “Doğa üzerine kurulu insan kültürü” ifadesi size neyi çağırıştırıyor?
- Doğa, izlediğimiz bu içeriklerde hangi yönleriyle sunulmuş?
- Bu içeriklerde insan doğa ile nasıl bir ilişki kurmaktadır (olumlu, olumsuz, faydacı, özverili vb.)

1. ETKİNLİK

- *Moana* (2016) filmini dikkatlice izleyin. Filmde doğa-insan ilişkisinin nasıl işlendiğini sorgulayın. Düşüncelerinizi kısa notlar hâlinde sıralayın. Filmten sonra aşağıda fotoğrafları verilen sahneler üzerinde durulacaktır. İzlerken aldığınız notları, yöneltilecek sorular doğrultusunda ilgili sahnenin altına yazın.
- Filmde insanların kültürleri doğa ile nasıl ilişkilendirilmişti?
- Te Fiti’yi temsil eden kişi sizce neden bir kadındı?
- Moana’nın küçüklüğünden beri okyanusa yönlendirilmesi ve doğayı tekrar canlandırmak istemesinin en büyük sebebi nedir?
- Kalbin çalınmasıyla farklı bir varlığa dönüşen doğa ile anlatılmak istenen sizce nedir?





2. ETKİNLİK

İyi Kalpli Dev (2016) filmine ait sahnelerden seçilmiş bölümleri izleyin. İzlediğiniz kısımlardan yola çıkarak filmin genel olarak neyle ilgili olduğu üzerine düşünün.



- Filmde işlenen tema hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Moana filmi ile bu film arasında nasıl bir ilişki kurardınız?
- Bu filmde de Küçük Prens filminde olduğu gibi kahramanın “çocuk” olmasının bir nedeni var mı?
- Film anlatmak ve vurgulamak istediği durumu nasıl bir dil ve görselle ifade etmektedir?

3. ETKİNLİK

➡ Şimdi sıra sizde!

İzlediğiniz film, haber, belgesel ve okuduğunuz metinlerden yola çıkarak medyanın dili nasıl kullandığını düşünelim.

➔ Doğa ile ilgili anlatmak istediğiniz bir problem belirleyin. Bu problem genel olabileceği gibi sadece sizin çevrenizi içeren özel bir durum da olabilir (ağaçların kesilmesi, denizlerin kirletilmesi, nesli tükenen bitkiler, evinizin yıkılarak yerine apartman yapılacağı olması, avlanma vb.)

O hâlde başlayalım!

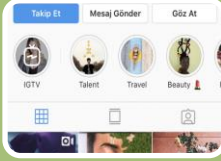


Belirlediğiniz problemi insanlara duyurmak ve onların ilgisini çekmek ve problemi çözmek için 30 gününüz var.

- Probleminizi duyurmak için instagram hesabı açmaya karar verdiniz.



Hesabınıza net, açık ve dikkat çeken bir isim bulun



Hesabınıza en uygun profil resmini bulun ve açıklama kısmına hesabınızın içeriğini en doğru ve çarpıcı cümlelerle özetleyen kısa ifadeler bırakın.



