

T.C.
BAŞBAKANLIK
Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNİN SAĞLANMASINDA
MEDYA OKURYAZARLIĞININ ROLÜ

UZMANLIK TEZİ

Müge TOKER ERDOĞAN

DANIŐMAN
Prof. Dr. Mutlu BİNARK

ANKARA
2010

ISBN 978-975-19-4969-1

Para ile satılmaz.

Kitap Düzenleme ve Kapak Tasarımı

Gürkan Akbaş

Baskı

Elma Teknik Basım Matbaacılık Tant. Hiz. Teks. Tur. İnş. İth. İhr. San. ve Tic. Ltd. şti.

Çatal Sokak 11/A Maltepe 06570, Ankara

Tel: 0312 229 92 65 Faks: 0312 231 67 06

www.elmateknikbasim.com

TEŐEKK¼R

Bir yıl s¼ren titiz bir çalışma s¼recinin ¼r¼n¼ olan bu çalışmanın őekillenmesinde ve son halini almasında yazdığım metin taslaklarını defalarca okuyup d¼zelten, sadece ilgi ve desteğiyle değil, yaratıcı fikirleriyle çalışmanın gelişimini sağlayan, çalışma ¼zerinde çok emeği bulunan, bana ve çalışmaya olan g¼venini her zaman hissettiren değerli tez danıőmanım Prof. Dr. Mutlu BİNARK'a, çalışma sırasında her t¼rl¼ özveriye g¼steren, ilgisi ve desteğiyle her zaman yanımda olan aileme, çok değerli Kurum Y¼neticileri ve çalışma arkadaşlarıma b¼t¼n içtenliğimle teőekk¼rlerimi sunarım.

ÖZET

Medya, artık toplumsal yaşantının her alanında yer almaktadır. Yaşanan bu değişimle birlikte, medya bireylerin düşüncelerinin, davranışlarının ve değer yargılarının oluşumunda önemli bir role sahip olmuştur. Kadınların medyada temsil edilmiş biçimi açısından bakıldığında, medyanın sahip olduğu bu önemli rolün kadınların toplumsal konumunun belirlenmesinde de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu alanda gerçekleştirilen pek çok araştırmada da belirtildiği üzere, kadınlar medyada çoğunlukla tek tip kadınlık durumuna yer verilerek temsil edilmektedirler.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin yaşama geçirilmesinde, mücadele yürütülen alanlardan biri de medyadır. Bu mücadelede, bireylerin medyada kadınların temsil edilmiş biçimlerinin farkında olmaları ve buna karşı bir duruş geliştirmeleri oldukça önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadelede, “medya okuryazarlığı” önemli bir araç olarak kullanılabilir. Çalışmada da bu noktadan hareket edilerek, medya okuryazarlığı uygulamalarının, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara katkısının ele alınması amaçlanmıştır. Bu amaçla kadınların medyada temsil edilmiş biçimlerinden yola çıkılarak, medya okuryazarlığı kavramı irdelenmiş ve medya okuryazarlığı dersi kapsamında kullanılan materyallerin metinlerine ilişkin inceleme ve medya okuryazarlığı dersi veren öğretmenlerle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeleri de kapsayacak şekilde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gelişen Türkiye’deki medya okuryazarlığı uygulamaları değerlendirilmiştir.

Türkiye’de oldukça yeni olan medya okuryazarlığı çalışmaları kapsamında önemli adımlar atılmış olmasına rağmen, bu alandaki gelişimin devamlılığını sağlamak için yapılması gereken pek çok şey vardır. Bu çalışmanın amacı kapsamında değerlendirildiğinde ise öncelikle medya okuryazarlığının korumacı bir yaklaşım yerine eleştirel yaklaşım bağlamında ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

ABSTRACT

Media takes place in every field of social life. Along with this change, media has a significant role in the composition of the ideas, behaviors and value judgments of the individuals. Considering the representation of women in the media, it is possible to state that this significant role of the media is efficient in the assessment of women's status in the society. As stated in many researches in this field, women are generally represented by giving place to only one womanhood circumstance.

Accomplishing the gender equality, one of the fields that struggle goes on is the media. In this struggle, it is essential that individuals be aware of the representation of women in the media and develop an attitude against this representation. When considered from this point of view, in the struggle of gender-based discrimination in the media, "media literacy" can be used as an important instrument. From this point of view, in this study, handling with the practices of media literacy's contribution to the studies on the accomplishing the gender equality is aimed. With this aim, starting from the representation of women in the media, the media literacy concept is examined and the media literacy practices in Turkey driven by Ministry of National Education is evaluated including the examination of the texts of materials used in the media literacy lessons and the in-depth interviews made with the teachers giving media literacy lessons.

Although important steps have been taken within the studies of the media literacy which is quite new in Turkey, there are lots of things to do to maintain the development in this field. When evaluated within the purpose of this study, primarily it is considered that media literacy is handled in the context of critical approach rather than a protective approach.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
TABLolar	ix
GİRİŞ.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	7
1. CİNSİYETE DAYALI AYRIMCILIK VE MEDYA	9
1.1 Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Kavramları.....	9
1.1.1 Toplumsal Cinsiyet İlişkileri ve Cinsiyete Dayalı İşbölümü.....	11
1.1.2 Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık.....	13
1.2 Medyada Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık.....	14
1.2.1 İletişim Araçlarında Kadınların Temsil Ediliş Biçimi.....	15
1.2.1.1 Geleneksel İletişim Araçlarında Kadınların Temsil Ediliş Biçimi.....	18
1.2.1.2 “Yeni Medya”da Kadınların Temsil Ediliş Biçimi.....	31
1.2.2 Medya Sektöründe Çalışan Kadın Profesyoneller	34
İKİNCİ BÖLÜM	45
2. MEDYA OKURYAZARLIĞI.....	47
2.1 Medya Okuryazarlığı Kavramının Ortaya Çıkışı	47
2.2 Medya Okuryazarlığı Kavramının Tanımı	48
2.3 Eğitsel Bir Süreç Olarak Medya Okuryazarlığı	52
2.4 Avrupa Birliği Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Uygulamaları	58
2.5 Türkiye’deki Medya Okuryazarlığı Uygulamalarının Gelişimi.....	67
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	75
3. MEDYADA CİNSİYETE DAYALI AYRIMCILIKLA MÜCADELE ARAÇLARINDAN BİRİ: MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ	77
3.1 Medya Okuryazarlığı Dersi	77
3.1.1 Medya Okuryazarlığı Dersi İçin Türkiye’de Üretilen Materyaller ile UNESCO Tarafından Üretilen Materyallerin Metinlerinin İncelenmesi ..	81

3.1.1.1 İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu	81
3.1.1.2 İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı..	88
3.1.1.3 Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı	101
3.1.1.4 UNESCO Tarafından Hazırlanan Öğretmenler için Medya Eğitimi El Kitabı.....	108
3.1.1.5 UNESCO Tarafından Hazırlanan Öğrenciler İçin Medya Okuryazarlığı El Kitabı	114
3.1.2 Medya Okuryazarlığı Dersi Veren Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmeler	117
3.1.2.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Genel Bilgiler	122
3.1.2.2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Medya/Medya Okuryazarlığı ile İlgili Altyapısı	123
3.1.2.3 Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Derste Kullandıkları Materyaller ve Öğrenciler İçin Önerdikleri Kaynaklar	124
3.1.2.4 Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığını Kavramlaştırmaları ve Dersin İşleniş Biçimi	125
3.1.2.4.1 Öğrencilerin Değerlendirilmesi	126
3.1.2.4.2 Ödüllendirme	127
3.1.2.4.3 Derse Uzman Konuk Davet Edilmesi	127
3.1.2.4.4 Medya Okuryazarlığı Dersinde Karşılaşılan Sorunlar	128
3.1.2.5 Medya Okuryazarlığı Dersinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği.....	129
3.1.2.6 Medya Okuryazarlığı Dersi İçin Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Önerileri	131
3.1.2.7 Medya Okuryazarlığı Dersi Veren Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Değerlendirme.....	134
SONUÇ VE ÖNERİLER	141
KAYNAKÇA.....	149
EKLER.....	163
EK 1.....	165

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar	Açıklaması
AB	Avrupa Birliği
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
KSGM	Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü
KSSGM	Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
RTÜK	Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

TABLolar

Tablo	Sayfa
Tablo 1.1: Yayın kurumu sayısı ve ücretli çalışanların nitelikleri	38
Tablo 1.2: Yayın kurumu ve ücretli çalışanların sayısı	39
Tablo 1.3: 2007 yılı Kasım ayında gazete/dergilerin yayın bölümünde çalışan personelin kadrolarına göre sayısı.....	40
Tablo 1.4: 2008 yılı Kasım ayında gazete/dergilerde çalışanların eğitim durumu	41
Tablo 2.1: AB üye ülkelerinde medya okuryazarlığı dersinin müfredatta yer alışı, amacı ve kullanılan başarı ölçme teknikleri	62
Tablo 3.1: Çevrimiçi olanakların ve risklerin karşılaştırılması	98
Tablo 3.2: Görüşme yapılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların bağlı bulunduğu İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve görüşmenin gerçekleştirildiği tarih	121
Tablo 3.3: Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin genel bilgiler (cinsiyet ve yaş).....	122
Tablo 3.4: Görüşme yapılan öğretmenlerin eğitim durumu	123
Tablo 3.5: Görüşme yapılan öğretmenlerin medya/medya okuryazarlığı ile ilgili altyapısı.....	124
Tablo 3.6: Görüşme yapılan öğretmenlerin ders için kullandıkları materyal ve öğrenciler için önerdikleri kaynaklar	125

GİRİŞ

GİRİŞ

Medya, teknoloji alanında kaydedilen gelişmelere paralel olarak yeni iletişim araçlarının da devreye girmesiyle beraber toplumsal yaşantının her alanında yer almaktadır. Sinemadan televizyona, gazeteden İnternet'e, video kliplerden reklâmlara kadar yazılı ya da yazılı olmayan çok değişik biçimlerde üretilen medya metinleri, çeşitli iletişim araçları dolayısıyla bireylere ulaşmaktadır. Yaşanan bu değişim doğrultusunda medya, bireylerin düşüncelerinin, davranışlarının ve değer yargılarının oluşumunda önemli bir role sahip olmaktadır.

Kadınların medyada temsil ediliş biçimi açısından bakıldığında, medyanın sahip olduğu bu önemli rolün kadınların toplumsal konumunun belirlenmesinde de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu alanda gerçekleştirilen pek çok araştırmanın da ortaya koyduğu gibi, medyada farklı kadınlık durumlarına yer verilmemesi, kadınların geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri içinde temsil edilmesi nedeniyle medya aracılığıyla kadınların toplumsal değerler sistemi içindeki eşitsiz konumları yeniden üretilmektedir. Geleneksel iletişim araçlarında varlığını devam ettiren cinsiyete dayalı ayrımcılık, yeni medyada da varlığını korumakta; kadınları toplumda ikincil ve aşağı konumda gösteren egemen değerlerin hızlı bir şekilde yeniden üretildiği bir alan haline gelmektedir. Özetle medya, bireyin kadınlar ve erkekler için uygun görülen tutum, davranış, duygu ve bireysel özelliklerini somutlaştırarak bunları içselleştirilebileceği bir ortam hazırlamaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında bireylerin, medyada kadınların temsil ediliş biçimlerinin farkında olmaları ve buna karşı bir duruş geliştirmeleri önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadelede, bireyleri eleştirel bir bakış açısıyla, sorgulamaya ve soruşturmaya yönelten önemli bir araç olarak "medya okuryazarlığı" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Medya okuryazarlığı, çok genel olarak "...yazılı ve yazılı olmayan mesajlar dahil farklı formatlardaki mesajlara erişim, çözümlenme, değerlendirme ve iletme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır (Aktaş, 2007: 219; İnal, 2009: 39; Hepkon ve Şakı Aydın, 2007: 80). Bununla birlikte, medya ve kitle iletişiminin çok farklı yaklaşımlarla incelenmesi, medya okuryazarlığının farklı biçimlerde tanımlanmasına neden olmuştur. Bu çalışma kapsamında ise, bireylerin kadınların medyada temsil ediliş biçimlerinin farkında olmaları ve bu yönde bir duyarlılık kazanmaları için korumacı bir yaklaşımdan ziyade

eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri gerektiği kavrayışıyla medya okuryazarlığı, eleştirelilik yönü ön plana çıkarılarak ele alınacaktır. Nitekim eleştirel medya okuryazarlığı, “tüm sözcüklerin, anlam üretimlerinin, anlatıların ve temsillerin ardyöresine bakabilme bilinci ve toplumsal dönüşüm yetisidir” (Binark ve Gencil Bek, 2007: 11).

Medyanın bireylerin düşüncelerinin, davranışlarının ve değer yargılarının oluşumunda her geçen gün artan rolü nedeniyle pek çok ülke medya okuryazarlığı konusunda ulusal politikasını belirlemiştir. Medya okuryazarlığı dersine ilk ve ortaöğretim müfredatlarında yer vermeye başlanmıştır (İnal, 2009: 17). Türkiye’de ise medya okuryazarlığı çalışmaları oldukça yenidir. Medya Okuryazarlığı Dersi, 2006 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasındaki işbirliği sonucu başlamıştır. Bununla birlikte, medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalara 2006/17 sayılı Başbakanlık Genelgesi’nde de yer verilmiştir. Genelgenin D bölümünün 8. maddesinde “İzleyiciye medya karşısında ‘farkındalık’ kazandırılması ve bilinçli izleyiciler (öncelikle ebeveynler) oluşturulması konusunda çalışmalar yapılması ve izleyiciye medya okuryazarlığının kazandırılması için eğitim programlarının düzenlenmesi” ifadesi yer almaktadır. Medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadele kapsamında değerlendirildiğinde, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM)’nün 2008-2012 dönemi Stratejik Planı’nda konuya dikkat çekildiğini görmek mümkündür. Söz konusu Stratejik Plan’da “2012 yılına kadar medyanın cinsiyetçi söylemine karşı vatandaşların özellikle de gençlerin medya mesajları karşısında daha mesafeli ve donanımlı olmaları için bilinç düzeyinin yükseltileceği” hedef olarak belirtilmekte ve bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik faaliyetler ise “medya okuryazarlığının gerekliliği konusunda eğitim programları düzenleneceği; medya okuryazarlığı konusunda yayınlar ve dokümanlar hazırlanılacağı; konuyla ilgili olarak seminer/panel vb. toplantılar düzenleneceği” şeklinde ifade edilmektedir.

Türkiye’de medya okuryazarlığı çalışmalarının oldukça yeni, konuya ilişkin kaynakların oldukça sınırlı olmasının da etkisiyle ve yukarıda da belirtildiği üzere bireylerin, kadınların medyada temsil edilmiş biçimlerinin farkında olmaları ve bu yönde bir duyarlılık kazanmaları için eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri gerektiği kavrayışıyla bu çalışmada, MEB bünyesinde gelişen medya okuryazarlığı uygulamalarının, toplumsal cinsiyet

eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara katkısının ele alınması amaçlanmaktadır.

Çalışma üç bۆlümde oluşmaktadır. Çalışmanın Birinci Bۆlümü'nde, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılığın ele alınması amaçlanmaktadır. Bu bۆlümde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarından yola çıkılarak, cinsiyete dayalı ayrımcılık tanımlanacak, kadınların toplumsal konumlarının belirlenmesinde önemli bir role sahip olan iletişim araçlarında kadınların temsil ediliş biçimleri incelenecek ve bu araçlarda söz konusu temsil ediliş biçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen medya sektöründe çalışan kadın profesyonellerin konumları kısaca ele alınacaktır.

Çalışmanın İkinci Bۆlümü'nde, medya okuryazarlığı kavramının ortaya çıkışı ve kavramın tanımlarına yer verilecek, eğitsel bir süreç olarak medya okuryazarlığı ele alınacak, ardından Türkiye'nin içinde bulunduğu Avrupa Birliği (AB)'ne adaylık süreci de dikkate alınarak bu alanda gerçekleştirilmesi gereken çalışmalara ışık tutacağı düşüncesiyle belirli başlıklar altında medya okuryazarlığı uygulamalarına ilişkin AB'ye üye ölkelerden örnekler ve son olarak Türkiye'deki medya okuryazarlığı uygulamalarının gelişimi akademik çalışmalar odağa alınarak incelenecektir.

Çalışmanın Üçüncü Bۆlümü'nde, 2006 yılında RTÖK ile MEB arasındaki işbirliği sonucu başlayan medya okuryazarlığı dersi temelinde Türkiye'deki medya okuryazarlığı uygulamalarının toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında sunduğu fırsatlar ortaya koyulacaktır. Bu kapsamda, medya okuryazarlığı dersini değerlendirebilmek amacıyla ders kapsamında kullanılmak üzere Türkiye'de üretilen materyaller ile UNESCO tarafından üretilen materyallerin metinleri incelenecek ve medya okuryazarlığı dersi veren öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. CİNSİYETE DAYALI AYRIMCILIK VE MEDYA

1.1 Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Kavramları

Yıllarca toplumda kadınlar ve erkeklere atfedilen farklı özellikler, roller ve statülerin biyolojik olarak yani cinsiyet ile belirlendiğine, bunların doğal ve değiştirilemez olduğuna dair inanç hüküm sürmüştür. Cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki ayrım ise kadınların, erkeklerin egemenliği altındaki ikincil konumunu kadınların anatomilerine dayandırarak açıklayan yukarıda da bahsi geçen genel kanıyla baş etmek için ortaya konmuştur (Bhasin, 2003: 1).

İngilizce’de cinsiyet için “sex”, toplumsal cinsiyet için “gender” kelimeleri kullanılmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı, 1970’lerin başından itibaren kullanılmaya başlanmıştır (Pilcher-Whelehan, 2004: 56). Türkçe’de de bu şekilde bir ayrıma gidilmiş; özellikle kadın çalışmaları alanındaki gelişmelere bağlı olarak cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kelimeleri kullanılır hale gelmiştir. Bu alandaki çalışmaların artışı, iki kavram arasındaki farklılıkların daha çok göz önünde bulundurulmasını sağlamıştır (Yaşın-Dökmen, 2004: 2-3).

İki kavramın kullanımı konusundaki tartışmalar bir yana bırakılırsa, genellikle kavramlar arasında kabul edilen ayrımı şu şekilde belirtmek mümkündür: Cinsiyet terimi, kadın ve erkek olmanın biyolojik ve fizyolojik yönünü; toplumsal cinsiyet terimi ise kadın ve erkeğin biyolojik yapısından ziyade toplumun onlardan beklentilerini ifade etmektedir. Yani toplumsal bir yapıyı karşılamaktadır. Toplumsal cinsiyet, kültürel değerlere, zamana ve yere göre değişiklik göstermektedir (Outhwaite, 2003: 252). Toplumsal cinsiyet kavramını ilk kullanan akademisyenler arasında yer alan Ann Oakley’e göre “Toplumsal cinsiyet bir kültür meselesidir, erkek ve kadınların ‘eril’ ve ‘dişil’ olarak sosyal sınıflandırılmasına işaret eder... Toplumsal cinsiyet rolünün biyolojik kökeni yoktur, cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki bağlantılar gerçekte hiç de ‘doğal’ değildir” (Bhasin, 2003: 2). Toplumsal cinsiyet kadınlarla erkekler arasındaki toplumsal ilişkileri düzenlemek için kullanılan bir kavramdır. Kadınlar ve erkeklere ilişkin uygun rollerin tamamen toplumsal olarak üretildiğini ifade eden “kültürel inşalar” a işaret etmenin bir yoludur (Scott, 2007: 11).

Her toplum bir erkek ya da kadını, farklı nitelikleri, davranış modelleri, rolleri, sorumlulukları, hakları ve beklentileri olan bir erkek ve kadına

zaman içinde yavaş yavaş dönüştürmektedir (Bhasin, 2003: 2). Kadınlar ve erkekler için hangi davranışların doğru ve/veya uygun, hangilerinin yanlış olduğu; kadınların ve erkeklerin yapabilecekleri işler gibi konular toplumsallaşma sürecinde ve kültürün içinde öğrenilmektedir (Atauz vd, 1999: 1). Çocuklar büyürken toplum onların önüne cinsiyetine uygun kurallar, şablonlar ya da davranış modelleri dizisi koymaktadır. Aile, medya, arkadaş grupları, okul gibi belirli toplumsallaştırma etkenleri söz konusu beklentileri ve modelleri somutlaştırarak çocuğun bunları sahip olabileceği ortamlar hazırlamaktadır (Connell, 1998: 255). Dolayısıyla toplum, kadın ve erkeği tanımlamakta; belirli özellik ve roller kadınlara, diğerleri ise erkeklere atfedilmektedir. Bu tanımlar kuşaktan kuşağa aktarılmakta ve zamanla bireyin kişiliğinin parçası haline gelmektedir (TİMİSİ, 1997: 25). Toplumsal düzeyde yaygın değerler ve zihniyet kalıplarının yeniden üretimi ve kuşaktan kuşağa aktarımında kültürel pratiklerin önemi, toplum ve insan bilimleri alanında gerçekleştirilmiş pek çok çalışmada vurgulanmaktadır (Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü [KSSGM], 2000: 258).

Toplumsal cinsiyet durağan bir kavram değil; farklı etkenlere açık, dinamik bir kavramdır. Bir toplumsal grup için geçerli olan toplumsal cinsiyete dair rol ve kimlik belirlenmeleri, başka gruplar için aynı anlamı taşımayabilir. Kültürün kendisinin de dinamik bir olgu olmasına bağlı olarak, toplumsal cinsiyet kimlik ve rolleri de kaçınılmaz olarak zaman içinde değişebilmektedir (Atauz vd, 1999: 2).

Kadınların ve erkeklerin toplum içinde sahip olduğu farklı statüler aslında toplumsal ve kültürel olarak belirlenmektedir; insan yapımıdır, doğanın bununla ilgisi çok azdır. Hemen hemen her yerde bir grup olarak kadınların erkeklere göre ikincil konumda sayılması cinsiyetle değil; toplumsal cinsiyetle ilişkilidir. Bunun sonucu olarak da kadınlar daha az hakka ve daha az kaynağın denetimine sahiptir, erkeklerden daha uzun saatler çalışmaktadırlar; fakat yaptıkları işler karşılığında ya çok düşük ücret almaktadırlar ya da söz konusu işlere gereken değer verilmemektedir. Ayrıca toplumsal, ekonomik ve siyasal kurumlarda karar alma güçleri ise çok azdır (Bhasin, 2003: 4-5).

Toplumsal cinsiyet kavramı ile ilgili yapılan açıklamalara bakıldığında, erkeklerle kadınların konumlarının biyolojik farklılıklarının bir sonucu olmadığı; toplumsal ve kültürel olarak belirlendiği anlaşılmaktadır. Kadınlarla erkeklerin konumlarını şekillendiren, toplumun onlar için uygun

gördüğü beklentiler, roller ve sorumluluklar ise kaynaklara ve fırsatlara erişim açısından kadınlar üzerinde daha büyük bir olumsuz etkiye sahiptir.

1.1.1 Toplumsal Cinsiyet İlişkileri ve Cinsiyete Dayalı İşbölümü

Toplumsal cinsiyet ilişkileri ekonomik, sosyal ve politik pratiğin cinsiyet çevresinde yapılandırılmasıdır (Alkan, 2005: 23). Toplumsal cinsiyet ilişkilerinin temeline bakıldığında, erkeklerin ve kadınların pratikleri arasında saptanan farklılıkların toplumsal olarak kurulduğunu ve biyolojik bir nedenselliğe dayanmadığını görmek mümkündür. Toplumsal cinsiyet ilişkileri öncelikle cinsiyetler arasındaki hiyerarşik bir ilişkiye dayanmaktadır; aslında burada söz konusu olan bir iktidar, egemenlik ilişkisidir. Bütün toplumlarda mevcuttur ve bütün toplumsal alanı yapılandırmaktadır (Hirata vd., 2009: 99-100). Toplumsallaşma sürecinde başat rol oynayan aile, okul, medya gibi kurumların hepsi farklı oranlarda ve biçimlerde toplumsal cinsiyet ilişkilerinin düzenlenmesinde etkin bir rol oynamaktadır (Atauz vd., 1999: 2).

Toplumsal cinsiyet ilişkilerinin kendini gösterdiği en temel durumlardan biri olan toplumsal cinsiyete dayalı işbölümü ya da cinsiyete dayalı işbölümü kavramı ise başlangıçta etnologlar tarafından, inceledikleri toplumlarda işlerin erkeklerle kadınlar arasında "tamamlayıcı" biçimde paylaşılmasını dile getirmek için kullanılmıştır; örneğin Claude Levi-Strauss bu görev paylaşımını, toplumun aileler biçiminde yapılmasını açıklayan bir mekanizma olarak kabul etmiştir. Bu kavram ilk kez kadın antropologlar tarafından birbirini tamamlayan işlerin paylaşımını değil; tersine erkeklerin kadınlar üzerindeki iktidarını ifade eden yeni bir içerikle kullanılmıştır (Hirata vd., 2009: 94). Günümüzde ise cinsiyete dayalı işbölümü, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin nasıl korunduğunu ve yeniden kurulduğunu kavramak için kilit kavram olarak kabul edilmektedir (Bhasin, 2003: 28).

Cinsiyete dayalı işbölümü, kadınların ve erkeklerin ne yapması gerektiği ya da neleri yapabileceği hakkında toplumda yaratılmış olan fikirlere dayanarak kadınlara ve erkeklere farklı roller, sorumluluklar ve görevler yüklenmesini ifade etmektedir. Toplum, kız ve erkek çocuklara, kadınlara ve erkeklere onların kişisel tercihleri ya da yeteneklerine göre değil; toplumsal cinsiyet rollerine göre farklı görev ve sorumluluklar atfedilmektedir (Bhasin, 2003: 27). Cinsiyete dayalı işbölümü, işbölümünün

toplumsal cinsiyet ilişkilerinden kaynaklanan bir biçimdir. Bu biçim tarihsel ve toplumsal olarak değişmektedir. Ayırıcı özellikleri, erkeklerin siyasal, dinsel, askeri işlevler gibi ilave bir yüksek toplumsal değeri olan işlevlere el koyması; kadınların ise yeniden üretim işlerini üstlenmeleri ve üstlendikleri üretim faaliyetlerinin evde yaptıkları işlerin bir uzantısı olmasıdır (Hirata vd, 2009: 95). Ayrıca söz konusu işler ekonomik değer taşımamaktadır. Örneğin, insan yaşamının sürdürülmesi için gerekli olsa da tarım sektöründe kadınların çalışması ekonomik hesaplara yansıtılmamakta; bu nedenle görünmemekte ve ücreti ödenmemektedir (Bhasin, 2003: 27). Dolayısıyla ekonomik açıdan bakıldığında bu işbölümünün bir cinsin yararına veya diğer cinsin sömürüsüne açık olarak yapıldığını söylemek mümkündür (Abadan Unat, 1992: 17).

Cinsiyete dayalı işbölümünün iki düzenleyici ilkesi vardır: *Ayrılma* ve *Hiyerarşi İlkeleri*. "*Ayrılma İlkesi*"ne göre bir erkek işleri, bir de kadın işleri vardır. "*Hiyerarşi İlkesi*"ne göre ise erkek işleri kadın işlerinden daha "değerli"dir. Bu ilkeler, bilinen bütün toplumlarda geçerlidir; ancak söz konusu ilkeler aynı kalmak şartıyla cinsiyete dayalı işbölümünün biçimleri zaman, mekan ve kültüre göre değişiklik göstermektedir. Tarih ve antropoloji alanında yapılan katkılar bu değişikliği desteklemektedir. Örneğin, bir toplumda ya da bir sanayi dalında kadın işi olarak görülen bir iş; başka toplumlarda ya da sanayi dalında erkek işi olarak görülebilmektedir (Hirata vd., 2009: 95).

Hartman (1992)'a göre cinsiyete dayalı işbölümü basitçe belirli iş tiplerinin farklı toplumsal cinsiyet kategorilerine bölüştürülmesinden ibaret değildir; bu işbölümü erkekleri üst, kadınları tabi konuma yerleştiren bir bölünmedir (Alkan, 2005: 41). Cinsiyete dayalı işbölümü hiyerarşilere ve eşitsizliklere yol açmaktadır; çünkü erkeklerin ve kadınların emekleri eşit ücretlendirilmemekte ve ödüllendirilmemektedir (Bhasin, 2003: 28).

Sonuç olarak cinsiyete dayalı işbölümü, basitçe kadınlar ve erkeklerin farklı işlevlerinin bir bütünü değildir; tersine toplumsal cinsiyet ilişkilerinin nasıl belirlendiğinin gözlenebileceği, bu ilişki içindeki iktidar ve otorite alanlarının kurgulanma ve işleyiş biçimlerinin ortaya çıktığı toplumsal bir pratiğe işaret etmektedir (Atauz vd., 1999: 4). Dolayısıyla cinsiyete dayalı işbölümü ile mücadele etmek, o toplumda kadın ve erkek olmanın gerekleriyle mücadele etmek demektir (Bhasin, 2003: 29).

1.1.2 Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık

Cinsiyetçilik terimi *cinsiyete dayalı ayrımcılık* olarak da kullanılmakta olup erkek egemen toplumda kadınlara yönelik olumsuz tutumların sonucunda kadının sosyal, kültürel, politik ve ekonomik alanlarda erkeğe göre düşük konumlarda tutulması olarak tanımlanmaktadır (Yaşın-Dökmen, 2004: 19). Nilüfer Timisi'ye göre ise *cinsiyete dayalı ayrımcılık* en geniş anlamıyla kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyetine dayalı olarak geliştirilen kalıpyargıları içermekle birlikte özünde kadın cinsine yönelik ayrımcılığı ifade etmektedir. Kadını toplumda ikincil ve aşağı konumda gösteren bütün tutum, davranış ve etkinlikler ile bunları yeniden üretmek için bütün kurumsal ve ideolojik olanakların kullanılmasıdır (Timisi, 1997: 24). Dolayısıyla egemen *cinsiyet rejiminden* söz etmek mümkündür. Serpil Sancar (2004)'ın tanımıyla *cinsiyet rejimi*, "toplumsal olguların, cinslere ve cinsiyetlere atfedilen özellikler ile ilişkilendirilerek iktidar süreçlerine eklenmeleridir" (Binark ve Gencil Bek, 2007: 41).

Cinsiyete dayalı ayrımcılığın temelinde cinsiyete dayalı işbölümü yatmaktadır (Alkan, 2005: 41). Cinsiyete dayalı ayrımcılığın anlaşılmasında önemli olan nokta, özel alan ve kamusal alanın, bir karşıtlık ve astlık/üstlük oluşturacak biçimde bölünmesidir (Alkan, 2005: 23). Özel alan ve kamusal alan arasındaki ayırım, pek çok toplumda erkeklerin daha fazla görünürlüğe sahip siyasi ve ekonomik alanlarda üstlendikleri sorumlulukların aksine, kadınların birincil sorumluluklarının özel alanda ve hane içinde belirlenmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Erkeklerin özel alandaki sorumlulukları ise daha soyut yani daha az birebir emeğe dayalı işlerden oluşmaktadır (Atauz vd, 1999: 4); ancak kamusal alandaki rolü sayesinde erkek; baba, koca, evin reisi olarak karısı dahil tüm aile üyeleri üzerinde otorite sahibidir (Poole, 1993: 76).

Kadınların özel alandaki etkinlikleri, onların toplumsal iktidara ve mülkiyete sahip olmalarını engellemektedir; dolayısıyla kadınların konumunun en önemli belirleyicisi özel alandaki etkinlikleridir (Bora, 1997: 65). Bir diğer deyişle; kadınların kamusal alana katılımlarının önündeki engel, özel yaşamlarının yaşanma biçimidir. Her durumda, kadınlar çocukların ve hanenin esas sorumluluğunu üstlenmeyi sürdürmektedir. Örneğin, çocukların okuldan alınması, yemeğin hazırlanması genellikle kadınların sorumluluğundadır. Kadınların istihdama katılımı durumunda da önemli bir değişiklik yaşanmamaktadır. Dolayısıyla kadınlar ve erkekler arasındaki işbölümü, pek çok kadın için çifte bir çalışma yükü anlamına

gelmektedir. Özel yaşamın düzenlenme biçimi, erkeklerin kamusal alana katılımını özendirirken, kadınların katılımını olumsuz yönde etkilemektedir (Phillips, 1995: 126-127). Kadınlar özel alana kapatılmış değillerdir; ancak kadınlar ve erkeklerin kamusalıkları da eşdeğer değildir (Bora, 1997: 69). Özel alanla bütünleştirilen kadın, zaman içinde kamusal alana girebilme olanağı kazanmış olsa da sorumluluklarını özel alandan soyutlayabilmiş değildir (Yaraman, 1999: 12).

Sonuç olarak, kamusal alan-özel alan ayrımı aslında pek çok toplumda temel ve düzenleyici ilkeleri belirlemekte ve bu açıdan cinsiyete dayalı ayrımcılığın anlaşılmasında da önemli bir noktaya işaret etmektedir. Temelinde toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yer aldığı cinsiyete dayalı ayrımcılık sadece kadınları ilgilendiren bir sorun değildir. Kadınlar bu ayrımcılıktan erkeklere oranla daha çok etkilenseler de aslında bu tüm toplumun sorunudur ve basitçe alanların ayrışması olarak değerlendirilemez.

1.2 Medyada Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık

Toplumsal cinsiyeti üreten ve yeniden üreten süreçler süreklilik arz etmektedir. Toplumsal cinsiyet bilinçli bir kimlik olmamasına rağmen, çevreden gelen mesaj ve anlam yapılarına ilişkin olarak sürekli oluşmaktadır. İnsanlar, televizyon izleme ya da gazete ve dergi okumaya yaşamlarında önemli bir zaman ayırmaktadır. Özellikle televizyon geniş kesimlerin en önemli eğlenme ve bilgilenme aracıdır. Bu nedenle, medya onların yaşamlarında önemli bir role sahiptir.

Gündelik hayatın her alanında karşılaşılan cinsiyete dayalı ayrımcılığın en görünür olduğu alanlardan biri de medyadır. Toplumsal cinsiyet yaklaşımıyla ele alındığında medya, erkek ve kadınlara toplumsal, siyasal, kültürel ve ekonomik alanlarda uygun görülen rolleri ve değerleri aktarmaktadır. Bu temsiller, kadınlığa ve erkeklığe ilişkin atfedilen kültürel değer ve beklentileri, egemen toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üretmektedir. Bu bağlamda medyanın kadınlık ve erkeklik betimlemeleri, toplumsal cinsiyete ilişkin yaygın bir biçimde paylaşılan tanımların oluşması, sürdürülmesi ya da değiştirilmesinde önemlidir (Kaypakoğlu, 2004: 93-94). İletişim araçlarında kadın ve erkeklerin temsil edilme biçimlerine yönelik çok sayıda araştırma ise bu araçlarda yer alan temsillerin cinsiyetçi kalıpyargılar içerdiğini ortaya koymaktadır (Timisi, 1997: 24).

Bu bölümde medyadaki cinsiyete dayalı ayrımcılığı ortaya koyabilmek için, kadınların toplumsal konularının belirlenmesinde önemli bir role

sahip olan iletişim araçları ve bu araçlarda kadınların temsil ediliş biçimleri üzerinde etkili olduğu düşünülen medya sektöründe çalışan kadın profesyonellerin konuları ele alınacaktır.

1.2.1 İletişim Araçlarında Kadınların Temsil Ediliş Biçimi

“Temsil” kavramının sözlük anlamına bakıldığında “göstergelerin, anlamlarının yerine geçirilmesi süreci; bir şeyin yerini tutmak, simgesi ya da işareti olmak, onun örneği olarak bulunmak; bir şeyi göstermek, belirgin özellikleriyle yansıtmak; bir şeyin yeniden sunumu” olarak tanımlandığı görülmektedir (Mutlu, 2004: 278). Bu açıdan renkler, biçimler, sözcükler belli kurumları, kavramları, kişileri temsil etmektedir. Bu temsiller, temsil edilenlerin gerçek hayattaki yerini ve onlara atfedilen anlamı yansıtmakta olup farklı temsiller bir araya gelerek kişilerin dünyaya, topluma, insanlara bakışını biçimlendirmektedir (Uğur Tanrıöver, 2007: 153). Michael Ryan ve Douglas Kellner (1997)’e göre temsiller, içinde bulunulan kültürden devralınmakta ve içselleştirilerek benliğin bir parçası haline gelmektedirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bir kültürde egemen olan temsiller, politik bakımdan son derece önemlidir. Kültürel temsillerin üretimi üzerinde söz sahibi olmak, hem toplumsal iktidarın korunması hem de toplumsal dönüşümü amaçlayan ilerici hareketler için vazgeçilmez bir öneme sahiptir (Öztürk, 2000: 14-15).

Temsiller olmaksızın ulaşılabilecek bir “dış dünya”/ “gerçek” ya da anlam bulunmamaktadır. Dil, anlatmak istediklerimizin yerine, sesleri (sözlü dil) ve şekilleri (yazılı dil) koyan temsil sistemlerinden biridir (Alankuş, 2007: 35). Medya iletişimi de tıpkı dil gibi işlem yapmaktadır. Her temsil bir kodlama sisteminin parçasıdır. Her şey bir başka şeye eklenerek ve anlam, ardılığın içinde dönüşerek gerçeklik kazanmaktadır (Altan, 2006: 195).

Medyanın sahip olduğu temsil stratejisi, bu alandaki araştırmaların da işaret ettiği üzere kadınlar başta olmak üzere, bütün “ötekilerle” ilgili olarak sorunlu bir nitelik taşımaktadır. 20. yüzyıl başlarından itibaren hız kazanan iletişim bilimlerindeki farklı alandaki çalışmalar kolektif temsillerin, klişelerin oluşmasının başlıca etkeni olarak ortaya çıktıklarını göstermektedir. Walter Lippman’a göre klişeler, zihnimizde yarattığımız ve gerçeğe ilişki kurmada aracı rolü üstlenen imgelerdir (Uğur Tanrıöver, 2007: 153). Medya da genellikle bireylerin konuları çok kolay bir şekilde algılayabilecekleri klişeler kullanmaktadır. Bu klişeler, bireylerin sunulan

bilgiyi anlamlandırmaları için gerekli olmakla birlikte; aynı zamanda yetersiz ve önyargılı oldukları için akılcı değerlendirme yapmayı da engellemektedir (Potter, 1998: 54). Bu bağlamda kadınların medyada temsil edilmiş biçimi önemlidir. Kadınların temsil edilme biçimleri, medyanın sadece kadınları nasıl gördüğünü göstermemekte; aynı zamanda toplumun onları algılamasında da biçimlendirme işlevi görmektedir (Uğur Tanrıöver, 2007: 154).

İletişim araçları genel olarak incelendiğinde, bu araçların belirli kesim ve gruplar adına tanımlamalar yaptıkları; ancak bu kesimlerin sözlerine yer vermedikleri görülmektedir. Bu gruplardan birini ise kadınlar oluşturmaktadır (Timisi, 1997: 1). Kadınların kamusal alanda yer almayışı onların kamusal bilgi ve enformasyona sahip olmasını da engellemektedir. Sahip olunan bilginin içeriği ise kadın ve erkek kimliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bilgi, söz konusu bilginin üretimi de dahil olmak üzere bazılarını üretici, bazılarını ise kullanıcı olarak konumlandırmaktadır. Bu durumda kadınlar alan, kullanan ve tüketen konumuna indirgenmektedir. Herhangi bir toplumsal grubun belirli alanlarda kendi adına söz söyleyemiyor olması ise onun bu alanlarda yok sayılmasını ya da yanlış temsil edilmesini doğal hale getirmektedir. Bunun en belirgin örneğini daha önce de bahsedildiği üzere iletişim araçlarındaki temsiller oluşturmaktadır (Timisi, 1997: 12).

Kadınlar medyada temsil edilirken çeşitli kalıpların içine sokulmakta, diğer bir deyişle egemen ideolojiler bağlamında çeşitli roller içinde sunulmaktadır (Uğur Tanrıöver, 2006: 18). Medya metinlerinde kadın çoğu zaman basmakalıp iki tiplere içerisinde yer almaktadır: ya "fettan ve kötü kadın" ya da "toplumun atfettiği rollerine uygun olarak anne ve iyi eş olarak kadın". Kadınların çalışma yaşamına dahil olmaları da kadınlara uygun iş tanımları temelinde sunulmakta, bu tanımların dışına çıkan kadınlar marjinalleştirilmektedir. Ayrıca kadınlar "bedene" indirgenmekte; ilgi çekme, izlenirliği artırma ve sansasyon yaratma kaygılarıyla kadınlar bedenleri üzerinden sömürülmektedir. Toplumsal dinamiklere koşut olarak kadının yaşamındaki değişimler ve yeni sorunlar medya metinlerinde ihmal edilmekte, farklı kadınlık durumları medya metinlerinde temsil edilmemektedir (Gencil Bek ve Binark, 2000: 4).

Feminist eleştiri; Batı bilim, sanat, politika veya felsefe üretim tarzının birbirine karşıt ikilikler üzerine kurulduğunu ve varsayılan bu karşıtlıkları oluşturan kavramlar arasında da birini değerli, diğerini önemsiz kılan bir

hiyerarşi bulunduğunu ortaya koymuştur. Kadınların ise bütün anlam sistemini kuran bu ikili karşıtlıklardan önemsiz/ikincil/değersiz olanlar ile özdeşleştirildiklerini belirtmiştir (Cangöz, 2009: 73). İletişim araçlarında da benzer bir durum söz konusudur; kadınların sözü bu alanda değerli görülmemektedir (Timisi, 1997: 2).