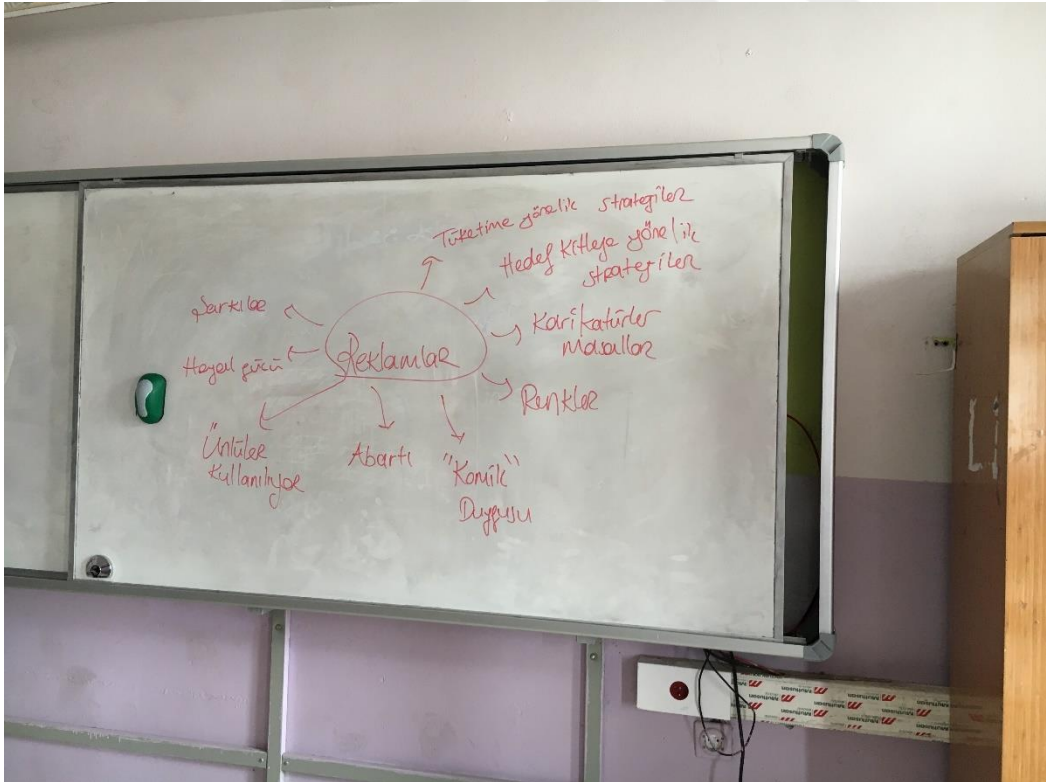
30 gün boyunca her gün bir defa probleminizi en iyi ifade eden bir fotoğraf paylaşın ve açıklama kısmına sizi çözüme ulaştırabilecek birkaç cümlelik açıklamalar yazın.



Başlattığınız projeyi okulda duyurun ve okul panosuna hesapları tanıtan listeler asın. 30 günün sonunda en çok beğeni ve takipçiye ulaşan hesabı, problemini anlatmada ve çözüm yolları üretmede en başarılı hesap olarak ilan edin ve ödüllendirin.