İletişim konusunda, feminist eleştiri araçsal bir bakış açısını paylaşmaktadır. İletişim araçları kadın ve kadınlık hakkında cinsiyetçi, ataerkil ve egemen değerleri kuran ve yeniden üreten temel araçlar olarak algılanmaktadır. Bunlar toplumsal kontrolü sağlamaktadır (van Zoonen, 2002: 487). Farklı feminist yaklaşımların iletişim araçları ve toplumsal cinsiyete ilişkin değerlendirmeleri pek çok farklı araştırmaya dayanmaktadır. Bunlardan biri Betty Friedan'ın 1963'te yayınlanan *The Feminine Mystique* (Kadınlığın Gizemi) adlı kitabıdır. Friedan, II. Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında yayınlanan kadın dergilerinde kadın imajını inceleyerek kadınların yaşamlarındaki değişime rağmen kitle iletişim araçlarının bu değişime karşılık vermediğini ortaya koymuştur. Ona göre, dergiler ve genel olarak iletişim araçları kadın ve kadınlığın tanımlanmasında belirli mitler üretmektedir. Kadının kendini tam olarak gerçekleştirdiği alanın annelik ve ev kadını olma iddiası ise bu mitlerden en belirleyici olanıdır (Timisi, 1997: 25).

Bu alanda yapılan araştırmalardan bir diğeri ise Gaye Tuchman ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen *Heart and Home* (1978) adlı çalışmadır. Bu çalışmaya göre, kitle iletişim araçları özellikle televizyon kadınlara yönelik sembolik yok etme içerisinde olup kadınlar eksik temsil edilmektedir. Kitle medyasında üretilen mesajlarla kadın ve erkeklerin nasıl olması gerektiğine dair kalıpyargılar sunulurken, kadın-erkek eşitliği aleyhine temsiller de bulunmaktadır (Dursun, 2008: 68).

Medyada kadınların temsil ediliş biçimini, kullanılan dil de büyük ölçüde etkilemektedir. Çok masum gibi görünen sözcük seçimleri ve cümle kurguları cinsiyete dayalı ayrımcılığı yeniden üretmektedir (Alankuş, 2009: 107). Örneğin "bilim adamı", "siyaset adamı", "işadamı" gibi söz konusu etkinliğin sadece erkeklere ait olduğunu vurgulayan terimler; "erkek sözü", "doğrucu Davut", "sözünün eri", "sözüm doğru çıkmazsa kadın gibi etek giyerim" gibi ifadeler dilin ideolojik bir nitelik taşıdığını göstermektedir (Uğur Tanrıöver, 2007: 162; Mater ve Çalışlar, 2007: 180). Ek olarak, yazılı medyaya eşlik eden fotoğraflar da kadınların temsil ediliş biçimleri üzerinde etkilidir. Kadınları cinsel nesne olarak gösteren fotoğ-

raflar dışında kadınların hiç temsil edilmemesi de önemli bir sorundur. Örneğin, bir meslek birliğinin toplantısına ait fotoğrafta kadınların yer alması, onların yaşamın her alanında “doğal” olarak temsil edilmesine katkı sağlayacaktır (Uğur Tanrıöver, 2007: 164).

Farklı iletişim kuramları, farklı mekanizmalar aracılığıyla mesajların ya da mesaj kümelerinin içerdikleri değerlerin aktarımının ve alımınmasının öneminde birleşmektedirler (KSSGM 2000: 258). Bu bağlamda cinsiyete dayalı ayrımcılığın farklı iletişim araçlarında ve iletişim türlerinde nasıl kurgulandığının ele alınmasının öneminden hareketle, bu bölümde geleneksel iletişim araçlarında ve “yeni medya”da kadınların temsil edilmiş biçimleri ele alınacaktır.

1.2.1.1 Geleneksel İletişim Araçlarında Kadınların Temsil Ediliş Biçimi

Medyanın cinsiyetçi bakış açısını anlayabilmek için, sahip oldukları farklı özellikler dikkate alınarak geleneksel iletişim araçları arasında yer alan televizyon, gazete, dergi ve sinemada kadınların temsil edilmiş biçimlerinin ele alınması önemlidir. Geleneksel iletişim araçlarında kullanılan temsiller üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, cinsiyete dayalı ayrımcılığın nasıl kurulduğunu ortaya koymaktadır.

Televizyon, çok geniş bir kesimin bilgilenme ve eğlenme aracıdır. Bu nedenle kadınlara ve erkeklere dair roller, kültürel değerler ve beklentilerin yeniden üretilmesinde önemli bir role sahiptir. Televizyon programlarının içerik incelemeleri üzerine odaklanan araştırmalar da televizyon programlarında kadının geleneksel kalıpyargılara paralel biçimde temsil edildiğini ve bunun zaman içinde izleyiciler üzerinde etkili olacağı varsayımına dayanmaktadır (Timisi, 1997: 29).

Televizyon anlatılarının, kadınlar aleyhine eşitlikçi toplumsal ilişkileri bir kez de sembolik düzlemde yeniden üreten içeriklerle üretildikleri varsayımı bu araştırmaların ortak çıkış noktasıdır (Çelik, 2000: 6). Bu alanda gerçekleştirilen araştırmaların da ortaya koyduğu gibi televizyonun yaygınlaşmaya başladığı 1950’li ve 1960’lı yıllarda kadın karakterler, erkek karakterlere göre daha az sayıda temsil edilmekte ve genellikle özel alan içinde görünmektedirler (Press, 1991: 35). Ayrıca kadın karakterlerin yaşamlarının bütün ilgi alanını aile ve bireysel sorunlar; konuşma konularını ise aile ve çocuk sorunları, aşk ve romantizm oluşturmaktadır. Erkeklerin ilgi alanları ise oldukça geniştir. Kadın ve erkek karakterler

arasında mesleki açıdan da farklılıklar bulunmaktadır. Kadınların yer aldığı meslek grupları erkeklerinkine oranla daha az çeşitlilik göstermektedir; büro ve hizmet sektörü kadınların en çok temsil edildiği sektörler arasında yer almaktadır. Bu araştırma sonuçlarını destekleyen program türlerinin başlıcaları, hedef kitlesi kadınlardan oluşan pembe diziler ve hedef kitlesi genel izleyici kitlesinden oluşan durum komedileridir (Timisi, 1997: 27-28).

1980'li yıllardan itibaren ise televizyon programlarında kadın ve erkeklerin temsil edilme biçimleri değişmeye başlamıştır. Geleneksel kadın karakterlerin yanı sıra çağdaş kadın karakterler de temsil edilmeye başlanmıştır; ancak özgür ve bağımsız olarak temsil edilen çağdaş kadın karakterlerin bireysel sorunları erkek karakterlerinkine oranla daha fazla vurgulanmıştır (Timisi, 1997: 29).

Türkiye'de genel olarak televizyon, toplumun geniş kesimi açısından en yaygın ve en ucuz erişilebilir bilgi ve eğlence kaynağıdır. Televizyonda hem sürekli izlenen hem de en beğenilen programların sırasıyla haberler ve diziler olması da bu konuda bir gösterge niteliği taşımaktadır (KSSGM, 2000: 260). Yayınlanan televizyon programlarında kadınların temsil edilme biçimi incelendiğinde, diğer ülkelerde yayınlanan programlarla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Televizyon yayınlarının devlet tekelinde olduğu 1992 yılına kadar hazırlanan programlarda Cumhuriyet ideolojisi çerçevesinde kadınların bilgilendirilmesi ve eğitilmesi temel hedef olarak belirlenmiştir (Karahan Uslu, 2000: 61). Ayşe Saktanber'e göre "...televizyonun kadınlara yönelik olarak hazırladığı programlar, kadınlara nazik hanımlar, saygıdeğer ev hanımları, kutsal anneler muamelesi yapılan bir alan..."dır (Saktanber, 1995: 216). 1984 yılında ise ilk kez kadınlar için özel olarak hazırlanmış "Hanımlar Sizin İçin" adlı bir program yayınlanmaya başlamıştır. Bu programlarda kadınlar "iyi anneler, uyumlu eşler ve kadınlıkları her şeyin önünde tutulan meslek sahibi kadınlar" olarak sunulmaktadır (Saktanber, 1995: 218-219). Dolayısıyla kadınlara kendi rol ve konumlarının nasıl olması gerektiği öğretilmektedir. Söz konusu rol ve konumlar ise toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirir niteliktedir.

1992 yılından itibaren özel televizyon yayıncılığıyla birlikte, kanallar izlenirliği sağlamak üzere cinselliğe, şiddet ve sansasyona dayalı popüler çekicilik unsurlarını daha fazla kullanmaya başlamışlardır. Paparazzi veya sansasyonel habercilik anlayışı, kadın bedeninin sömürülmesinin

en uç örnekleri arasında yer almaktadır. Aynı şekilde sohbet programları olarak bilinen *talk show* olarak adlandırılan program türleri de kadın cinselliğinin temel unsur olarak kullanıldığı programlardır (Gencel Bek ve Binark, 2000: 10-11). Ayrıca bu tür programlara uzman olarak konuk edilen, bilgi ve deneyimleri için çağrılan konuklar arasında ise kadınlar yok denecek kadar azdır. Kadınlar konuk olduklarında ise program sunucusuyla birlikte söyleşiyi ilerletenler erkek konuklar olmaktadır (Çelik, 2000: 169). Siyasi/haber nitelikli programlarda da benzer bir durum söz konusudur. Kadınların konuk olarak katıldıkları programlar doğrudan kadınlarla ilgili konuları kapsamaktadır. Örneğin, "Dünya Kadınlar Günü" ya da "Kadınlara Seçme ve Seçilme Hakkının Verilişinin Yıl Dönümü" gibi belirli günlerde kadınlar ele alınmakta ve katılımcıların tümü bilinçli olarak kadınlardan oluşmakta; genele ilişkin eğitim, gençlik vb. konular ele alındığında kadınların katılımının çok düşük olduğu gözlenmektedir (KSSGM, 2000: 266).

Yukarıda da belirtildiği üzere, yerli diziler hem sürekli izlenen hem de en beğenilen program türleri arasında yer almaktadır. Diğer eğlendirme amaçlı programlardan çok dizilere duyulan ilgi, toplumun kurmaca türüne daha yakın olması ve çok geniş bir kesimin bu türün diğer örnekleri arasında yer alan sinema ve tiyatroya ulaşma imkânının bulunmamasıyla açıklanabilir (KSSGM, 2000: 260). Yerli diziler toplumsal cinsiyet bakışıyla ele alındığında, karakter tanımlamalarının ikili karşıtlıklar üzerinden kurulduğunu söylemek mümkündür. Erkeğe soğukkanlılık, istikrar, cesaret ve başarı özellikleri; kadınlara duygusallık, zerafet ve sadakat özellikleri atfedilmektedir (Çelenk ve Timisi, 2000: 33). Ayrıca toplumsal düzlemdeki cinsiyete dayalı iş bölümü de aynen aktarılmaktadır. Kadınlar, konuları ne olursa olsun genellikle aile içinde, evde gösterilmektedir. Çalışma yaşamında yer alan kadınlar bile ev kadını ve anne nitelikleri ile ön plana çıkarılmaktadır. Kadınların yaptıkları meslekler -birkaç istisna dışında- cinsiyete dayalı işbölümünün uzantısı niteliğindeki terziilik, kuaförlük, evde yemek üretimi gibi mesleklerdir (KSSGM, 2000: 260-261). Bununla birlikte şiddet yerli dizilerin kurucu öğelerinden biridir ve şiddet eylemleri daha çok kadınlara yöneliktir. Fiziksel şiddete, çoğunlukla erkekler tarafından başvurulmaktadır (Çelenk ve Timisi, 2000: 49). Güldürü dizilerinde bile bu durum değişmemekte; kadınlarla karşılaştırıldığında erkekler şiddete daha fazla başvurmaktadır (Alankuş ve İnal, 2000: 76). Televizyon dizi söyleminde kadına yönelik şiddet temsillerini dilsel ve ideolojik açıdan değerlendirme kapsamına alan Şerife Çam'a

göre, televizyon dizilerinde kadına yönelik şiddet toplumsal bir sorun olarak değil, bireysel bir sorun olarak ele alınmakta; kadınlar “canilerin eline düşmüş kurbanlar” olarak konumlandırılmakta ve güç/iktidar sahibi bir veya birkaç erkeğin yardımı ve yol göstericiliği ile sorunun üstesinden gelebilmektedir. Mücadeleci ve bağımsız kadın tasarımları şu veya bu şekilde kurtarıcı erkek tasarımıyla birlikte inşa edilmektedir (Çam, 2009: 108, 128).

Televizyon programlarında kadınların temsil edilmiş biçimi yavaş da olsa değişikliğe uğramakta; kadınlar geleneksel rolleri dışında da temsil edilmektedir. Ancak kadınların iş yaşamlarındaki başarıları “sıra dışı”, “olağanüstü” örnekler olarak, kadının kendisi de “süper kadın” olarak sunulmaktadır. Bu kadınlara bir yandan otoriter, çabuk, titiz, çalışkan, ilkeli gibi erkekler için uygun görülen nitelikler atfedilirken, bir yandan da son derece bakımlı, göz alıcı, dost, içi sevgi dolu gibi kadınlar için uygun görülen nitelikler atfedilmektedir. Meslek sahibi başarılı kadınların aynı zamanda anne ve eş olarak da “dört dörtlük kadın” oldukları gösterilmektedir. Böylelikle, başarılı kadınların toplumdaki görünürlülüğü neredeyse bir istisna olarak sunulmaktadır (Gencil Bek ve Binark, 2000: 14).

Televizyonda yayınlanan yetişkinlere yönelik programlar dışında çocuk programları da toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla mutlaka ele alınmalıdır. Çünkü bu programlarda verilen iletiler çocukların dünya görüşünün biçimlenmesinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki dikkate alınarak çocuk programları, cinsiyetçi imge ve söz konusu imgenin etkileri açısından hem iletişim araştırmalarının hem de feminist çalışmaların temel ilgi alanı haline gelmiştir. Çocuk programları ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, bu programlarda cinsiyet farklılığının oldukça belirginleştiğini, erkek karakterlerin sayılarının kadınlarınkinden daha fazla olduğunu; kadınların aile içinde, anne ya da anneliği çağrıştıran mesleklerde, erkeklerinse aile dışında, çalışma yaşamında toplumsal statüsü yüksek mesleklerde sunulduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte erkekler daha bilgili ve bağımsız, kadınlarsa romantik, pasif ve duygusal olarak sunulmaktadır (Timisi, 1997: 48). Dolayısıyla, bu çalışmaların sonuçları yetişkinler için hazırlanan programlara yönelik içerik analizleriyle benzer nitelikler taşımaktadır.

Gazetelerde kadınların temsil edilmiş biçimleri incelendiğinde ilk dikkat çekici durum, gazetelerin birinci sayfalarında kadınların olmamasıdır. Çünkü birinci sayfa ağırlıklı olarak iç ve dış politika, ekonomi gibi genel-

likle erkeklerin ilgi alanına girdiği varsayılan “ciddi” konulara ayrılmıştır (Mater ve Çalışlar, 2007: 181). Dolayısıyla siyaset, ekonomi, hukuk gibi “ciddi” konularda haber kaynağı ya da fikir alınacak uzman olarak genelde erkekler tercih edilmektedir. Kadınlar için hazırlanan magazineler ya da “yumuşak” haber olarak adlandırılan kültür, sanat, moda, sağlık gibi haberler gazetelerin orta ve son sayfalarında ya da eklerde yer almakta (Timisi, 1997: 15) ve bu sayfalarda kadınlara genellikle çocuk bakımı, diyet vb. konularda kaynak ya da uzman olarak başvurulmaktadır (Uğur Tanrıöver, 2007: 165). Oysa pahalılık, göç, yoksulluk gibi sorunlardan, eğitim ve sağlıkla ilgili koşullardaki değişimlerden en çok kadınlar etkilenmektedir. Bu nedenle haber konusu sorun ne olursa olsun, pek çok farklı alandaki sorundan en çok etkilenenlerden biri olan kadınların uzman olsun olmasın, söz konusu sorun alanıyla ilgili deneyimlerine, bilgilerine ve beklentilerine yer verilmesi son derece önemlidir (Mater ve Çalışlar, 2007: 182).

Gazetelerde kadınların temsil edilmiş biçimlerinden diğerini ise eş ve annelik gibi geleneksel roller oluşturmaktadır. Çocuğu için fedakârlıkta bulunan anneler ya da ünlü siyasetçiler, günlük gazetelerde sıkça yer alan haber konuları arasındadır. “Kadınlar ne olursa olsun aslında her şeyden önce eş ve annedir ya da öyle olmalıdır” mesajını vermek için bir iş kadını ya da kadın siyasetçiyle yapılan söyleşilerde mutlaka o kişinin en iyi yaptığı yemeklere ya da çocukları ve/veya eşiyle geçirdiği zamana ilişkin sorular sorulmakta, bu bağlamda fotoğraflar kullanılmaktadır (Uğur Tanrıöver, 2007: 157). Bazı gazetelerin özel olarak kadınlara yönelik hazırlanmış sayfaları/ekleri, ele aldıkları haberler ya da çocuk bakımı, yemek tarifi, alışveriş gibi konularda aktardıkları bilgiler aracılığıyla yukarıda da bahsedilen cinsiyete dayalı işbölümünü iyice desteklemektedir (Danacı Yüce, 2008: 161).

Gazetelerde yaygın olarak kadınlar, erkek bakışlarını tatmine yönelik cinsel nesne olarak da kullanılmaktadır (Uğur Tanrıöver, 2007: 158). Kadın bedeninin çoğu zaman parçalanmış kesitleri, erkek okurun beğenisine sunulmaktadır (Köker, 2007: 139). Bu temsil biçiminin en uç noktası ise “arka sayfa güzeldir”. Kadınlar “dişi” olarak sunulmakta ve her zaman öyle görülmelerine katkıda bulunmaktadır (Uğur Tanrıöver, 2007: 158).

Çok sık karşılaşılan temsil edilme biçimlerinden bir diğeri, kadınların çeşitli şiddet biçimlerine maruz kalan “kurban” olarak sunulmasıdır. Bu

haberler de gazetelerin üçüncü sayfalarında yoğunlaşmaktadır (Aziz vd., 1994: 23). Toplumsal bir olgu olan şiddet, kişisel bir sorun olarak ele alınarak polis-adliye vakası olarak nitelendirilmekte; haberlerde olay genellikle magazin haberi biçiminde algılanmakta ve haber verme açısından klasikleşmiş kurallara bile uyulmamaktadır. Kadına yönelik şiddet biçimlerinden öldürme, basında en çok karşılaşılan şiddet türüdür. Bunun nedeni de diğer şiddet biçimlerinin meydana gelmemesi ya da az olması değil; dayak ve cinsel taciz gibi daha yaygın şiddet türlerinin olağan olaylar olarak görülüp gazetelere yansımamasıdır (Aziz vd., 1994: 53). 2008 yılında gerçekleştirilen “Medyada Aile İçi Şiddetin Temsili ve Üretim Pratikleri Araştırması”nda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gazetelerde Eylül 2006-Ağustos 2007 tarihleri arasındaki 1 yıllık dönemde aile içi şiddete ilişkin haberlerin yer bulma sıklığı ile temsil edilme biçimini ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın sonuçlarına göre, aile içi şiddet haberleri çoğunlukla birinci sayfada yer bulmamakta; ağırlıkla 3. sayfada verilmektedir. Aile içi şiddet konusu ağırlıkla adli vaka ve magazin olarak ele alınmaktadır. Kadına yönelik şiddet olgusunu toplumsal sistem ile ilişkilendirebilecek, siyasal yönünü vurgulayacak kavram ve tanımların haber metinlerinde yer alma düzeyi son derecede düşüktür (Gencil Bek, 2008).

Sonuç olarak, gazetelerde habere konu edilen kadın, üçüncü sayfada yer alan, başına pek çok felaketin geldiği mağdur kadın ile magazin ve son sayfaları süsleyen cinsel kimliği ön plana çıkarılmış kadındır (Timisi, 1997: 43). “Öteki” kadınların toplumdaki yeri, rolü, ihtiyaçları, sorunları, mücadeleleri, hayatlarındaki değişiklikler haber değeri taşımamaktadır (Mater ve Çalışlar, 2007: 177). Dolayısıyla, bazen kadınların medyada bazı alanlarda hiç yer almadıkları da görülebilir. Bu şekilde kadınlar, Gaye Tuchman (1985)’in kavramsallaştırdığı üzere “simgesel olarak yok edilmektedirler”. Bu durum ekonomi, siyaset, spor gibi özellikle belli alanlarda daha dikkat çekicidir ve bu yaklaşım da kadına yönelik başka bir temsil sorunu yaratmaktadır (Danacı Yüce, 2008: 163).

Geleneksel iletişim araçları arasında yer alan dergiler ise kendilerine özgü bir estetik anlayışa sahiptir ve onları gazetelerden ayıran bir çeşit görsel estetik söz konusudur (Giet, 2006: 23). Dergilerde, reklâmlara ayrılan alanların satışı, finansmanları açısından son derece önemlidir ve yazı işleri stratejilerini belirlemektedir (Giet, 2006: 58). Bedenin sunumu, ticari bir işleyişin temel aracı olarak satın almada baskın bir unsurdur ve

hedeflenmiş olan satın alma eylemini dayatmaktadır; ancak bu dayatma, beden sürekli olarak belirli bir estetik anlayışa göre sergilenmesine bağlıdır (Giet, 2006: 68). Erving Goffman (1979) tarafından uluslararası kadın dergilerinde ve yazılı basında yer alan fotoğraflar üzerine gerçekleştirilen çalışmada, kadınların fotoğraflarda kullanımına ilişkin çeşitli kategoriler tespit edilmiştir. Fotoğraflarda yer alan erkekler, her durumda fotoğrafın temel karakterini oluştururken; kadınlar dekor veya aksesuar olarak kullanılmaktadır. Ayrıca kadının cinsel obje olarak görülmesi nedeniyle, kadın bedeninin çeşitli bölümleri farklı ürünlerin tanıtımında kullanılmaktadır. Bununla birlikte kadın çocuksu, komik durumlarda sunulurken; erkek güvenli, güçlü ve ciddi olarak yer almaktadır. Diğer bir kategori ise kadınların kırılgan, zayıf ve bağımlı olarak sunulduğu fotoğrafları içermektedir (Timisi, 1997: 38).

Türkiye’de yayınlanan kadın dergilerine bakıldığında, 1980’lere kadar kadınların haklarını ve rollerini sorgulayan herhangi bir önemli feminist dergiye veya kadın dergisine rastlamak mümkün değildir. Söz konusu dönemde yayınlanan dergiler, çoğunlukla moda ve kadınların aile içi sorumlulukları konularıyla ilgilenmişlerdir. Kadınların özel yaşamları üzerinde de düzenleyici bir otorite olarak işlev görmüşlerdir. 1980’lerin başında, kadın hareketinin gelişmesiyle birlikte kadın dergisi piyasasında bir dönüm noktası yaşanmıştır. Mülkiyetlerinde, baskı sayılarında, ele aldıkları konularda ve mesajlarında yeni gelişmeler ortaya çıkmıştır. Moda, ev ve çocuk bakımının yanı sıra sağlık, iş bulma, eğitim, eşit haklar gibi konuları da ele almaya başlamışlardır. Bu dergilerin en etkililerinden biri *Kadınca* (1978)’dir (Kırca Schroeder, 2007: 139-140). Dergi kadınlığı, erkek söyleminin dışında tanımlamaya çalışan ender bir popüler medya örneğidir. Kadınların maruz kaldığı toplumsal kısıtlamalar sorgulanırken, onların bu kısıtlamalardaki payları da sorgulanmaktadır (Saktanber, 1993: 221).

Feminist hareketin sözünün yayılmasına aracılık eden *Kadınca* dergisi dışında, feminist hareketin ilk yayın deneyimi *Somut* (1983) dergisidir. Yayın hayatı altı ay kadar süren, Yazar ve Çevirmenler Kooperatifi (YAZKO)’nin çıkardığı haftalık dergi *Somut*’ta feminist kadınlara ayrılan bir sayfa, derginin en çok ilgi ve tepki çeken sayfası haline gelmiştir. 1983 yılı sonunda, içlerinde *Somut* deneyiminden kadınların da olduğu bir grup tarafından “ev içinde ve ev dışında, ücretli ve ücretsiz çalışan kadınların emeğine dayalı ve bu emeği değerlendirme” amacıyla bir yayıncılık,

hizmet ve danışmanlık şirketi olarak kurulan *Kadın Çevresi* bünyesinde oluşan kitap kulübünün üyeleri ilk bağımsız kadın dergilerinden biri olan *Feminist* (1987)'i çıkarmıştır. *Feminist*, düzensiz aralıklarla Mart 1990'a kadar çıkmıştır. Feminist hareketin diğer bağımsız dergisi ise *Sosyalist Feminist Kaktüs* 1988 yılında çıkmaya başlamış ve düzenli aralıklarla 1990 yılına kadar iki ayda bir çıkmıştır. Söz konusu iki dergi, feminizme ilişkin kavramların, politika anlayışlarının, erkek egemen değerlerin, cinsiyet rolleri, davranışları ile kimliklerinin, kadınların sadece kadın olmaktan kaynaklanan ezilme ve sömürü ilişkilerinin tartışıldığı bir ortam haline gelmiştir. Ayrıca hareketin meşruiyet kazanmasının ve kamusal kimliğinin kurulmasının araçları olarak da değerlendirilebilirler (Atakul, 2002: 23-27). 1990'lı yıllarda ise farklı feminist söylemlerin görünür olmasıyla birlikte, feminist yayınların çeşitliliği de artmıştır (Kırca Schroeder, 2007: 142). Aslı Davaz Mardin (1998)'in belirttiği üzere, bu dergilerden kayıtlara geçmiş olanlar, *Kadın Bülteni* (1990), *Kadınların Kurtuluşu* (1991), *Ankara Bülteni* (1992), *Emekçi Kadınlar Bülteni* (1992), *Dolaşan Mavi Çorap* (1993), *Jibo Rizgariye Jinan* (1993), *Kadın Postası* (1993), *Minerva* (1993), *Eksik Etek* (1994), *Martı* (1994), *Cımbız* (1994), *Pazartesi* (1995), *Rosa* (1996), *Jujin* (1997), *Uçan Haber* (1998)'dir (Atakul, 2002: 29).

Bir diğer geleneksel iletişim aracı da sinemadır. Sinemanın da, diğer iletişim araçları gibi "gerçek"liğin yansımaları, anlatımları ya da en azından yorumları olduğu kabul edilmektedir. Zaten "gerçeklik" de kültürel ve toplumun siyasal, ekonomik, kuramsal ve ideolojik pratikleri tarafından yapılandırılmıştır (Öztürk, 2000: 14). Bu bağlamda sinema, kadınlar ve kadınlık ile erkekler ve erkeklığe ilişkin mitlerin üretildiği, yeniden üretildiği ve bunların temsil edildiği kültürel bir pratiktir. Klasik ya da egemen sinema "Hollywood filmleri" perdede gerçek kadını değil; sadece ideolojik anlam yüklü "kadınlık"a ait klişe imgeleri göstermektedir (Smelik, 2008:1-2).

Bireyi mevcut sisteme rahatlıkla eklemleyebilen ve oldukça büyük bir etkiye sahip sinemada kadının temsili ataerkil ideolojiyle uyumludur. Elizabeth Cowie (1997)'ye göre "Ataerkillik kadın imgesini denetler; ona erkekler için, erkeklerce belirlenmiş bir işlev, bir değer yükler" (Onaran, 2000: 213). Christine Mohanna (1993)'ya göre ise sinemanın başlangıcından itibaren kadın ve erkek rolleri hemen hemen aynı, belli, kesin ve kırılmaz kalıplar içinde kalmıştır. Erkekler başarıyla, güçle ve eylemleriyle, kadınlar ise erkeklerle olan ilişkileriyle tanımlanmaktadır (Öztürk,

2000: 69-70). Robin Wood (1992) ise klasik Hollywood filmlerindeki iki ideal figürden söz etmektedir: “İdeal erkek: erkeksi (güçlü), serüvenci, kuvvetli, tuzağa düşmeyen erkek”; “ideal kadın: eş, anne, mükemmel bir arkadaş, sonsuza dek yuvasının ve evinin güvenilir kadını” (Öztürk, 2000: 71-72).

Evlilik ise Hollywood sinemasında kutsal bir kurumdur. Pek çok çalışmanın sonucu da bunu doğrular niteliktedir. Kadının kendini gerçekleştirmesinin tek yolu evlilik ve anneliktir (Onaran, 2000: 225). Birçok popüler filmde kadınların ikincilliğini, ana karakter olsalar bile edilgen ve yardıma muhtaç kişiler olarak yansıtıldıklarını, filmlerin erkek bakış açısıyla üretildiğini örneklerle ortaya koyan Sharon Smith, mükemmel olarak nitelendirilen ve beğenilen filmlerde dahi kadına yüklenen rollerin çok katı sınırlar içinde çizildiğini belirtmektedir. Çünkü filmler, yaratıcısı olan erkeklerin bilinçaltını yansıtmaktadır (Öztürk, 2000: 74).

Feminist film eleştirmenleri ve kuramcılara göre, eril egemenlik, sinemayı ve anlatıları bütünüyle planlamaktadır. Metinler, genellikle ataerkil bilinçle yapılandırılmıştır; dişil imgeler ve karakterler de eril düşlemin ve imgelemen ürünüdür. Sinemanın başlangıcından beri kadın, eril olmayan “öteki” dir. Kadın bakışın nesnesi konumundadır. Kamera, kadını kurban konumuna indirgeyen, bakışın nesnesi yapan, seyirlik hale getiren bir araç olarak kullanılmaktadır (Öztürk, 2000: 71). Laura Mulvey (1975)’in psikanalizin de yardımıyla geliştirdiği eril bakış teorisi, feminist film teorisinin en sık başvurulan paradigmalardan biri haline gelmiştir. Sinemanın büyüleyiciliği, psikanalitik olarak, Freud’a göre temel bir dürtü olan skopofili nosyonu, yani ‘görme arzusuyla’ açıklanabilir. Mulvey, klasik sinemadaki cinsel kaynaklı olan bu dürtüyü, cinsel farklılık yoluyla gösterilen etkinlik ve edilgenlik ekseninde işleve göre bir yapı olarak incelemiştir; bu ikili karşıtlık da cinsiyetlere ayrılmıştır. Geleneksel sinemada, erkek karakter etkin ve iktidar sahibi olarak temsil edilmektedir. Bu açıdan sinema, Batı sanatı ve estetik anlayışında erkek arzusunun göre yapılandırılan ve düzenlenen görsel mekanizmayı mükemmelleştirmektedir (Smelik, 2008: 4-5). Sinemada, eril olduğu farz edilen ideal seyirciye seslenilmektedir. Dolayısıyla, bu varsayım kadını erkeğin nesnesi olarak konumlandırmaktadır (Smelik, 2008: 5). Avrupa kültür geleneğinde söz konusu görsel mekanizmanın varlığını, Avrupa resim geleneğini inceleyerek ortaya koyan John Berger’e göre:

“Erkekler davrandıkları gibi, kadınlarsa göründükleri gibidirler. Erkekler kadınları seyrederek, kadınlarsa seyredilishlerini seyrederek. Bu durum yalnız erkeklerle kadınlar arasındaki ilişkileri değil, kadınların kendileriyle ilişkilerini de belirler. Kadının içindeki gözlemci erkek, gözlenense kadındır”(Berger, 2006: 47).

Yaygın olarak diğer konularda olduğu gibi kadın sorunu konusunda da “sanat” sinemasının geleneksel sinemadan farklı olduğu öne sürülmektedir. Sanat filmlerinin kadını daha çok düşündüğü ve onu özgürleştirme kaygıları taşıdığı bir gerçektir. Bununla birlikte, sanat filmleri de geleneksel filmlerle kısmen benzerlik gösterecek biçimde kadınlar üzerinde daha incelikli, estetik, nitelikli ve kapalı ideolojik egemenlik kurabilmektedir. Ancak, kadın yönetmenlerin bakışı, erkek yönetmenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Başka bir deyişle, erkek yönetmenlerin yönettikleri sanat filmleri, kadını özel alana hapsederken; kadın yönetmenlerin yönettikleri filmler ya özel/kamusal alan ayrımı gibi hiyerarşik karşıtlıkları eleştirecek biçimde konumlanmakta ve kadını özel alanda özgürleştirmekte ya da geleneksel ilişkileri yıkarak kadını kamusal alana yerleştirmektedir (Öztürk, 2000: 19-20). Feminist filmlerde, yani cinsiyet farklılığını bir kadının bakış açısıyla sunan, cinsiyetler arasındaki eşit olmayan iktidar ilişkisine ilişkin eleştirel bir farkındalığa sahip olan filmlerde sıradan kadınların gerçek yaşamlarının ve günlük sorunlarının işlendiğini görmek mümkündür (Öztürk, 2000: 86). Feminist filmlere örnek olarak gösterilebilecek filmlerden biri Jane Campion’ın *Piyano* (1993); diğeri ise Marleen Gorris’e ait *Antonia* (1995) filmidir (Öztürk, 2000: 127-155; 157-176). Bu filmlerle belirgin bir biçimde güçlü kadın imajları perdeye taşınmaktadır. Sonuç olarak, kadın ve erkek yönetmenler arasındaki fark, kadınlar ve erkekleri temsil biçimlerindeki farklılıklardır (Öztürk, 2000: 93). Bu farklılıklar, kadınlığa dair her yerde karşılaşılan ve kültürel açıdan egemen konumdaki geleneksel değerleri ortadan kaldırılabılır (Smelik, 2008: 3).

Türkiye’de, sinemanın evrensel gücünü kullanarak cinsiyet eşitliği konusunda toplumsal bilinci yükseltmeyi ve sinemada kadın emeğini görünür kılmayı amaçlayan önemli bir etkinlik ise 1998 yılından beri her yıl gerçekleştirilen, aynı zamanda ilk kadın filmleri festivali olan Uçan Süpürge Uluslararası Kadın Filmleri Festivali’dir. Festivalde, Türkiye’den ve dünyadan kadın yönetmenlerin uzun, kısa, belgesel ve animasyon filmleri

belirli başlıklarda izleyiciye sunulmaktadır (Uçan Süpürge Kadın Haber Sitesi, 2009).

Nilgün Abisel tarafından yüz üç yerli filmin incelendiği çalışma ise Türk sinemasında kadınların yer alış biçimlerine dair önemli bulgular ortaya koymaktadır. Çalışmada incelenen filmlerde, kadın karakterlerin toplumsal varoluşu doğrudan onların aile kurumuyla ilişkilerine ve annelik kimliğine bağlanmaktadır. Filmler inşa ettikleri kurmaca dünya içinde kadınları temsil ederken, iki temel kategori kullanmaktadır: “Toplumsal cinsiyet rolüne uygun davrananlar” ve “bunun dışında kalanlar”. Rolüne uygun davranan kadının başlıca niteliği, yaşam amacı olarak aşkı, evliliği, çocuk büyütmeyi ve bir yuva kurup onun devamlılığı için var olmayı benimsemesidir. Kadın karaktere elinde olanla yetinme, her türlü zorluğa göğüs germe, fedakar olma, hiçbir konuda talepkar olmama, iffetini koruma dışında erkeklerin taleplerine uygun davranma rolü verilmektedir. Rolüne uygun davranmayan kadınlar ise elindekiyle yetinmeyen, daha rahat ve farklı bir yaşamı arzulayan, istediğini planlı bir biçimde elde etmeye çalışan kadınlar olarak temsil edilmektedir (Abisel, 2000: 174-177). Bu çalışma kapsamında incelenen filmlerde, birkaç örnek dışında kadın karakterlerin yaşam hedefleri arasında “meslek sahibi olmak” yer almamaktadır. Kadınların büyük çoğunluğu ev kadını olarak sunulmaktadır. En çarpıcı nokta ise bu filmlerde genellikle kadınlar için uygun görülen öğretmenlik, hemşirelik gibi işlerde çalışan kadınlara bile yer verilmemesidir (Abisel, 2000: 182-183).

Cinsiyete dayalı ayrımcılığın haber ve reklâm gibi farklı medya metinlerinde nasıl kurulduğuna bakılacak olursa, kamusal alanda yer alan yurtdışı bilgilendirme amacı taşıyan haberler, erkeklerle özdeşleşmişlerdir. Harvey Molotch (1978)’a göre haberler “erkek erkeğe konuşmalardır” ya da John Hartley (1982)’in deyiimiyle “haberler sadece erkekler hakkında ve erkekler tarafından üretilmekle kalmaz, neredeyse tümüyle erkekler tarafından izlenirler”. John Fiske (1987) ise televizyon haberlerini “eril pembe diziyeye” benzetmektedir. Haberlerin pembe dizilerden daha üstün bir yerde olmasının nedeni, nesnellik ve doğruluk ideolojisi içinde gizlenmiş yetkin bir statüye sahip olmalarıdır (Rakow ve Kranich, 2002: 521). Gazete ya da televizyonda yayınlanan haber, sayfa tasarımı ve bülten oluşumu birbirinden farklı özellikler taşısa da günlük yüzlerce olay içinden seçmeyi ve sunmayı içermektedir. Haberlerin seçimi ve sunumu, editörlerin uzlaşmaları ve kurdukları çerçeveye içerisinde gerçekleşmektedir.

Bu uzlaşım, haberlerin %20'sinde kadınların konu edilmesini mümkün kılmaktadır (Köker, 2007: 138). Eğlence dünyası ya da magazin haberleri söz konusu olduğunda ise bu oran artmaktadır; çünkü magazin, daha önce de belirtildiği üzere "yumuşak" veya "hafif" haberdır (Cangöz, 2009: 75).

Haber değeri olarak ele alındıklarında ise kadın, politik ya da kurumsal bir kimliğe sahiptir. Söz konusu kimliklerden birine sahip olan kadınlar habere konu edildiğinde kadın oldukları vurgulanmaktadır. Örneğin, "kadın başbakan" ya da "kadın milletvekili" gibi tanımlamalara yer verilmektedir (Timisi, 1997: 43). Kadını konu alan haberlerin çoğunluğu ise kurban kadın öykülerini içermektedir. Küresel Medya İzleme Projesi çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmaya göre kadınlar, erkeklere oranla iki kat daha mağdur olarak gösterilmektedir (Mater ve Çalışlar, 2007: 175). Haberlerde kadına yönelik şiddetin ayrıntılı tasvirine yer ayrılmakta; haber anlatısı zaman zaman pornografinin dilini ödünç almakta ve şiddetin estetize edilmesine yönelik ifadeler kullanılmaktadır (Köker, 2007: 141). Haberlerde şiddete maruz kalanların öyküsü yazılırken bu kadınların kimliklerine, işlerine vs. gönderme yapmak yerine yine onların güzelliği, gençliği, eş ve anne olmaları, "kadersizliği" vurgulanmakta; şiddete maruz kalma nedenleri zaman zaman ön plana çıkarılarak şiddet haklılaştırılmaktadır. Şiddet eyleminin aktörü erkek ve erkeğin içinde yetiştiği toplumun erkek egemen değerleri sorgulanmamaktadır. Şiddet aile içinde meydana gelmemişse bu defa medya kadını kurbanlaştırmaya; şiddet uygulayanı ise canavarlaştırmaya, sapkınlaştırmaya çalışmaktadır. Bu da, okuyucuyu/izleyiciyi kadına yönelik şiddetin kökenlerini ve yaygınlığını sorgulamaktan alıkoymaktadır (Gencil Bek ve Binark, 2000: 12).

Kadın hareketine ilişkin haberlerde ise başlangıçta sıklıkla alay etme ve önemsiz gösterme gibi durumlara rastlanmıştır (Rakow ve Kranich, 2002: 516). Ancak son yıllarda feminist örgütler, olumlu sözcükler eşliğinde de yer almaya başlamışlardır. Eşit haklar için mücadele veren, kadının eğitimi ve doğurganlıkla ilişkili sağlık sorunlarını ön plana çıkaran kadınlara yer vermeye başlanmıştır (Köker, 2007: 142).

Toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla değerlendirildiğinde, haberlerde geleneksel kalıpyargılar mevcuttur ve bu kalıpyargılar aracılığıyla kadın kimliği yeniden tanımlanmaktadır (Timisi, 1997: 47). Kadın sorunlarını konu alan bir haber, kadınların geleneksel seçimlerini konu alan baş-

ka bir haberle dengelenmekte, dolayısıyla ticari yayıncılık bir anlamda “düzen bekçiliği” rolünü üstlenmektedir (Köker, 2007: 138, 144). Değişen kadın yaşamları, geleneksel değerler doğrultusunda disipline edilmeye çalışılmaktadır (Köker, 2007: 144). Haberlerdeki sözcük seçimleri ve cümle yapıları ise cinsiyetçiliği gizlemekte; kurulan edilgen cümleler habere konu olan kadınların özne olma hallerini ortadan kaldırmaktadır (Köker, 2007: 138). Bu bağlamda hem kadınların habere konu edilmiş biçimleri hem de iletişim araçlarının kadın konularına yaklaşım biçimi cinsiyetçi bir nitelik taşımaktadır.

Amacı ürünü tanıtmak ve satılmasını teşvik etmek olan reklâmlar ele alındığında ise reklâmların içeriğinin öncelikle ticari stratejilerle belirlendiğini söylemek mümkündür. Bu stratejinin sınırları içinde reklâmın sunduğu “gerçeklik”, seçilmiş bir gerçekliktir. Reklâmcılar yeni bir imge yaratmak ya da tanımlamak yerine var olanı sürdürmektedir. Dolayısıyla, cinsiyetçi kalıpyargılar aracılığıyla reklâmlar toplumsal ilişkilerin yeniden üretilmesinde etkili olmaktadır (Yavuz, 2006: 122-123). Bu bakış açısıyla reklâmlar, basitçe belirli bir mal ve ürünün tanıtılmasının ötesinde “daha iyi yaşam tarzını” önermektedir (Berger, 2006: 142). Sunulan bu hayat tarzı çerçevesinde ise kadın kimliğinin de belirlendiğini söylemek mümkündür.