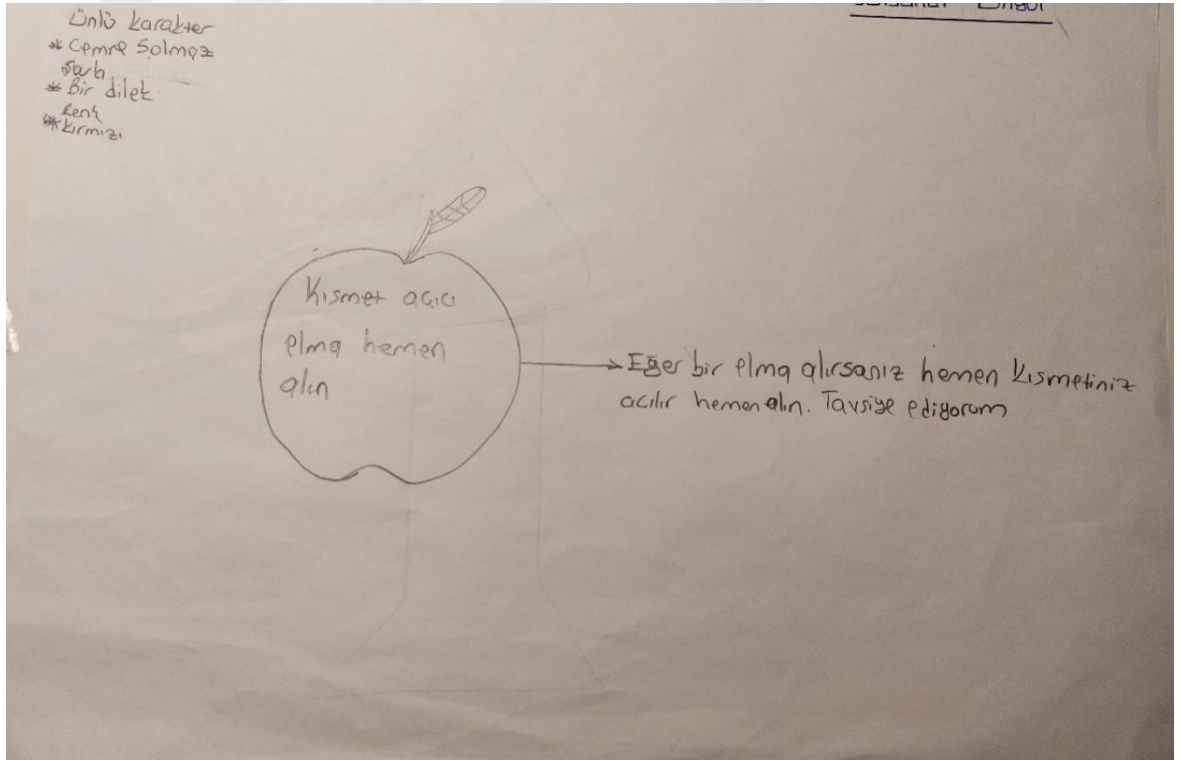
Ek 12. Uygulamadan Fotoğraflar







Ek 13. Öğrencilerin Çalışmalarından Örnekler



Ek 14. Görüşme Formu Örneği

Sevgili Öğrenciler,

Bu görüşme formu uygulama sonrasını görüşlerinizi belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Soruların altında bırakılan boşluklara cevaplarınızı yazınız.

1. Medya metinlerini içeren etkinliklerle yapılan uygulama süreci sizin üzerinizde nasıl bir etki oluşturdu?

Eleştirel düşünmeyi. Eleştirel yorum yapıp eleştirilere karşı açık olmalı.
Daha iyi nasıl medya kullanmayı ve nasıl öğrendimizi anlamak için iyi etki oluşturarak yeni bakış açısı geliştirdi.

2. Medya metinlerini içeren uygulamalar öncesinde ve sonrasında eleştirel düşünme becerilerinizi kullanmanızda bir farklılık oluştu mu?

Eskiden tek bir şeyin doğru olduğunu düşünürken şimdi birden fazla doğru-
nun olacağını biliyorum. Eskiden medya metinlerinde nelerin farklı olduğunu düşünmezken şimdi her şeye dikkat ederek daha da bilinçlendim.

3. Medya metinleri ile tasarlanmış etkinlikler, takip ettiğiniz medya araçlarına karşı bakışınızı değiştirdi mi?

Evet. Örneğin ben instagram veya facebook kullanmam genelde youtube kullanırım ve eskiden sadece gülmek için şimdiki orada nelerin neden böyle olup da şöyle olmadığını düşünüp araştırıyorum.

4. Okul dışında medya araçlarını kullanırken, uygulamada yapılan etkinlikleri hatırlayıp ilişki kurdunuz mu?

Evet. Hangi ünlü, şarkı, renk ve nelerin kullanıldığını ve nelerin değişip dönüştürüldüğünü çok dikkat edip gülmekle geçmemiş düşünüyorum. Genellikle etkinlikte bana göre doğru görüp kendi hayatıma geçirdim.

5. Uygulamada yapılan etkinlikler medya araçlarını kullanma şeklinizi nasıl etkiledi?

Medyada eskiden daha fazla kullanım yaparken şimdi etkinlikleri hatırlayıp daha sonra biraz daha fazla medyadan uzaklaşıyorum ve bunu hatırladıkça mutlu olup keşke hep böyle olsaydı derim.