Reklâmlarda kadınların temsil edilmiş biçimi, pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Söz konusu araştırma bulgularına göre, reklâmlarda genellikle kadınlar ev içinde anne, eş ve ev kadını olarak temsil edilmektedir. Ancak kadının reklâmlardaki temsil edilmiş biçimiyle “gerçek” yaşamdaki konumu birbirinin zıttıdır. Evler, reklâmlardaki gibi düzenli ve yaşam izlerinin bulunmadığı parlak, kusursuz yüzeyler değildir; aksine kadınların görünmez emekleriyle düzenli hale gelmektedir (Altan, 2006: 211). Buna ek olarak; reklâmlardaki kadınlara dair temsiller kadını basitçe ev kadını olarak göstermek yerine; kadınların alışkanlıkları, tarihi ve psikolojisi de incelenerek kadını kendi kimliğini tüketimle tanımlayacak, kendini tüketimle ifade edecek ve tüketimle rahatlamayı sağlayacak biçimde ikna etmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla, tüketici olarak konumlandırılan kadın, sunulan imgelerle özel alana hapsedilmektedir. Bunun yanı sıra tüketim yoluyla kadınların ev dışında bir özgürlük alanına sahip olduğu imgeler de reklâmlarda yer almaktadır; ancak reklâmlarda çalışan ve özgür kadın imajı da tüketimle desteklenmektedir (Timisi, 1997: 36).

Erkekler, reklâmlarda genellikle ev dışında ve aktif olarak gösterilmekte; teknolojik aletler, otomobillerin satın alınması, bakımı, gözetimi, temizliği onların ilgi alanı içinde temsil edilmektedir (Yavuz, 2006: 128). Bununla birlikte, sadece kadınların yer aldığı reklâmlarda bile kadınlara neyi nasıl yapmaları gerektiğini söyleyen, onlara öğüt veren bir erkek sesi arka planda yer almaktadır (Büker ve Kıran, 1999: 45).

1980’li yıllardan itibaren ise televizyon programlarında yaşanan değişime paralel olarak reklâmlarda modern, çalışan, özgür kadın temsillerine yer vermeye başlanmıştır. Modern kadın imgesinin temel unsurları ise toplumsal hayatın her alanında aktif rol üstlenmek, ev ve çalışma hayatı arasında bir denge kurmak, bilim ve teknolojiye açık, sağlıklı ve güzel olmaktır. Bu imge bir tür “süper kadın”dır; kadın eskiye oranla daha fazla rol üstlenmekte bununla birlikte eski rollerini de bunların içinde eritmektedir (Timisi, 1997: 39). Bununla birlikte reklâmlarda ürünleri kullananların kadın olarak sunulması aynı zamanda yine kadın bedeninin sergilenmesine de imkân tanımaktadır. Böylece, kadın bedeni erkek bakışına sunulurken, aynı zamanda kadınlar kendilerine ideal kadın niteliklerini kazandıracak ürünü seçmeye de yönlendirilmektedir. Dolayısıyla kadın hem tüketen hem de tüketilen konumuna indirgenmektedir (Gencel Bek ve Binark, 2000: 9). Reklâmlarda bu yöntemin kullanılmaya devam etmesi, reklâmların içeriğinde yaşanan değişimin yavaşlığına işaret etmektedir. Reklâmlar, piyasanın taleplerini karşılamak için yapılmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında, reklâmların içeriğinde önemli bir değişikliğin söz konusu olabilmesi için satış koşullarının bu değişimi gerekli kılmalıdır (Yavuz, 2006: 125).

Sonuç olarak; farklı iletişim türleri de dikkate alındığında kitle iletişim araçlarında kadınlar ya farklı kadınlık durumlarına yer verilmeyerek hiç temsil edilmemekte ya da geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri içinde anne ve eş olarak temsil edilmektedir. Geleneksel kadın imgesine ek olarak çağdaş kadın imgesine yer vermeye başlanmışsa da bu kadın temsilinin, geleneksel kadın anlayışla bağlantısı devam etmektedir.

1.2.1.2 “Yeni Medya”da Kadınların Temsil Ediliş Biçimi

Televizyon, gazete, dergi ve sinema gibi geleneksel medya araçlarından farklı olarak dijital kodlama sistemine dayanan, iletişim sürecinin aktörleri arasında eş zamanlı ve çok yoğun kapasitede, yüksek hızda karşılıklı ve çok katmanlı etkileşimin gerçekleştiği multimedya biçimselliğine sa-

hip yeni iletişim araçları artık yaşamın her alanında ve anında kullanılmaktadır (Binark, 2007a: 5). Dijital medya, enformasyon teknolojileri, bilgisayar dolayimli iletişim, siber uzam, sanal uzam gibi pek çok kavram gündelik konuşmalarda sıklıkla kullanılan kelimeler haline gelmiştir. Tüm bu sözcükleri kapsayan ve birleştiren kavram “yeni medya” olabilir. İnternet ortamı, i-pod, cep telefonu, dijital oyun vb. üzerinden gerçekleşen iletişim etkinliği yeni medya dolayimli iletişim olarak adlandırılmakta (Binark, 2009: 60) ve bu dijital teknolojiler, gündelik yaşam pratiklerini farkında olmasak da köklü bir şekilde dönüştürmekte, toplumsal yaşamın gereklilikleri nedeniyle kullanım yoğunluğu artmakta ve beden bir uzantısı/parçası haline gelmektedir (Binark, 2007b: 21).

Kullanımı giderek artan ve eğitim, araştırma, toplumsallaştırma gibi pek çok farklı amaca hizmet eden yeni medya ortamı, toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifiyle ele alındığında, ilk olarak çok az sayıda kadının kendilerine ait bir bilgisayara sahip olduğunu; genellikle eşinin ya da babasının bilgisayarını kullandığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, kadınların yeni iletişim teknolojilerini benimsemesi yere ve zamana bağlı olarak sınırlı kalmaktadır. Kadınların ev ve aileye ilişkin sorumlulukları, bu sınırlılığının en önemli nedenlerinden birini oluşturmaktadır. Kadınların bilgisayar ağına çok fazla katılmaması ise araştırmacıları teknolojinin kendisi aracılığıyla cinsiyet ayrımcılığının yaratılması üzerine odaklanmaya yöneltmiştir. Nitekim yazılım ve donanımın yapılanmasında genellikle kadınlar hariç tutulmakta; programlama erkek işi olarak görülmekte, ağ erkekler tarafından tasarlanmaktadır (Dorer, 2006: 201-202).

Türkiye’de ise bilgisayar ve İnternet kullanımı her iki cinsiyet açısından yetersiz olmakla birlikte, kadınların yeni iletişim teknolojilerine katılım ve erişiminin daha yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından gerçekleştirilen “2009 Yılı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” sonuçlarına göre, 16-74 yaş grubundaki bireylerde bilgisayar ve İnternet kullanım oranları sırasıyla erkeklerde % 50,5 ve % 48,6; kadınlarda ise % 30,0 ve % 28,0’dır (TÜİK, 2009a). Intel tarafından, 2009 yılında Türkiye’nin 28 ili ve 55 ilçe merkezinde toplam 113 mahallede, 16 yaş üzerinde kişilerin katıldığı, bilgisayar kullanımına yönelik görüşleri değerlendirmek amacıyla yaptırılan “Bilgisayar Kullanım ve Tutum Araştırması”nın sonuçları da kadınların bilgisayara ve internete erişim ve kullanımda dezavantajlı konumda olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, hiç İnternet kul-

lanmamış kadınların oranı %32,3 iken, erkeklerde bu oran % 10,2'dir. Ayrıca hanelerdeki duruma bakıldığında, %48,4'ünde "ailenin yetişkin oğlu", % 34,6'sında "baba", %30,3'ünde "ailenin yetişkin kızı" ve yalnızca %18'inde "anne" bilgisayar kullanmaktadır (Intel, 2009).

Yeni iletişim teknolojilerine katılım ve erişim bakımından sorunların yanı sıra çeşitli araştırmalar, dijital oyunlarda mevcut toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden inşa edildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin; toplumsal cinsiyetin siber uzamda ne şekilde inşa edildiğini metin tabanlı bir oyun olan MUD ortamı üzerinden hem niceliksel hem de niteliksel alan çalışmasının bulgularıyla tartışan İdil Soyseçkin, siber uzamda katılımcıların gerçek dünyadaki verili kimlik değerlerini ve rollerini taşıdığını saptamaktadır. Soyseçkin'e göre, söz konusu oyunun yapısı geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirmektedir. Karakterlerin arkasında gerçek insanların olduğu ve belirli düşünce yapılarına sahip oldukları düşünülürse, farklı bir cinsel kimlik tasarımı basitçe cinsin giysilerini giymekten öteye geçemeyecektir (Soyseçkin, 2007: 274).

Yeni medya ortamı, toplumsal ve siyasal hareketler tarafından eylemleri ve tartışmaları organize etmek, duyurmak için daha yoğun bir biçimde kullanılabilir hale gelmiştir (Binark, 2009: 62). Farklı politik gruplardan eylemcilerin tümü, İnternet'in en temel özelliğini "geniş bilgiye hızlı erişim" olarak değerlendirmektedir. Hareketler, güncel politik ya da teorik bilgi ihtiyacını İnternet'ten karşılamakta; grup üyeleri birbirleriyle haberleşmede, bazı konuların tartışılmasında İnternet'i tercih etmektedir. Ayrıca yerel, ulusal ve uluslararası örgütlenmelerin iletişim ve işbirliği kurmasının neredeyse tek yolu da İnternet'tir (Göker, 2009: 73). Bu açıdan değerlendirildiğinde, bilişim teknolojileri alanı hegomonik örüntüler ve toplumsal cinsiyet ideolojisi ile biçimlenmiş olmasına rağmen kadınlar için özgürleşme, kurtuluş ve kendini gerçekleştirme olanaklarına da sahiptir; kadınlar için ve kadınlar yararına kullanılabilirler. Özellikle elektronik yayıncılık, elektronik posta ile haberleşme, İnternet üzerinden küresel ve yerel bilgi bankalarına ulaşma, haber ve sohbet gruplarına, forumlarına katılma, İnternet üzerinden eğitim vb. pek çok olanak hem bireysel olarak kadınları hem de kadın sivil toplum örgütlerinin etkinliklerini desteklemekte ve yaygınlaştırmaktadır. Bundan daha da önemlisi, kadınların kendi sözlerinin dolaşıma girmesini olası kılmakta, onların özgüvenlerinin artmasına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Kadın sivil toplum örgütleri açısından bakıldığında ise bilişim teknolojileri aracılığı

ile kolay ve hızlı eriştikleri bilgiyi daha rahat yöneterek lobcilik faaliyetlerini güçlendirebilmekte, daha kolay örgütlenebilmekte ve bu teknolojilerin sağladığı şeffaflaşmadan faydalanabilmektedir (Göker, 2007: 206). Gamze Göker'in İnternet'in kadın hareketindeki politik tartışmalara etkisini Kadın Kurultayı E-grubu üzerinden ele aldığı çalışmasında, bu grupta yer alan kadınlarla gerçekleştirdiği görüşmelerde özellikle somut kazanımların elde edileceği durumlarda aktivizmin e-gruplar üzerinden ilerlemesi genellikle olumlu bulunmakta, etkinlik, hız ve yaygınlık bakımından e-grupların etkili olduğu ve birçok somut katkısı olduğu belirtilmektedir (Göker, 2007: 237). Örneğin, Kadın Kurultayı E-grubu'nun yeni Türk Ceza Kanunu ve Medeni Kanun tartışmaları sırasında kadın sivil toplum örgütlerini eyleme geçirmede önemli bir etkisi olduğu ifade edilmektedir (Göker, 2007: 206).

Bugün pek çok toplumsal hareket için İnternet, politik süreçlerin önemli bir aracı olarak görülmektedir. Politik ve kültürel mücadelelerde taraf olmak isteyenlerin, yeni teknolojileri gündem dışı tutmalarına imkân yoktur (Göker, 2009: 75-76). Bu noktada vurgulanması gereken, yeni iletişim teknolojilerinin mevcut politik mücadelenin yerine geçmesine izin vermeden bu mücadeleye katkı sağlayacak bir destek mekanizması olarak kullanılabilmesidir (Göker, 2007: 246). İnternet hiçbir toplumsal ve siyasal değişimin tek başına tetikleyicisi olamaz; ancak İnternet'in başarısı birbirinden uzak düşmüş birey veya toplulukları tek bir hedef etrafında kenetlemekte, yapıcı bir tartışma platformu yaratmakta, başarılı stratejileri bir mekândan diğerine taşımakta ve haberleri hızla paylaşmakta yatmaktadır (Tunç, 2005: 152).

Sonuç olarak; yeni medya ortamı, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren bir niteliğe sahip olmasına rağmen kadınlar için önemli kazanımlar sağlama potansiyeline de sahiptir. Bununla birlikte, yeni iletişim araçları küçük ama bağımsız ve alternatif medyanın gelişebilmesi için de uygun zemin sağlamaktadır (Binark, 2007 b: 22). Bu, cinsiyetçi olmayan bir medya ve toplumsal eşitsizliklerin giderilmesine yönelik verilen mücadele için de önemli bir katkı sağlamaktadır.

1.2.2 Medya Sektöründe Çalışan Kadın Profesyoneller

Medyanın sahip olduğu cinsiyete dayalı bakış açısının devam etmesinde, cinsiyetçi değerler sisteminin meşruluk kazanmasında iletişim araçlarında çalışan profesyoneller etkili bir rol oynamaktadır. Ayrıca kendi

ilgi ve çıkarlarının gerektirdiği iletişim biçiminin kurulmasına da katkıda bulunmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar, kadın profesyonellerin görüşlerinin iletişim araçlarında karşılık bulmaması, medyada çalışan kadınların oranının düşük olmasıyla da yakından ilgilidir. Medyanın işleyiş mekanizmalarının oluşturulma süreci içinde çalışma ve uygulama pratikleri de erkekler tarafından belirlenmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren medyada çalışan kadın profesyonellerin sayısında belirgin bir artış olmasına rağmen, erkeklerin karar verme yetki ve sorumluluğuna sahip olmaya devam etmesi, kadınların görüşlerinin iletişim araçlarında yer almasını halen engellemektedir (Aziz vd., 1994: 13). Dolayısıyla, medyada çalışan kadın profesyonellerin konumunun kadınların medyada temsil edilmiş biçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Kadına yönelik mesleki ayrımcılığın en yoğun yaşandığı sektörlerin başında medya sektörü gelmektedir. Bu sektörde çalışan kadın profesyonellere ödenen ücret ve yapmaları beklenen görevler, erkek çalışanlardan farklılık göstermektedir (Timisi, 1997: 2, 12). Medya sektöründeki farklı alanlarda görev yapan kadınların konumları birbiriyle benzerlik göstermektedir. Örneğin, kadın ve erkek okur için gazetelerdeki haber konularında bir ayrışma söz konusudur. Dolayısıyla, bu farklılaşma kadın ve erkek gazetecilerin konumlarını da belirlemekte; çalışma alanlarını farklılaştırmaktadır. Kadınlara yönelik olarak düşünülen haberler hem küçümsemekte hem de bu haberleri hazırlayan kadın gazetecilerin konumları erkek gazetecilerden daha aşağı görülmektedir. Kadınlara yönelik ayrımcılığın en az olduğu alanlardan biri olan radyo ve 1950'li yıllardan itibaren kadınlar için yeni bir istihdam alanı yaratan televizyonda da gazetelerdeki gibi cinsiyete dayalı işbölümünün devam ettiğini söylemek mümkündür. Özellikle televizyonun ilk dönemlerinde haber muhabirliği ve spikerliği gibi alanlar kadınlara kapalı kalmıştır. 1970'li yıllardan itibaren batı ülkelerinde kadın gazeteci sayısında kısmi bir artış yaşanmasına rağmen, (Timisi, 1997: 15-18) dünya ölçeğinde medya sektöründe çalışan kadınların sınırlılığını gösteren çalışmalar ve raporlar 1970'lerin başında Batı ülkelerinde medyada çalışan kadınların oranının %20'nin altında olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, mevcut cinsiyetçi işbölümü doğrultusunda bütün üst düzey yöneticilerin, foto muhabirlerinin ve kameramanların erkek; düzelticilerin ve montajcılarının ise kadın çalışanlar olduğu görülmektedir (Köker, 2007: 120). Kısmi artışın en önemli nedenleri, İletişim Fakülteleri'nden mezun olanların he-

men hemen yarısının kadınlardan oluşması ve 1960'lı yıllardan itibaren yükselen feminist dalgadır. Feministler, kadınların basın yayın alanındaki eksikliğini iletişim araçlarında temsil edilen toplumsal cinsiyet imgelerini önemli ölçüde etkilediğini vurgulamışlardır (Timisi, 1997: 18).

2000'li yılların başından itibaren medya sektöründe çalışan kadın gazeteci-yayıncı oranları, çalışanların yaklaşık % 40'ına yaklaşmış durumdadır (Köker, 2007: 122). Uluslararası Gazeteciler Federasyonu tarafından 2000 yılında yapılan bir araştırmaya göre, 40 ülkede 300 bin gazeteci çalışmakta ve bunların % 38'ini kadınlar oluşturmaktadır (Mater ve Çalışlar, 2007: 171). Yoğun bir şekilde Batı ülkelerinde ve dünyanın pek çok farklı coğrafyasında, otuz yıldan beri medyada çalışan kadın profesyonellerin niceliksel artışını konu alan, sosyal profillerini gösteren araştırmaların sonuçları önemli veriler ortaya koymaktadır. Özet bir aktarım ve genellemeyle söz konusu veriler şunlardır: Çalışan kadınların çoğunluğu 25 yaşın altında ve yükseköğrenimli olup erkek çalışanlarla karşılaştırıldığında daha az kazanmakta ve mesleki kariyerine daha sık ara vermektedir. Ayrıca, kadınlar daha çok haftalık ve aylık dergilerde çalışmakta; yerel ve bölgesel yayın kuruluşlarında görev almayı seçmektedir. Radyo çalışanı kadın sayısındaki artış diğer iletişim araçlarına göre daha yüksektir; televizyonda sunucu olarak görev alan kadınların sayısı ise bu alandaki diğer işlere göre büyük bir artış göstermiştir. Ayrıca, gazetelerin kadın sayfalarında işe başlayan kadınların daha çok eğitim, sağlık ve kültür sayfalarında görevlendirildikleri; politik ve ekonomik iktidar çevreleriyle işbirliği gerektiren muhabirlik, yazarlık alanlarının kadınlara kapalılığının devam ettiği; politika, ekonomi, diplomasi ve spor yazarlığı/program yapıcılığı gibi alanların daha az sayıda kadın çalışanın yer aldığı alanlar olduğu ortaya konmuştur. Kadın çalışanlar ister köşe yazarı isterse program yapıcısı ya da sunucusu olarak görev alsınlar, kendilerinden "kaliteli ve iyi yaşamın kılavuzluğu"nu yapmaları beklenmektedir (Köker, 2007: 122-123).

Üst düzey yönetici kadın sayısına bakıldığında ise 2000'li yıllarda bile bu sayıda önemli bir artış gerçekleşmediği görülmektedir (Köker, 2007: 127). Uluslararası Gazeteciler Federasyonu'nun yukarıda da yer verilen araştırma sonuçları, üst düzey karar alma mekanizmalarında çalışan kadınların oranının ancak % 3 olduğunu göstermektedir (Mater ve Çalışlar, 2007: 171). Medya sektöründe kadınların yönetici konuma yükselmelerini engelleyen cam tavanlar oldukça kalındır; kadınlar ancak orta

düzy yönetici konumunda yer alabilmektedir. Bununla birlikte medya kuruluşlarının sahiplik yapıları da incelendiğinde, kadınların oranlarının en düşük düzeyde kalmaya devam ettiği görülmektedir (Köker, 2007: 127-128).