Ek 15. Çalışmada Kullanılan Filmlerin Afişleri ve Tanıtımları



Film: Şrek (Shrek)

Yapım Yılı: 2001

Senarist: Ted Elliott, Terry Rossio, Joe Stillman, Roger S.h. Schulman

Yönetmen: Andrew Adamson, Vicky Jenson

Filmin Konusu: Lord Farquaad masal yaratıklarını huysuz bir devin bataklığına sürgün eder; bu canavarın, topraklarını geri almak için bir maceraya atılıp lord için bir prensesi kurtarması gerekir.



Film: Manhattan'da Sihir (Enchanted)

Yapım Yılı: 2007

Senarist: Bill Kelly

Yönetmen: Kevin Lima

Filmin Konusu: Walt Disney'in unutulmaz animasyon klasiklerinden "Enchanted", bu kez gerçek aktörlerin kamera karşısına geçtiği live action romantik komedi ve macera formatında günümüz izleyicisiyle buluşuyor. "Enchanted"ta, peri masallarındaki ülkesinden kötü ruhlu kraliçe (Susan Sarandon) tarafından kovulduktan sonra kendisini günümüz Manhattan sokaklarının katı gerçekliğinde bulan güzel prenses Giselle'nin (Amy Adams) öyküsü anlatılır. Peri masallarının büyüleyici dünyasında mutlu bir şekilde yaşayan güzel prenses Giselle, kötü ruhlu kraliçenin gazabına uğrar. Aniden içine düştüğü yeni ve zorlu çevresinde hiçbir şeyin peri masallarındaki "sonsuz kadar mutluluk" kavramına uygun işlemediğini görünce şok olur. Kısa süre sonra yardımına gelen yakışıklı bir dul avukatla (Patrick Dempsey) tanışınca hayata ve sevgiye bakış açısı değişmeye başlar. Ancak peri masallarındaki mükemmel prence de (James Marsden) evlilik sözü vermiştir. İki arada bir derede

kalınca içtenlikle merak etmeye başlar: Hikâye kitapları tarzında bir romantizm, acaba gerçek dünyada varlığını koruyabilecek midir?



Film: Prenses ve Kurbağa (Princess and Frog)

Yapım Yılı: 2009

Yönetmen: Ron Clements, John Musker

Senarist: Ron Clements, John Musker

Filmin Konusu: Tiana isimli genç ve güzel bir prensesle prenslik günlerine dönmek için umutsuzca çabalayan yüssüz bir kurbağa gecenin birinde karşılaşırlar. Tiana, kurbağacığa acır ve onu bir kerecik olsun öpmeye razı olur. Ancak, ortada bir sorun vardır; zira öpücükten sonra Tiana'da bir kurbağaya dönüşür. Hem de çok güzel bir kurbağaya... İki kurbağa neler olup bittiğini anlamak için New Orleans bataklıklarında yaşayan cadı doktoru bulmak zorundadır.



Film: Karmakarışık (Tangled)

Yapım Yılı: 2010

Senarist: Dan Fogelman, Wilhelm Grimm, Jacob Grimm

Yönetmen: Byron Howard, Nathan Greno

Filmin Konusu: Alternatif göndermelerle bezeli bu çizgi filmde, hanedanlığın en çok aranan –ve en etkileyici- eşkıyası Flynn Rider (seslendiren Zachary Levi) bilinmeyen bir zamanda, bilinmeyen bir krallıkta, bilinmeyen bir mekânda ancak gizemli bir kulede saklanırken, o kulede yaşayan güzel ve cesur, 20 metre uzunluğunda altın sarısı saçları olan Rapunzel (seslendiren Mandy Moore) tarafından esir alınır. Masalın farklı bir versiyonunun beyazperde'deki bu yorumunda, yıllardır hapsedildiği kuleden çıkma yolları arayan Flynn'i esir alan meraklı kız, yakışıklı hırsızla bir anlaşma yapacaktır. Bu tuhaf ikili, süper-polis bir atın, aşırı korumacı bir bukalemunun ve sevimsiz bar haydutlarının da olduğu aksiyon dolu bir maceraya yelken açar.