Türkiye’de medya sektöründe çalışan kadın profesyonellerin durumu dünyadakinden büyük değişiklikler göstermemektedir (Köker, 2007: 130). Avrupa ve Amerika’da 19. yy sonları ve 20. yy. başlarında kadınlar gazeteci olarak bir kimlik sahibi olmalarına rağmen, Türkiye’de, Cumhuriyetin ilanından itibaren bu mümkün olabilmıştır. Gazeteciliği meslek edinmiş ilk kadınlar Sabiha Sertel, Advıye Fenik, Suat Devres ve Neriman Hikmet’tir. Bu döneme kadar ise kadınların bu çabaları eğitimli kadınların hobisi olarak düşünölmüştür (Timisi, 1997: 14). Osmanlı Devleti’nde kadınlar seslerini dergiler ve gazeteler aracılığıyla duyurmaya çalışmışlardır. 1868 yılında *Terakki* gazetesinin çıkarttığı “*Terakki-i Muhadderat*”, ilk Osmanlı kadın dergisi olarak kabul edilmektedir. Bu gazetede kadınlar tarafından çoğu imzasız ya da takma isimlerle gönderilen mektuplar yayınlanmıştır (Kırca Schroeder, 2007: 137). İlk kadın gazeteci olarak bilinen Arife Hanım ise 1885 yılında “*Şükufezar*” isimli ilk kadın gazetesini çıkarmıştır (Timisi, 1997: 13). “*Hanımlara Mahsus Gazete*” ise 1895-1908 yılları arasında çıkarılan en uzun ömürlü kadın dergisi olma özelliğini taşımaktadır. İlk defa kadınların kendileri tarafından ve kadınlar için bilginin üretildiği, yayıldığı bir forum oluşturmuştur (Kırca Schroeder, 2007: 137). II. Meşrutiyetin ilanından sonra ise kadınlarla ilgili çıkan gazete ve dergilerin sayısında artış olmuştur. Bu gazete ve dergilerin başlıcaları *Demet*, *Kadınlar Dünyası*, *İnci*, *Hanımlar Alemi*’dir (Akdoğan, 2001: 40-41). *Kadınlar Dünyası*, erkekler yerine dergide kadınları çalıştırmayı ilke olarak benimseyen, Osmanlı’nın son dönemlerindeki feminist hareketi destekleyen bir dergi olmuştur (Kırca Schroeder, 2007:138).

Daha önce de bahsedildiği üzere, Türkiye’de kadınların gazeteci olarak bir kimlik sahibi olmaları Cumhuriyetin ilanından itibaren mümkün olabilmıştır. Cumhuriyet sonrası basın yayın kurumlarının devlet eliyle ya da desteğiyle kurulması kadın gazeteciler için önemli bir başlangıç ve fırsat olmuş; kadınların önüne herhangi bir engel konulmamıştır. Örneğin radyoya bakıldığında, Batıda kadınlar haber spikeri olmak için 1950’li yılların sonlarını beklemelerine rağmen, Türkiye’de radyonun ilk yıllarında kadınların teknik hizmetlerin dışında özellikle çevirmen, spiker ve seslendirme sanatçısı olarak önemli görevler aldıklarını söylemek mümkündür. Ancak, televizyonun yayına geçmesine kadar radyo haber dairesinde

gazeteci olarak çalışan kadın muhabir sayısı çevirmenlerin dışında yok denecek kadar azdır (Timisi, 1997: 17-18). 1964 yılında kurulan Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT), 1967 yılında yayına başlamıştır. Hem radyoda hem de televizyonda çalışanlar resmi bir sınav sonucu seçilmiş olup bu alanda kadın ve erkekler eşit çalışma şansına sahip olmuşlar; ancak gazeteciliğin kadın mesleği olarak görülmemesi kadınların radyo ve televizyonda genellikle büro hizmetlerinde ve muhabirlik dışındaki çalışma alanlarında istihdam edilmelerine neden olmuştur (Timisi, 1997: 20).

1990'lerden itibaren daha çok sayıda kadın, medyanın farklı iş alanlarında çalışmaya başlamıştır. Bunun en görünür nedeni, bu yıllardan itibaren özel yayıncılık şirketleri ile bunlara iş yapan bağımsız prodüksiyon şirketlerinin sayısındaki artışa paralel olarak insan kaynaklarına olan gereksinimin de artmasıdır. Bu nedenle sektör daha az cinsiyetçi bir tutum takınmak zorunda kalmıştır (Köker, 2000: 328).

2000'li yılların başından itibaren medya sektöründe çalışan kadınların durumuna bakılacak olursa, Tablo 1.1'de görüldüğü gibi TÜİK tarafından 2002 yılında gerçekleştirilen "Yayın Kurumu Sayısı ve Çalışanların Nitelikleri Araştırması"nın sonuçlarına göre radyo, radyo-televizyon ve televizyon kanallarında ücretli olarak çalışanların yaklaşık üçte birini kadınlar oluşturmaktadır. Kadınların yayın kurumlarında özellikle de radyo-televizyon'larda sunuculuk gibi daha çok "göze ve kulağa hitap eden" alanlarda istihdam edildiği, radyoda yönetici pozisyonunda istihdam edilen kadın sayısının diğer yayın kurumları ile kıyaslandığında daha yüksek olduğu görülmektedir (KSGM, 2008: 12).

Tablo 1.1: Yayın kurumu sayısı ve ücretli çalışanların nitelikleri (KSGM, 2008: 12)

Ekonomik Faaliyet	Ücretli Çalışanların Yıllık Ortalama Sayısı			Yönetici		Program Personeli		Teknik Personel	
	Toplam	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
Toplam (Tüm Yayın Türleri)	14 849	9 851	4 999	3 594	2 120	607	1 939	4 830	465
Radyo	2 166	1 265	901	616	640	231	54	118	83
Radyo-TV	10 231	6 857	3 374	2 379	1 208	301	1 855	4 038	245
Televizyon	2 452	1 729	723	599	273	75	30	674	138

Tablo 1.2'de görüldüğü gibi, bölgesel ve yerel yayın kurumlarında istihdam edilen kadınların sayısı, ulusal yayın kurumlarına kıyasla nispeten daha yüksektir. Yerel ve bölgesel yayın kurumlarındaki çalışan kadın oranı %43 iken; ulusal yayın kurumlarında çalışan kadınların oranı sadece %30'dur (KSGM, 2008: 12). Diğer ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Ulusal iletişim araçlarında çalışmak bir prestij olarak değerlendirilmekte, diğer araçlarda çalışmak ikinci plana atılmakta, dolayısıyla kadınlar yerel televizyon ve radyolarda istihdam edilmektedir (Timisi, 1997: 20).

Tablo 1.2: Yayın kurumu ve ücretli çalışanların sayısı (KSGM, 2008: 12)

A. Tüm yayın türleri (Radyo, Radyo Televizyon ve Televizyon) B. Ulusal yayın C. Bölgesel yayın D. Yerel yayın

Yayın Türü	Yayın Kurumu Sayısı	Ortalama Ücretli Çalışan Sayısı Kadın	Ortalama Ücretli Çalışan Sayısı Erkek	Toplam
A	1.282	4.998	9.851	14.849
B	52	3.253	7.575	10.828
C	121	540	690	1.230
D	1.109	1.205	1.586	2.791

TRT ve RTÜK gibi kamu hizmeti yapan yayıncı ve düzenleyici kuruluşlarda kadın çalışanların durumuna bakıldığında, ticari yayın kuruluşlarından farklı bir durumla karşılaşmamaktadır. Her iki kurumda da çalışanların üçte birinin kadın olduğu, üst düzey yönetici olarak çalışan kadınların oranının ise sadece %1 olduğu ve kadınların genellikle orta düzey yönetim kademelerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Köker, 2007: 131).

Yazılı basında çalışan personelin kadroları incelendiğinde ise Tablo 1.3'de de görüldüğü üzere, kadın çalışanlar grafikerlik, yazı işleri müdür yardımcılığı gibi belirli alanlarda çalışmaktadır. Ayrıca, bu görevlerdeki kadınların sayısının erkeklerin sayısına yakın olduğu da görülmektedir. Ancak üst düzey yönetici (Genel Yayın Müdürü, Genel Yayın Yönetmeni, Genel Yayın Koordinatörü) pozisyonundaki kadın çalışanların oranı % 20 seviyesindedir.

Tablo 1.3: 2007 yılı Kasım ayında gazete/ dergilerin yayın bölümünde çalışan personelin kadrolarına göre sayısı¹ (TÜİK, 2007)

Kadro durumu	Toplam			Gazete		Dergi	
	Toplam	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
Toplam	43 275	29 010	14 265	13 008	4 524	16 002	9 741
Genel yayın müdürü	2 048	1 724	324	706	98	1 018	226
Genel yayın yönetmeni	2 015	1 585	430	579	90	1 006	340
Genel yayın koordinatörü	945	698	247	220	47	478	200
Genel müdür/ müessese müdürü/idare müdürü	919	749	170	349	72	400	98
Sorumlu yazı işleri müdürü	2 443	1 765	678	740	226	1 025	452
Yazı işleri müdürü	2 239	1 568	671	857	290	711	381
Yayın yönetmeni	1 006	711	295	152	49	559	246
Sayfa editörü	3 037	1 908	1 129	841	441	1 067	688
Yazı işleri müdür yardımcısı	472	262	210	102	66	160	144
Redaktör	842	518	324	204	78	314	246
İstihbarat ve haber bölüm şefi	370	250	120	180	47	70	73
Haber müdürü	711	500	211	347	107	153	104
Başyazar	395	285	110	141	22	144	88
Yazar	5 970	3 911	2 059	1 466	477	2 445	1 582
Muhabir/foto muhabiri	6 553	4 585	1 968	3 823	1 447	762	521
Karikatürist	263	202	61	40	12	162	49
Ressam/grafiker	2 014	1 114	900	300	185	814	715
Düzeltilmen	778	459	319	245	123	214	196
Bölge / il temsilcisi	407	305	102	132	35	173	67
Diğer	9 848	5 911	3 937	1 584	612	4 327	3 325

2008 yılı Yazılı Medya İstatistiklerine göre ise gazete ve dergilerde çalışanların sayısı 2007 yılına göre % 1,1 azalmıştır. 2008 yılı Kasım ayı itibarıyla gazete ve dergilerde 52 450 kişi çalışmakta olup bunların % 29,3'ünü kadınlar oluşturmaktadır (TÜİK, 2008).

¹ 2007 yılına ait verilerin kullanılmasının nedeni, Türkiye İstatistik Kurumu'nun web sitesinde yayınlanan 2008 yılı Yazılı Medya Araştırmasının verileri arasında "Kasım ayında gazete/dergilerin yayın bölümünde çalışan personelin kadrolarına göre sayısı"na ilişkin verinin yer almamasıdır.

Tablo 1.4'te de görüldüğü üzere, 2008 yılı Yazılı Medya İstatistiklerine göre, kadınlar yazılı medyada basım, dağıtım bölümlerine kıyasla daha çok yayın bölümünde çalışmaktadır. Lisans ve lisansüstü eğitimini tamamlamış kadınların ön lisans, lise ve lise altı eğitim almış kadınlardan görece fazla istihdam edildiği ve eğitim açısından yeterli donanımına sahip olması halinde bile kadınların, erkeklere kıyasla sektörde eşit düzeyde yer alamadıkları görülmektedir.

Tablo 1.4: 2008 yılı Kasım ayında gazete/dergilerde çalışanların eğitim durumu (TÜİK, 2008)

Eğitim durumu	Toplam			Yayın Bölümü		Basım Bölümü		Dağıtım Bölümü	
	Toplam	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
Toplam	52 450	37 089	15 361	28 745	14 044	4 620	513	3 724	804
Lise altı	5 391	4 692	699	1 969	527	1 563	93	1 160	79
Genel lise	13 949	10 489	3 460	7 239	2 958	1 710	174	1 540	328
Mesleki ve teknik lise	3 017	2 320	697	1 670	631	471	37	179	29
Ön lisans	3 480	2 257	1 223	1 791	1 134	246	34	220	55
Lisans	21 769	13 996	7 773	12 893	7 365	580	150	523	258
Yüksek lisans/ doktora	4 844	3 335	1 509	3 183	1 429	50	25	102	55

İletişim alanında eğitim alan öğrenciler cinsiyetleri açısından incelenecek olursa, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) 2008-2009 öğretim yılı eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayılarına ilişkin verilere dayanarak İletişim Fakültelerinden/İletişim Bilimleri Fakültelerinden mezun olan kız öğrencilerin sayısı ile erkek öğrencilerin sayısı hemen hemen aynı düzeydedir² (ÖSYM, 2009). Bu duruma rağmen, yukarıda da açıklandığı üzere, medya sektöründe istihdam edilen kadın çalışanların oranının erkeklere kıyasla bu denli düşük olması oldukça dikkat çekicidir.

Medya sektöründe istihdam edilen kadın profesyonellerin oranının düşük olmasının sebeplerine bakıldığında ise bu sektörün iş yapısı ve koşul-

2 2008-2009 öğretim yılı eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayılarına ilişkin verilere ulaşmak için: http://www.osym.gov.tr/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFD4AF1E_F75F7A97689D9DAC10DE3DF29AC6

ların erkek çalışanın çalışma düzeni ve ihtiyacıyla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Sektör hızlı teknolojik gelişime ihtiyaç duymakta; dolayısıyla zaman, bilgi ve iktidarla eş anlamlı hale gelmektedir. Bu koşullar altında, ataerkil yapının hüküm sürdüğü toplumsal sistem içerisinde kadınlar için çeşitli zorluklar da ortaya çıkmaktadır. Geleneksel değerler çerçevesinde aile, kadınlar için sorumlulukların temel merkezi haline gelmekte; dolayısıyla kadın çalışanların çocuk sahibi olmaları görevlerinden bir süre ayrılmalarını gerektirmektedir. Kadın çalışan kısa sürede işine dönse bile, sektörün koşullarına uyum sağlaması belli bir zaman almaktadır. Bu nedenle, sektör için gereken bilgi ve yetenekler dışında toplumsal sorumluluklar kadınlar için önemli bir engel oluşturmaktadır. Ayrıca, gece çalışması da kadınların karşılaştıkları önemli pratik zorluklardan biridir. Bu zorluk, onların belirli alanlarda çalışmasını engellemektedir (Timisi, 1997: 21-23).

Yeni iletişim araç ve ortamlarının kullanılmaya başlanması, bilgisayar temelli siber yayıncılık türlerinin çıkması ise çalışma biçimlerini değişikliğe uğratmıştır; ancak medya sektöründe çalışan kadınlar açısından cinsiyetçi işbölümü yeni görüntüler altında devam etmektedir. Çalışma biçimlerindeki değişiklik, mekân gerekliliğini ortadan kaldırmış ve medya sektöründe çalışanların esnek çalışma biçimlerine göre istihdam edilebilmelerini olanaklı kılmıştır. Bu gelişmeler medya sektöründe çalışan kadınları olumsuz yönde etkilemekte; bu sektöre yeni katılan eğitimli ve uzmanlaşmış kadınların geçici çalışan konumunda ya da iş güvencesinden yoksun bir çalışma ortamında istihdam edilmelerine yol açmaktadır. Serbest çalışan gazeteciler arasında kadın gazetecilerin oranı yükselirken; tam zamanlı çalışanlar olarak erkekler yeğlenmeye devam etmektedir (Köker, 2007: 121).

Medya kurumlarının eşit işe eşit ücret ilkesini benimsemelerine rağmen, medya sektöründe ancak düşük oranda kadın çalışanın eşit işe eşit ücret politikasıyla istihdam edildiğini söylemek mümkündür. Bu durum yukarıda da bahsedildiği üzere, medya endüstrisindeki yatay ve dikey ayrımcılıktan kaynaklanmaktadır (Timisi, 1997: 21). Kadınlar erkeklerin daha az yer aldığı, daha az bilgi ve yetenek gerektiren alt kademelerde yer alırken; erkekler karar alma mekanizmalarında yer almaktadır. Kadınlara herhangi bir uzmanlık alanı sağlamaktan uzak olan işler, onların gelecekte daha üst kademelere yükselmesine engel olmaktadır. Kadınların emeklerinin daha az sorumluluk gerektiren işlerde kullanılıyor olması,

yapılan işlerin saygınlığında da derecelendirmeye gidilmesine neden olmakta; daha az bilgi ve yetenek gerektiren, sorumluluk isteyen bu işlerin ¼creti de daha d¼ř¼k olmaktadır (Timisi, 1997: 21).

Sonuç olarak; medya sekt¼r¼nde çalışan kadın profesyonellerin durumlarına bakıldığında, istihdam edilen kadınların oranının oldukça d¼ř¼k olduğunu ve bu oranın daha ¼st pozisyondaki g¼revlerde daha da d¼ř¼t¼ę¼n¼ g¼rmek m¼mk¼nd¼r. Bu noktada kadınların yer aldığı her alan bir m¼cadele alanı olarak değerlendirilirse, medya sekt¼r¼nde çalışan kadın profesyonellerin oranının artması ayrımcılığa karşı bir baskı unsurunu yaratabilir ve bu yolla toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması katkıda bulunabilir. Ancak, sekt¼rde ¼zellikle y¼netici kadroların erkeklerden oluşması ve erkek egemen zihniyetin varlığını koruması, sekt¼rde çalışan kadınların medya ¼r¼nlerine farklı bir bakış açısı getirme konusundaki isteklilikleri ve bilinç düzeyleri ¼zerindeki belirleyici etkisinin, bu alanda k¼kl¼ bir d¼n¼ř¼m¼n sağlanması ¼n¼nde engel oluşturabileceği de g¼z ¼n¼ne alınmalıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. MEDYA OKURYAZARLIĞI

2.1 Medya Okuryazarlığı Kavramının Ortaya Çıkışı

Medya aracılığıyla yaygın olarak dolaşıma giren görüntü, ses ve yazıların da içinde bulunduğu kodlama ve kod çözümlene süreçleri, hem uygulayıcılar hem de alıcılar için yeni donanımları gerekli kılmıştır. Medyanın toplumsallaşma sürecindeki konumu eğitim içinde kullanılmasına yol açmış, medya ve eğitim ilişkisi çeşitli yaklaşımlar temelinde ele alınmaya başlanmıştır (Türkoğlu, 2007: 277). Medya ve eğitim ilişkisinde iki yaklaşımdan söz etmek mümkündür. İlk yaklaşımda medya bir araç olarak kullanılmaktadır. Yani, gazete ve dergilerde çıkan yazılardan, radyo ve televizyonda yayınlanan programlardan ilk ve ortaöğretimde genel kültür dallarında ve özellikle tarih, coğrafya, Türkçe ve sosyoloji derslerinde yararlanılmaktadır. İkinci yaklaşımda ise medya masaya yatırılarak incelenmektedir. Haber kaynakları, haberi ya da programı oluşturan mekanizmalar araştırılmakta; bunlara yön veren eğilimler ya da çıkarlar saptanmaktadır. Böylece, öğrenciler eleştirel düşünmeyi ve medyayı değerlendirmeyi öğrenmektedir. Söz konusu iki yaklaşım birbirinden çok farklıdır (Topuz, 2007: 18).

Yukarıda bahsedilen iki yaklaşımın gelişimine tarihsel açıdan bakıldığında, kitle iletişim araçlarından bir eğitim materyali olarak yararlanılabileceği düşüncesi, özellikle 1920'li ve 1930'lu yıllarda Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yoğun olarak dile getirilmiştir. İletişim araçlarının pedagojik bir etkisi ve yararının olacağı anlaşıldıktan sonra, sosyalist ülkeler de bu araçlara öğretim müfredatlarında yer vermeye başlamışlardır. Ardından medyanın bir eğitim konusu olarak masaya yatırılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla "*Medya okuryazarlığı*" yeni bir kavram olmasına rağmen, bir disiplin olarak 20. yüzyılın başlarına değin uzanan bir geçmişe sahiptir (İnal, 2009: 15). İlk defa 1930'larda Büyük Britanya tarafından bireyleri özellikle çocukları medyanın zararlı etkilerine karşı korumayı amaçlayan eğitsel bir araç olarak ele alınmıştır (Taşkiran, 2007: 91). Medya okuryazarlığı yerine "*medya eğitimi*" ifadesini tercih eden ve medya eğitiminin İngiltere'deki öncüsü olarak kabul edilen Len Masterman'ın da belirttiği gibi, "1930'larda medya okuryazarlığı, medyanın manipülatif doğasına karşı savaş verilen medya karşıtı bir eğitimidir" (akt. İnceoğlu, 2007: 22). 1960'lı yılların başında ise medya eğitiminde önemli bir değişiklik yaşanmıştır. Medya yoluyla öğretmenin yerine, medya hakkında öğretme üzerinde durulmaya başlanmış-

tır. Özellikle televizyonun, bir kitle medyası metni olarak çözümlenmesi becerileri üzerinde duran eğitim programlarının geliştirilmesine önem verilmiştir (Aktaş, 2007: 219).

1980'li yıllarda uluslararası kurum ve kuruluşlarca medya okuryazarlığı eğitiminin önemi tartışılmaya başlanmış; yazılı ve görsel kaynakların oluşturduğu iletilerle donatılmış dünyada, aktif bir yurttaş olabilmek için yeni ve zengin iletişim becerilerinin gerekli olduğu ileri sürülmüştür (İnal, 2009: 37). Bu çalışmalardan biri, 1960'lı yıllardan beri konuyu gündeminde tutan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO)'nun 1982 yılında 19 ülkeden uzmanların katılımıyla gerçekleştirilen toplantının ardından yayınladığı bildiridir. Bu bildiri de, medya eğitiminin tüm medyayı kapsamı gerektiği, medya aracılığıyla öğrenme yerine medya hakkında öğrenme gibi hususlara yer verilmiştir. UNESCO'nun bu alandaki çalışmaları farklı yıllarda da devam etmiş; bu çalışmalar medya okuryazarlığı ile ilgili tartışmalara yön vermiştir (Binark ve Gencil Bek, 2007: 44-45). Bununla birlikte, medya okuryazarlığı konusu özellikle Amerika ve İngiltere'de ağırlıklı olarak ele alınmakta, farklı disiplinlerden katılımcıların eşliğinde konferanslar düzenlenmekte ve araştırma çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Taşkıran, 2007: 94).