Film: Pamuk Prenses'in Maceraları (Mirror Mirror)

Yapım Yılı: 2012

Senarist: Marc Klein, Melisa Wallack, Wilhelm Grimm, Jacob Grimm

Yönetmen: Tarsem Singh

Filmin Konusu: Bu bildiğiniz Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler masalından biraz farklı, biraz çılgın, biraz masalın söylenmemiş tarafını anlatan bir uyarılama. Tarsem Singh'in son işi olan yapım, kötü niyetli bir cadının (Julia Roberts), güzeller güzeli Pamuk Prensesi (Lily Collins) sürgüne gönderip, krallığın başına geçmesi bol mizahi bir dille aktarılıyor. Pamuk Prenses, ormanda tanıştığı Yedi Cücelerle yardımıyla tacını geri almayı başarabilecek mi? Peki Kötü Kraliçe Prens Andrew'u (Armie Hammer) kendisine aşık edip, evlenmeyi başarabilecek mi?



Film: Malefiz (Maleficent)

Yapım Yılı: 2014

Yönetmen: Robert Stromberg

Senarist: Linda Woolverton

Filmin Konusu: Klasik Uyuyan Güzel masalına hiç kötünün tarafından bakmayı denediniz mi? Barışçıl bir orman krallığında büyüdüğü için huzurlu bir hayata sahip olan Malefiz, görkemli siyah kanatlara sahip güzel, saf ve genç bir kadındır, ta ki bir zamanlar inandığı adam olan Stephan topraklarının düzenini tehdit edinceye kadar... Malefiz, topraklarının koruyucusu olur ama acımasız bir ihanete uğrayınca o saf kalbi taşa dönüşür. Onun bu kadar kin ve öfke dolu olmasının nedeni budur, Aurora'yı 100 yıllık bir ölüme mahkûm etmesi de tüm bu çektiği acıların sonucudur.



Film: Küçük Prens (Little Prince)

Yapım Yılı: 2015

Yönetmen: Mark Osborne

Senarist: Irena Brignull

Filmin Konusu: Antoine de Saint-Exupéry'nin unutulmaz çocuk klasiği Küçük Prens'in 2015 yapımı animasyon uyarlaması, bizleri yeniden yazarın müthiş hayal dünyasına davet ediyor. Hikâyenin merkezinde küçük bir kız çocuğu bulunuyor: annesi tarafından artık yetişkinlerin dünyasına hazırlanan, çocukluktan çıkmak üzere olan kız, tuhaf ancak iyi yürekli bir adam olan komşuları Pilot ile tanışınca her şey değişir. Pilot, bir zamanlar tanıdığı Küçük Prens aracılığıyla girdiği ve her şeyin mümkün olduğu dünyanın kapılarını kıza da açar.



Film: Moana

Yapım Yılı: 2016

Yönetmen: John Musker, Ron Clements

Senarist: Ron Clements, Taika Waititi, John Musker, Pamela Ribon, Jared Bush

Filmin Konusu: Moana Antik Polenezya'da yaşayan bir kabilenin şefinin cesur kızıdır. Güçlü ve korkusuz Moana doğanın içinde büyümüştür ve neşeli bir kızdır. Ancak yarı tanrı Maui tarafından yapılan korkunç bir lanet onun adasına dek ulaşır. Maui tanrıça Te Whiti'nin kalbini çalarak onu kızdırmıştır ve şimdi balıkçılar balık tutamaz olmuş, ekinler yetişmeden solar olmuştur. Ancak Moana bu duruma boyun eğmemeye kararlıdır. Güney Pasifik'ten yola çıkan genç kızın amacı laneti sonlandırmak için yarı tanrıyı bulmak ve ona çaldığı şeyi iade ettirmektir.



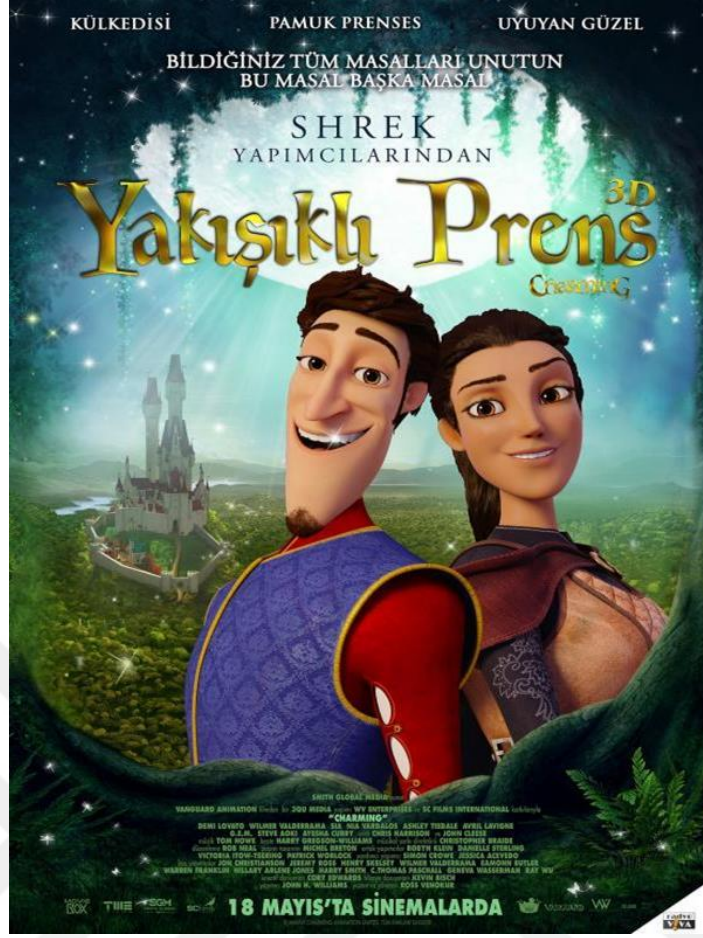
Film: İyi Kalpli Dev (2016)

Yapım Yılı: 2016

Yönetmen: Steven Spielberg

Senarist: Melissa Mathison

Filmin Konusu: 10 yaşındaki yetim Sophie (Ruby Barnhill), bir dev tarafından kaçırıldığında ömrünün sonunun geldiğini düşünür, nitekim devler çocukları yemeleriyle ünlüdür. Ancak bu dev diğerlerinden çok farklıdır, çocukları yemediği gibi son derece iyiliksever biridir ve kendini İyi Kalpli Koca Adam (Big Friendly Giant) olarak adlandırmaktadır. Yalnızlığını paylaşmak için yanında kalmasını istediği Sophie ile dev, her geçen gün daha fazla birbirine yakınlaşırken elbette çocuk yiyen devlerin de gözü Sophie'ye kayacaktır. Sophie ve dev, İngiltere kraliçesinden yardım istemek için heyecan dolu bir yolculuğa atılacaktır.



Film: Yakışıklı Prens (Charming)

Yapım Yılı: 2018

Yönetmen: Ross Venokur

Senarist: Ross Venokur

Filmin Konusu: Son derece yakışıklı ve çekici bir prens olan Philippe Charming, küçüklüğünde lanetlendiğinden beri karşısına çıkan her kadını kendisine aşık etmiş, bu yüzden arkasında çok sayıda kalbi kırık aşık bırakmıştır. Hatta bunlar arasında Sindirella, Uyuyan Güzel ve Pamuk Prenses de vardır. Bu duruma son vermek isteyen Kral, oğluna son sözünü söyler: 21. doğum gününe kadar seçimini yapıp gerçek aşkı bularak büyüü bozması, böylece kendisine âşık olan kadınları bu büyüden kurtarması gerekmektedir, yoksa kraliyet üzerindeki haklarını kaybedecektir. Yakışıklı Prens de gerçek aşkı bulmak için, yanına Lenore'u alarak birlikte birbirinden zorlu maceralara atılır.