Medya okuryazarlığı, medyayı tanımaya dönük bir bilgilenme uğraşına dönüşerek, bir bilinç ve bilgilenme alanı niteliği kazanmıştır. Medya okuryazarlığı ile ilgilenen akademisyenler ve diğer ilgililer konuya ilişkin çok sayıda kavram ve bakış açısı geliştirerek konunun akademik alanda da tartışılmasını sağlamışlardır (İnal, 2009: 37).

1920'li yıllardan itibaren medyanın programlı bir biçimde eğitimde ele alınmaya başlanması ve bir öğretim konusu olarak kabul edilmesiyle başlayan süreçte, bugün artık iletişim bilimcilerin yanı sıra ilk ve ortadüzeyde görev alan eğitimciler de medya konusunda bilgilenme ve bilinçlenmenin çok erken dönemlerden itibaren başlaması gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Nitekim pek çok ülkede, medya okuryazarlığı konusunda ulusal bir politika belirlenerek harekete geçildiğini görmek mümkündür. İlk ve ortaöğretim müfredatlarında medya eğitimi, medya pedagojisi, medya okuryazarlığı gibi çok çeşitli adlarla derslere ve pratik uygulamalara yer verilmektedir (İnal, 2009: 16-17).

2.2 Medya Okuryazarlığı Kavramının Tanımı

Pek çok kişi, *okuryazarlık* kavramını yazılı basınla ilişkilendirerek okuma yeteneği olarak anlamlandırmaktadır. Bazıları ise film ve televizyon gibi

diğer medya araçlarını da göz önüne alarak, bu terimin kapsamını *görsel okuryazarlık* olarak genişletmişlerdir. Bazı yazarlar ise terimi, *bilgisayar okuryazarlığı* olarak değerlendirmişlerdir (Potter, 1998: 4). Tüm bu okuryazarlık pratiklerini kapsayacak bir terim olan *medya okuryazarlığına* ilişkin tanımlar incelendiğinde ise *medya okuryazarlığının* genelde: "... yazılı ve yazılı olmayan mesajlar dahil farklı formatlardaki mesajlara erişim, çözümlenme, değerlendirme ve iletme yeteneği" olarak tanımlandığı görülmektedir (Aktaş, 2007: 219; İnal, 2009: 39; Hepkon ve Şakı Aydın, 2007: 80) ya da "farklı biçimlerdeki iletişime erişme, bu biçimleri analiz etme, değerlendirme ve üretme becerisi olarak tanımlanmakta, *enformasyon okuryazarlığı* ile aynı anlamda kullanılmakta ve *teknoloji okuryazarlığı*nın birçok bileşenini içermektedir". Medyanın kendisini anlama ve çözümlenme ise bu tanımlarda yer almamaktadır (İnal, 2009: 39).

Kimb Massey'e (2005) göre, medya okuryazarlığının farklı biçimlerde tanımlanmasının nedeni, medya ve kitle iletişiminin çok farklı yaklaşımlarla incelenmesidir. Örneğin, konuyla ilgilenenlerin bazıları medya üreticisinin amacına bakmaksızın medya mesajlarının içeriğine "metin" olarak yaklaşırken, bazıları medya izleyicileri ve onların mesajlarına ilişkin yorumlarıyla ilgilenmektedir (İnal, 2009: 40). Yukarıda bahsedilen medyayı anlamak yerine, medyada yer alan mesajlar üzerine odaklanan tanım ise *ana akım medya okuryazarlığına* işaret etmektedir. *Ana akım medya okuryazarlığı*, mevcut olan medya yapısını sorgulamaktan uzak olan ve medyayı sadece mesaj içeriği olarak gören; özellikle çocuklar söz konusu olduğunda medyadan korunmayı, değerlere bağlılığı sağlamayı amaçlayan bir özellik göstermektedir (Asrak Hasdemir, 2009: 316). Bu özellik, kendini en açık biçimde anadamar (liberal/çoğulcu) iletişim paradigmasının³ *etki yaklaşımında* ortaya koymaktadır. İlk kitle iletişim araştırmaları daha çok kitle iletişim araçlarının etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Kitle iletişim araçlarının medyaya maruz kalan insanlar üzerindeki etkileri bu alandaki çalışmaların konularını oluşturmuştur. Daha sonraları ise araştırmacılar, hedef kitle ve medya ilişkisi üzerine yönelmişlerdir. Medyanın gençler ve çocuklar üzerinde zararlı davranış ve eğilimler edinme anlamında olumsuz etkileri olduğu ileri sürülmüştür. Bu bağlamda medya okuryazarlığı, onları medyanın olumsuz etkilerinden korumalıdır (Taşkıran, 2007: 96-99). Bu özelliğin ortaya konduğu

³ Anadamar iletişim çalışmaları, medyanın amacı, mesajları ya da etkilerini bütün toplumsal süreçlerden soyutlamaktadır. İletişimin içinde işlediği toplumsal, ideolojik, siyasi, kültürel ve ekonomik sistemle ilişkisini kurmamaktadır. Bu çalışmaların temel amacı toplumsal kontrol, ikna ve davranış değişikliklerine yönelik verileri toplamaktır. Bunlardan hareketle kuram geliştirme, iletişim sürecinin yapısal ve sistemsel belirleyicilerini ortaya koyma gibi kaygıları bulunmamaktadır. Temelde mesaj alışveriş sürecinin bireyler üzerindeki psikolojik etkisi analiz edilmektedir (Yaylagül, 2008: 30, 38). Ayrıca bu konudaki ayrıntılı tartışmalar için bakınız: Mutlu, E. (Derl.).(2005). *Kitle İletişim Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

yaklaşımlardan biri *korumacı yaklaşımdır*. *Korumacı yaklaşım*, çocukları medyanın zararlarına karşı korumayı amaçlamıştır (Livingstone, 2005: 235). David Buckingham'ın (1993) da belirttiği üzere, yeni iletişim ve enformasyon teknolojilerinin yaygınlaşması, çocukların medya metinleri aracılığıyla dolaşıma sokulan şiddet içerikli anlatılar ile pornografik ve tüketimi teşvik eden metinlerden korunması tartışmalarına özellikle ivme kazandırmıştır (Binark ve Gencil Bek, 2007: 49). Fakat medya okuryazarlığının bu şekilde kavranması, medya metinlerinde belirli ve verili egemen ideolojinin ve temsil pratiklerinin sorgulanmasına olanak tanımamaktadır (Binark ve Gencil Bek, 2007: 53).

Zamanla medya okuryazarlığı kavramı, çocukların ve gençlerin medyanın olumsuz etkilerinden korunmasını hedefleyen geleneksel zeminden kayarak, yeni bir yaklaşım temelinde çerçeve kazanmaya başlamıştır. Gittikçe artan sayıda akademisyen ve eğitimci tarafından eleştirelilik yönü ön plana çıkarılarak tanımlanmaktadır. Renee Hobbs (1998)'a göre, medya okuryazarlığı, yazma ve okuma, konuşma ve dinleme, yeni teknolojilere erişim, eleştirel seyretme ve çok çeşitli teknolojileri kullanarak kendi mesajlarını yaratma yeteneğini kapsamaktadır. Art Silverblatt ve Ellen M. Enright Eliceir (1997)'e göre ise izleyicilerin kitle iletişim kanalları vasıtasıyla aldıkları enformasyonu yorumlamasını mümkün kılan ve onların, medya içeriği hakkında bağımsız kararlar geliştirmelerine izin veren eleştirel bir düşünme yeteneğidir (akt. Aktaş, 2007: 219).

Medya okuryazarlığına ilişkin yapılan bu tanımlar, kavramın iki temel noktasını ortaya çıkarmaktadır:

- Kişinin, medya mesajlarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme ve süzebilme yetisine ve bilgisine sahip olması,
- Kişinin kendi mesajlarını oluşturabilecek biçimde medyayı tanıma ve kullanma yetisine ve bilgisine sahip olması (Pekman, 2007: 42).

Özetle, medya okuryazarlığı tanımı bazı temel noktalara dayanmaktadır:

- Medya okuryazarlığı bir sınıflandırma değil, süreçtir: Medya okuryazarlığı, üniversite mezunu olmak ya da Amerikalı olmak gibi bir sınıflandırma değildir; derece derece gelişim gösteren bir süreçtir.
- Medya okuryazarlığı gelişime ihtiyaç duyar: Medya okuryazarı olma durumu bilinçli uygulama çalışmalarlarıyla yüksek dereceye ulaşabilir.

Ancak, medya sahipliği, medya sektörünün ekonomik ve idari yapılanmasındaki değişimlerin izlenmemesi gibi nedenler mesajların bireyler tarafından algılanmasını etkilediği için medya okuryazarlığı düzeyinde düşüş gerçekleşebilir.

- Medya okuryazarlığı çok boyutludur: Medya okuryazarlığının birbiriyle ilişkili dört boyutu bulunmaktadır:
 - Bilişsel boyut: Zihinsel süreçlere ve düşünmeye işaret eder. Bilişsel boyuta ilişkin yetenekler, sembollerin farkına varılmasından mesajın nasıl üretildiğinin ve neden bu şekilde sunulduğunun anlaşılmasına değin farklılık göstermektedir.
 - Duygusal boyut: Bireylerin medya mesajlarında verilen duyguların farkında olmalarıdır. Medya mesajlarındaki duygular öfke, korku, nefret gibi güçlü duygular olmayabilir; bazı algılanması güç duygular da mesajlarda yer alabilir.
 - Estetik boyut: Medya içeriğini sanatsal bir bakış açısıyla anlamaya ilişkin bir beceridir. Bununla birlikte, medya üreticisinin kendine özgü sanatsal anlayışını fark edebilme becerisini de içine alır.
 - Ahlaki boyut: Mesajların altında yatan değerleri anlamaya ilişkin beceridir. Örneğin, aksiyon filmlerindeki mesajlarda sunulan değerler, şiddetin genellikle elde edilmek istenenlere ulaşmada başarılı bir araç olduğu ve dünyanın tehlikeli bir yer haline geldiğidir.
- Medya okuryazarlığının amacı, yorumlar üzerinde bireylere daha fazla kontrol sağlamaktır: Bütün medya mesajları yorumlara dayanır. Örneğin, gazeteciler önemli olaylar ve kişiler hakkında yorumlar sunarken; reklâmcılar, bireyleri problemleri olduğuna ve ürünlerinin bu problemleri çözmede onlara yardımcı olacağına inandırmaya çalışmaktadır. Bu nedenle yorumların farkında olunması gerekmektedir (Potter, 1998: 6-10).

Medya okuryazarlığının temel basamaklarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Medyanın, toplum üzerinde etkili olduğunun kavranması,
- Medyanın, kültürü anlamakta bir kaynak olarak görülmesi,
- Kitle iletişim mekanizmalarının kavranması,
- Medya iletilerinin çözümlenmesi ve tartışılması için stratejiler geliştirilmesi,

- Bireyin medya içeriğine dair yorumlama ve algılama yeteneğinin artırılması (Terkan vd., 2007: 463).

Medya okuryazarlığının temel basamaklarından da anlaşılacağı üzere, medya okuryazarlığı, medyayı anlama ve değerlendirmede çeşitli beceriler elde etme sürecidir. Kitle iletişim araçlarının kültürü oluşturma ve sürdürmedeki rolünün ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde, medya okuryazarlığı geliştirilmesi gereken bir beceridir (Baran, 2006: 34). Medya; bireyleri, sunduğu egemen değer, inanç ve yorumları sorgulamadan kabul etmeye zorlamaktadır; ancak medya mesajlarını yorumlama ve değerlendirme becerisine sahip olan bireyler kendi inanç ve davranışlarını kontrol etmede daha fazla güce sahiptir (Potter, 1998: 5-6). Bununla birlikte, medya okuryazarlığının temel basamaklarının da işaret ettiği gibi, medyaya karşı sorgulayıcı ve eleştirel bir yaklaşıma da gönderme yapılmaktadır. Nurçay Türkoğlu'na göre de, "medya okuryazarlığı yalnızca beceri kazanmaya değil, eleştirel ve demokratik yurttaşlık çerçevesinde günümüz toplumlarının yeni bir açığına da vurgu yapmaktadır. Böylece, yalnızca pratik işlevsel ve araçsal bir gereksinimi değil, eleştirel aklın gerekliliğini gündeme getirmektedir" (Türkoğlu, 2007: 277).

2.3 Eğitsel Bir Süreç Olarak Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, bağımsız medya yaratmak kadar, her iletişim aracının hem gücünü hem sınırlarını anlamada kolaylık sağlaması bakımından, bireylerin usta birer medya iletisi yaratıcısı/üreticisi olmasını hedeflemektedir (Taşkiran, 2007: 91). Söz konusu hedefe ulaşmak için medya okuryazarlığı eğitiminin hangi çerçevede verileceği ya da verilmesi gerektiği de önem kazanmaktadır. Bu konuya ilişkin de pek çok akademisyen çeşitli ilkeler formüle etmiştir. Len Masterman, Patricia Aufderhede, Cyndy Scheibe ve Faith Rogow bu alanda çalışmalar yürüten akademisyenlerden birkaçıdır (İnal, 2009: 51-67; Taşkiran, 2007: 100-128). Ayrıca İngiltere, Avustralya, Kanada ve ABD'de medya okuryazarlığı eğitimcileri birtakım ilkeler konusunda uzlaşmaya varmışlardır:

- 1- Medya mesajları itinayla seçilmiş, düzenlenmiş, gözden geçirilmiş ve kurgulanmış yapılardır. Her ne kadar gerçek gibi görünse de, sergilenen dünya gerçek olan değil; gerçeğin medya tarafından temsil edilmiş biçimidir.
- 2- Medyanın dünyayı sunuş biçimiyle medya tüketicilerinin dünyayı algılayışı arasında sıkı bir ilişki vardır.

- 3- Medya iletileri, bünyesinde değer ve ideolojileri barındırır.
- 4- Medya mesajları ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilir.
- 5- Medya iletileri, insanın sosyal gerçekliği kavramasını sağlar (İnceoğlu, 2007: 23).

Medya okuryazarlığının amacının basit olarak çocukları olumsuz medya mesajlarından korumak olmadığına dikkat çeken Elizabeth Thoman ve Tessa Jolls'a göre ise "Bazı gruplar aileleri sadece televizyonlarını kapatmaları yönünde zorlamalarına rağmen, gerçekte medya, kültürel ortamımızda köklü bir yer edindiği için televizyonu kapatsanız bile, günümüz koşullarında medya kültüründen kaçmanız mümkün olmayacaktır. Medya artık sadece kültürümüzü etkileyen bir öge değildir. Medya bizim kültürümüz durumundadır" (Jolls ve Thoman, 2008: 33). Bu bağlamda, medyanın rolünü ve etkilerini de dikkate alarak medya okuryazarlığının hedefini geniş bir bakış açısıyla değerlendirmektedirler: "Medya okuryazarlığının hedefi, öğrencileri medyanın her türünde yeterli, eleştirel ve okuryazar yapmak; böylece öğrencilerin gördüklerinin ve duyduklarının kontrolünde kalan değil, bunları kontrol eden kişiler olmalarını sağlamaktır" (Jolls ve Thoman, 2008: 33). Bu bakış açısıyla, medya okuryazarlığının ne olmadığını şu şekilde tanımlamaktadırlar:

- Medya okuryazarlığı medyaya "saldırmak" demek değildir; ama medya okuryazarlığı çok sık olarak medya eleştirilerine yer verir.
- Medya okuryazarlığı medya ile ilgili etkinlikler ve projeler üretmeyi içermesine rağmen, medya okuryazarlığı sadece medya üretmek demek değildir.
- Sadece videolar, CD-ROM'lar veya medya içerikli materyalleri sınıfa getirmek medya okuryazarlığı değildir.
- Medya okuryazarı olan bir kişinin, aynı zamanda medya ve medya mesajlarının yapısını ve kültürümüz üzerindeki etkisini keşfetmesi gerekmektedir.
- Medya okuryazarlığı basitçe politik gündemi, önyargıları ve yanlış açıklamaları takip etmek değildir. Aynı zamanda bu olayları "normalmiş" gibi gösteren sistemin sorgulanması demektir.
- Medyada verilen mesajlara sadece bir kişinin bakış açısından veya deneyimlerinden bakmak medya okuryazarlığı değildir. Çünkü medya farklı bakış açıları kullanılarak incelenmelidir.

- Medya okuryazarlığı “sakın seyretme” demek değildir. Medya okuryazarlığı “dikkatlice seyret, eleştirel düşün” demektir (Jolls ve Thoman, 2008: 34).

Bu noktada üzerinde dikkatle durulması gereken, medya okuryazarlığının geleneksel tanımlanışı yerine *eleştirel medya okuryazarlığı* kavramıdır. Douglas Kellner’e göre, “eleştirel medya okuryazarlığı bir yandan medya metinlerini toplumsal ve siyasal üretimler olarak ele alırken, bir yandan da medyada kendini ifade etme ve toplumsal eylem için aracın kendisinin kullanım yollarını ve olanaklarını da göstermelidir” (Binark ve Gencil Bek, 2007: 103). Dolayısıyla, eleştirel medya okuryazarlığı, medya metinlerinin analizinin yanı sıra medya kurumları ve yapılanmaları ile ilgilenmeyi ve kendi medya metinlerini üretmeyi de içine alır.

Bu temelde, medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencileri medya mesajlarının olumsuz etkilerinden korumanın ötesinde, öğrencilerin eleştirel düşünme ve çözümlene yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin medya mesajlarını çözümlerken onlara temel sorular sormayı öğretmeyi amaçlamaktadır:

- 1- Bu mesaj kim tarafından yaratıldı?
- 2- Bu mesajda ilgimi çekebilmek için ne tür teknikler kullanıldı?
- 3- Bu mesajı diğer insanlar benim anladığımdan farklı olarak nasıl anlamış olabilirler?
- 4- Bu mesajda hangi yaşam biçimleri, değerler ve görüşlere yer verilirken hangileri göz ardı edilmiştir?
- 5- Bu mesaj niçin gönderilmiştir? (Jolls ve Thoman, 2008: 27).

Bu yolla öğrenciler, eleştirel düşünme ve çözümlene yeteneklerini geliştirme imkânı bulurlar. Bununla birlikte, öğrencilerin kendi mesajlarını üretmeleri de onların eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları açısından önemlidir. Öğrencilerin gazete, bülten, kısa film, web sitesi gibi kendi medya ürünlerini üretmesi, onlara “gerçek”liğin medyada kurgulanması sürecine ilişkin olarak pratik bir anlayış kazandırır. Hobbs’a göre, medya okuryazarlığı eğitimi kapsamındaki pratik uygulamalar, çocukların kendilerini ifade ederken yaratıcı becerilerinin ortaya çıkmasını sağlar ve medya endüstrisini tanıma fırsatı sunar. Öğrencilerin gerçek anlamda eleştirel izleyiciler olabilmeleri için fotoğraf çekmek, kamera önünde oynamak veya bir haber öyküsü yazmak gibi çeşitli deneyimleri yaşama-

ları gerekmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi süresince bu gibi pratik uygulamalar kullanılmadıkça, medya okuryazarlığı eğitimi tam anlamıyla gerçekleştirilememiş olur. Çünkü Steven Goodman (1996)'ın belirttiği gibi, "teknolojinin gücü, öğrenciler teknolojiyi kendi çalışmalarının yaratıcıları olarak kendi elleri ile kullanabildiklerinde ve ondan eleştirel sorgulama, kendini yansıtma ve yaratıcı anlatım için yararlandıklarında serbest kalır" (Aktaş, 2007: 222). David Buckingham (1990) da pratik uygulamaları, öğrencilerin mevcut bilgilerinin açığa çıkarılması ve onları bir sistem içinde organize etmeyi sağlamanın hayati bir aracı olarak değerlendirmektedir (İnal, 2009: 111). Ayrıca, öğrenciler bu uygulama ile "medyadaki bütün mesajların; haberlerin bile doğal olmadığı" nın (Jolls ve Thoman, 2008: 37) farkına varabilirler. Öğrencilerin, medya yapımcılarının medya ürünlerini üretirken tercihler yaptıklarını ve medya metinlerindeki anlamın temsiller aracılığıyla nasıl inşa edildiğini kavramaları için pratik uygulamalar önemli katkılar sunabilir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel bir bakış açısıyla geliştirilmesi, bireylerin medya mesajlarını anlamlandırabilmelerine önemli bir katkı sağlayacaktır. Bir diğer deyişle bireyler, medya mesajlarını değerlendirebilme yeteneğini kazanacaklar; dolayısıyla "gerçek" ve medyanın sunduğu "gerçeklik" arasındaki ayrılıkları fark edebileceklerdir. Eleştirel medya okuryazarı olan bireyler, medya metinlerinde dolaşıma sokulan mesajları okumanın yanı sıra, bunların gündelik yaşamdaki köklerinin de farkına varabileceklerdir (Binark ve Gencil Bek, 2007: 103). Medyaya eleştirel bakabilen etkin bir bireyin gelişimi ise öncelikle etkin ve bilinçli bir kamuoyu ve yurttaşlık kavramına bağlıdır (Köse, 2007: 49).

Çeşitli ülkelerde, özellikle Batı Avrupa ülkelerinin anayasa ve yasalarının insan hak ve özgürlükleri temelinde düzenlemesi ve zaman içinde elde edilen kazanımlar bireylerin hak, özgürlük ve yükümlülüklerini tanımlayan yurttaşlığın kapsamının genişlemesine neden olmuştur. Bununla birlikte, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile başlayan uluslararası süreç, hak ve özgürlüklerin siyasi ve sivil haklardan başlayarak kadın, çevre ve gelişme hakları gibi hakları da içine alacak biçimde bir gelişimin de önünü açmıştır. (Tol Göktürk, 2006: 88-89) Bu gelişmelere paralel olarak siyasi irade/özne olarak kabul edilen halkın, sunulan hizmet paketinin (mesajın) tüketicilerine (alıcılarına) dönüşmesi (Doğanay, 2003: 161) yerine, yurttaşlık kavramının yeni bir boyut kazanmasına gerek vardır. Ayrıca, demokrasinin de öncelikle işyerinde, siyasal

örgütlerin iç işleyişinde, aile içinde, kadın ve erkek ilişkilerinde “çeşitli kültürlerin ve yaşam tarzlarının birlikteliğinin kurumsallaşması temelinde” yer alan “genel bir toplum ve yaşam felsefesi” olarak görülmesi gerekmektedir (Doğanay, 2003: 162). Yurttaşlar günlük politik pratiklere katılarak yurttaşlıklarını gündelik temeller üzerine oturtmalıdırlar. Daha önce de belirtildiği gibi, yurttaş yalnızca belirli hakların pasif alıcısı ve hukukun korunmasından yana birisi değildir; yurttaşlık iktidarı türetme ve paylaşma kapasitesi ile ilgilidir (Rodriguez, 2001).

Takis Fotopoulous (1997)’a göre, ekonomik, politik, kültürel, sosyal ve ekolojik demokrasiyi içine alan politik demokrasi ya da doğrudan demokrasiye ilişkin daha derinlikli bir kavrayış geliştirilmesi gereklidir. Bu, demokrasinin, eşitsiz iktidar ilişkilerini oluşturan politik yapıların ortadan kaldırılarak, yurttaşların seçimi üzerine temellenmesi demektir. Dolayısıyla Fotopoulous, yeni bir siyasal yurttaşlık anlayışına işaret etmektedir (McLaren ve Jaramillo, 2009: 82-83). Ayrıca demokrasi, seçimlerin yanı sıra demokratik katılımı ve tartışmayı da içermektedir. Yeni medya döneminde bir bilgisayara, modeme ve internet hizmetine ulaşabilen herkes tartışmaya katılabilir. Burada kilit nokta, demokrasinin bilgiye ve katılıma gereksinim duyması ve dolayısıyla yurttaşların doğru bir şekilde bilgilenmemeleri halinde tartışmaya akıllıca katılamayacağıdır (Kellner, 1999: 105). Eleştirel medya okuryazarlığı, bireylerin sahip olması gereken temel bir yetenek olarak değerlendirilirse, Jolls ve Thoman’ın da belirttiği gibi bu temel yetenek olmaksızın, bir bireyin insan olmanın bütün değerlerine sahip olabilmesi veya demokratik bir toplumda yurttaşlığın bir gereği olan güncel tartışmaları anlaması ve katılması mümkün olmayacaktır (Jolls ve Thoman, 2008: 33). Bu bağlamda, eleştirel medya okuryazarlığı, yurttaşlık kavramının yeni bir boyut kazanmasında; kültürel, ekonomik, siyasal ve toplumsal yurttaşlık bilincinin gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. Eleştirel medya okuryazarlığı, bireylerin iktidar ilişkisi konusunda daha bilgili, “öteki”ne saygılı ve duyarlı yurttaşlar olabilmeleri yönünde katkıda bulunmayı ve “ötekileştirici” değerleri ve mekanizmaları dönüştürmeyi amaç edinmelidir (Binark ve Gencil Bek, 2007: 209). Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin toplumsal cinsiyet, ırk, etnik köken, sınıf gibi egemen ideolojileri sorgulayabilmelerine katkıda bulunmalıdır (Gencil Bek and Binark, 2009: 105).

Yurttaşlık kültürünün gelişiminde katkı sağlayacak olan medya okuryazarlığı ders programının oluşturulmasında, *eleştirel pedagojik yaklaşım*

çok önemli bir yere sahiptir. Eleştirel pedagojinin düşünsel kökenleri farklı disiplinlerden araştırmacıların katkılarıyla gelişmiştir. 1980'lerden itibaren Kuzey ve Güney Amerika'dan Paulo Freire, Henry A. Giroux, Peter Mc Laren, Donaldo Macedo gibi farklı disiplinlerden araştırmacılar, eleştirel pedagojiye önemli katkılar sunmuşlardır. Kültürel çalışmalar, feminizm, postyapısalcılık ve postmodernist kuram eleştirel pedagojiyle sürekli ilişki içinde olmuştur. Kavram, ilk defa Henry A. Giroux'un *Theory and Resistance in Education* (1983) adlı eserinde kullanılmış olmasına rağmen, bu alandaki çalışmalar daha eskilere dayanmaktadır. İlerici eğitimbilim çalışmalarının öncü düşünürlerinden olan Amerikalı eğitim bilimci John Dewey (1859-1952)'in çalışmaları eleştirel pedagojinin ilkelerinin beslendiği önemli kaynaklardan biridir. Dewey'in Kuzey Amerika'ya özgü geliştirmeye çalıştığı bir eğitim modelinde, çocukların eğitim sürecinde kendi yaşamları üzerinde denetimi artırmaları önerilmiş ve çocuk merkezli öğrenme teşvik edilmiştir. Eleştirel pedagojinin ilkelerinin beslendiği diğer önemli kaynak ise Giroux'un da belirttiği gibi, Frankfurt Okulu'nun eleştirel kuramıdır. Otoriter kişiliğin ve başat sınıfların egemenliğini yeniden üreten bürokrasinin gelişmesinin ardında yatan zihin örüntüsünü kavramaya çalışan Frankfurt Okulu, eleştirel pedagoji çalışmaları için önemli katkılar sağlamıştır. Çünkü eğitim sürecinde üretilen ve dolaşıma sokulan bilgi belirli siyasal, tarihi ve ekonomik koşullar tarafından şekillenmekte olup eğitim sürecinde verili olarak tanımlanan bu bilginin nasıl ve neden bu şekilde tanımlandığının eğitim sürecinin aktörleri tarafından kavranabilmesi için ardyöreyi okuyabilmeleri gerekmektedir (Binark ve Gencel Bek, 2007: 16-17).

Kellner'a göre eleştirel pedagoji eğitimci, öğrenci ve yurttaşları çokkültürlü toplumdaki meydan okuyucu kültürel temsillere karşı yerleşik müfredatı ve öğretim stratejilerini yeniden düşünmeye yöneltilmektedir. Eleştirel pedagoji, bireyleri güçlendirmek ve demokrasiyi geliştirebilmek için öğrenci ve yurttaşlara toplumsal cinsiyet, sınıf vb. kültürel farklılıklara duyarlı olmalarını sağlayacak becerileri öğretmektedir (Kellner, 2007).

Eleştirel pedagojinin ilkeleri üzerinde durulurken, eğitimbilimci Paulo Freire'ye özel bir yer ayırmak gerekmektedir. Eğitimi, bireylerin dünyayı nesneleştirmelerine, onu eleştirel bir biçimde anlamalarına ve değiştirmek için eylemde bulunmalarına yardım eden bir araç olarak gören (Ayhan, 2009: 152) Freire, eleştirel pedagojiyi "ezilenlerin pedagojisi" olarak kavramsallaştırmakta (Binark ve Gencel Bek, 2007: 18), eleştirel

pedagojinin temel ögesini “diyalog” olarak tanımlamaktadır. Diyalogu, öğretmen ve öğrencilerin bilgiyi birlikte araştırdıkları bir süreç olarak nitelendirmektedir. Böylelikle derslik, geleneksel anlamda bir derslik değil; bilginin aktarılmayıp araştırıldığı bir buluşma yeridir (Ayhan, 2009: 152). “Diyalog öyle bir süreçtir ki, öğrenciler, güçlendirilmiş özneler olarak, kendi yaşamlarını biçimlendiren toplumsal gerçeklerin ve her türlü eşitsizlik ilişkilerinin farkına varırken, yaşamlarını da yeniden kurabilme yetisini bulup ortaya çıkarırlar” (Binark ve Gencil Bek, 2007: 19).

Eleştirel pedagoji, medya okuryazarlığı ile ilgilenen tüm eğitimcilerin üzerinde dikkatle durması gereken, “başka ve farklı” bir sözün ve bakışın üretimine imkân tanıyan bir anlayıştır. Eleştirel pedagojinin sağladığı açılımla, medya ile ilgili düşünürken ve çalışırken tarihsel, toplumsal, siyasal, kültürel ve ekonomik bağlamların önemi ve bu bağlamların eğitim sürecindeki aktörler tarafından nasıl algılandığının yanı sıra, eğitim sürecinde dolaşıma giren ve yeniden üretilen bilginin farklı biçimlerde yaşama geçirilme pratiklerinin farkına varılabilir (Binark ve Gencil Bek, 2007: 8).

2.4 Avrupa Birliği Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Uygulamaları

Türkiye’nin Avrupa Birliği (AB)’ne adaylık statüsü, Aralık 1999 tarihli Helsinki Zirvesi sonrasında kabul edilmiş ve Türkiye aday ülke statüsü kazanmıştır. AB’ye tam üyelik için aday ülkeler; siyasi, ekonomik ve topluluk müktesebatının benimsenmesi olmak üzere üç grupta toplanabilecek kriterleri gerçekleştirmek zorundadırlar (Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu, 2006). Haziran 1993 tarihinde yapılan Kopenhag Zirvesi’nde kabul edilen kriterler arasında bahsi geçen Topluluk müktesebatı, birincil ve ikincil kaynaklar olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Birincil kaynakları Topluluğu kuran antlaşmalar, ikincil kaynakları Topluluk organlarınca oluşturulan tüzükler, kararlar, tavsiyeler ve direktifler oluşturmaktadır. Topluluk müktesebatı, üye ülkelerin hukuk sistemlerinden bağımsız bir sistemdir ve uluslarüstü bir nitelik taşımaktadır. Bunun neticesi olarak, üye ülkeler, bu sisteme ters düşen bir ulusal hukuk anlayışı geliştiremez ve aykırı bir kural uygulayamaz (Acuner ve İşat, 2008: 317).

Kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği de Topluluk müktesebatının bir parçasını oluşturmaktadır. Çalışma yaşamında eşitlik üzerinden geli-

şerek dar bir çerçeve ile başlayan kadın-erkek eşitliği mevzuatı özellikle 1997 tarihli Amsterdam Antlaşması ile eşitliğin Birlik düzeyinde kurum-sallaştırılması doğrultusunda önemli açılımlar sağlamaya başlamıştır (Acuner ve İşat, 2008: 317). Amsterdam Antlaşması, kadın ve erkekler arasında eşitliğin sağlanmasını bir hedef ve Topluluğun temel bir ilkesi haline getirmiştir. Amsterdam Antlaşması'nın 2. maddesi, kadın-erkek eşitliğini, Topluluğun temel görevlerinden biri olarak belirlemektedir (Acuner ve İşat, 2008: 320). Amsterdam Antlaşması'nın 3. Maddesi ile ülkeler toplumsal cinsiyet bütçelemesi de dahil, yasalarda fiili eşitlik sağlamak ve ilgili idari birimleri kurmak gibi çok çeşitli yükümlülüklerin altına girmektedir (Acuner ve İşat, 2008: 317). Amsterdam Antlaşması'nın 13. maddesi ise toplumsal cinsiyet temeli de dahil olmak üzere, ayrımcılıkla mücadele için alınacak önlemlere hukuki bir zemin sağlamaktadır (Acuner ve İşat, 2008: 320).

AB'de kadın-erkek eşitliği alanında önemli düzenlemeler getiren antlaşmalar Amsterdam Antlaşması'yla sınırlı değildir. Ayrıca anlaşmaların yanı sıra örneğin direktifler⁴ gibi ikincil mevzuatta da kadın ve erkek eşitliğinin sağlanmasına yönelik düzenlemeler yer almaktadır.

Topluluk müktesebatında kadın-erkek eşitliğini sağlamaya yönelik düzenlemeler, AB'nin üye ve aday ülkelerden kadın-erkek eşitliği konusundaki beklentilerini ortaya koymaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi topluluk müktesebatının benimsenmesi, AB'ye tam üyelik için Kopenhag Zirvesi'nde kabul edilen kriterler arasındadır. Türkiye ile katılım müzakereleri Ekim 2005'te başlamıştır. Bu süreçte, Türkiye gibi üyeliğe hazırlanan aday ülkelerin Kopenhag Kriterleri'ni yerine getirmeleri açısından gösterdikleri gelişmeler, Avrupa Komisyonu tarafından düzenli olarak raporlaştırılmakta olup bu belgeler ilerleme raporu olarak adlandırılmaktadır (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, 2009).

Kadın erkek eşitliği konusu kuşkusuz müzakere sürecinin en belirleyici başlıklarından biri olacaktır. Bu nedenle bu konuda müktesebat uyumu sağlanmadığı sürece Türkiye'nin tam üyeliğinin gerçekleştirilmesinde zorluklar yaşanacaktır (Acuner, 2006: 12). Bu husus Türkiye ilerleme raporlarında da izlenmektedir. Ekim 2008 başından Eylül 2009 ortasına kadar geçen dönemi kapsayan 2009 yılı Türkiye İlerleme Raporu kadın erkek eşitliği açısından incelendiğinde, "Siyasi Kriterler" başlığı altında

4 Daha ayrıntılı bilgi için bakınız: Acuner, S. İşat, C. (2008). AB Kadın-Erkek Eşitliği Politikaları ve Türkiye. *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri* içinde (301-383). İstanbul: TÜSIAD, KAGIDER Yayınları.

“İnsan Hakları ve Azınlıkların Korunması” alt başlığı altında yer alan “Ekonomik ve Sosyal Haklar” bölümünde kadın erkek eşitliğini sağlama-ya yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan ve tespit edilen eksikliklerden bahsedilmektedir. Raporda bu alanda tespit edilen eksiklikler şu şekilde özetlenmektedir: “Sonuç olarak, kadın haklarını ve toplumsal cinsiyet eşitliğini güvence altına alan yasal çerçeve mevcuttur. Buna karşın, yasal çerçevenin uygulamaya geçirilmesi ve ekonomik hayata katılım ve fırsatlar, siyasi yetkilendirme ve eğitime erişim alanlarında kadın ve erkek arasındaki farkın kapatılması için kayda değer ilave çabalara ihtiyaç vardır. Aile içi şiddet, töre cinayetleri ve erken yaşta ve zorla yapılan evlilikler, ülkenin bazı bölgelerinde ciddi sorun olmaya devam etmektedir. Kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularında, hem erkekler hem de kadınlar için ilave eğitime ve farkındalık yaratılmasına ihtiyaç bulunmaktadır” (Avrupa Toplulukları Komisyonu, 2009).

İlerleme raporunda kadın-erkek eşitliğine ilişkin yapılan değerlendirmeleri de dikkate alarak, aday ülke statüsünde olan Türkiye, AB'nin kadın-erkek eşitliğine ilişkin mevzuatını ve politikalarını benimsemekle yükümlüdür; bununla birlikte yaşama geçirilmesi için de gerekli çabayı göstermek zorundadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin yaşama geçirilmesinde, pek çok farklı alanda çalışmalar yürütülmektedir. Bu alanlardan biri de medyadır ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin yaşama geçirilmesi için medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadele üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Bu mücadelede bireylerin medyada kadınların temsil edilmiş biçimlerinin farkında olmaları ve buna karşı bir duruş geliştirmeleri önem taşımaktadır ve bireylerin bu yönde gelişimi için “medya okuryazarlığı” önemli bir araç olarak kullanılabilir. Bu çerçevede, Türkiye'nin içinde bulunduğu adaylık süreci de dikkate alınarak bu alanda gerçekleştirilmesi gereken çalışmalara ışık tutacağı düşüncesiyle belirli başlıklar altında medya okuryazarlığı uygulamalarına ilişkin AB'ye üye ülkelerinden örnekler incelenecektir.

Örnek olarak ele alınacak ülkelerin uygulamalarına geçmeden önce AB'nin, birlik kimliğiyle medya okuryazarlığı kavramına yaklaşımı incelendiğinde, aslında Amerika Birleşik Devletleri kökenli bir hareket olan medya okuryazarlığı hareketinin Avrupa'da özellikle İngiltere ve İskandinavya'da 1970'li yıllardan itibaren ağırlıklı olarak gündeme geldiğini; 2000'li yıllarda ise AB'nin gündeminde yer almaya ve tartışılmaya

başlandığını söylemek mümkündür. Mart 2000’de gerçekleştirilen Lizbon Zirvesi, AB’nin yeni enformasyon ve iletişim teknolojisine dayalı bilgi toplumu ve bilgi ekonomisinin şekillendirdiği geleceğin Avrupa’sını, bir başka deyişle e-Avrupa’yı yaratma konusundaki stratejilerin belirlendiği ve kararların alındığı zirvedir. Zirveyi takiben, AB’de enformasyon toplumu uygulamasına yönelik olarak hazırlanan eylem planında İnternet kullanım maliyetlerinin düşürülmesi, 2001 yılına dek tüm okullarda İnternet erişiminin sağlanması ve tüm öğretmenlerin İnternet kullanım becerisiyle donatılması gibi hedefler yer almaktadır. Ayrıca Lizbon Zirvesi’nden beri medya okuryazarlığı konusunda üç çalıştay düzenlenmiş; 25 yaş altı eğitim çağındaki nüfusun enformasyon ve iletişim teknolojisi (Information and Communication Technologies - ICT) temelli bir eğitim sistemine dahil edilmesinin amaçlandığı e-egitim girişimi bünyesinde 30 kadar medya okuryazarlığı projesi için 3,5 milyon Euro destek verilmiştir. Bununla birlikte, medya okuryazarlığını doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendiren çeşitli AB programları, Enformasyon Toplumu ve Medya Genel Müdürlüğü dışında diğer Genel Müdürlükler bünyesinde de devam etmektedir (Pekman, 2007: 45-49).

Avrupa genelinde medya okuryazarlığı ile ilgili olarak kullanılan kavramlara ilişkin terminolojiye bakıldığında ise bir terminoloji karmaşası⁵ olsa da öne çıkan kavramlar *dijital okuryazarlık* ve *medya okuryazarlığı* kavramlarıdır. *Dijital/sayısal okuryazarlık* ile bilgisayar ve İnternet temelli bir bilgi toplumu ve e-Avrupa oluşumuna yönelik bir anlayış içinde Avrupa vatandaşlarının dijital/sayısal teknoloji temelli bir yaşama ve çalışma dünyasına uyum sağlaması, herkesin bu teknolojiyi kullanabilmesi ve bundan yararlanabilmesi amaçlanmaktadır. *Medya okuryazarlığı* ise hem geleneksel medyayı hem de yeni medyayı sadece kullanım becerisiyle sınırlamayan, eleştirel bakış açısını da sahiplenen bir yaklaşımı içermektedir. Medya araçlarını kullanabilmenin yanı sıra kişilerin kendi mesajlarını oluşturup iletebilmeleri ve başkalarınınkine erişebilmeleri becerisinin de edinilmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, medyayı çözümleme ve değerlendirme yeteneğinin de kazanılması medya okuryazarlığı ile amaçlanan bir başka boyuttur (Pekman, 2007: 43-44).

Medya okuryazarlığı uygulamalarına ilişkin AB’ye üye ülkelerinden örneklere ait bilgilerin geneli, bu alandaki önemli çalışmalardan biri olan

5 Medya okuryazarlığı ile ilgili olarak AB üyesi ülkelerde kullanılan çeşitli kavramlar: Enformasyon/bilgi okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, enformasyon/bilgi teknolojisi okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, elektronik enformasyon/bilgi okuryazarlığı (Pekman, 2007: 43).

UNESCO için Kate Domaille ve David Buckingham tarafından dünya üzerinde medya eğitiminin durumunu tespit etmek amacıyla 2001 yılında hazırlanan "Youth Media Education Survey"⁶ başlıklı çalışmadan derlenmiş olmakla birlikte, Nurdan Öncel Taşkıran (2007)'ın *Medya Okuryazarlığına Giriş* adlı kitabından da yararlanılmış ve elde edilen bilgiler aşağıda yer alan tabloda özetlenmiştir (bkz. Tablo 2.1).

Tablo 2.1: AB Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Müfredatta Yer Alışı, Amacı ve Kullanılan Başarı Ölçme Teknikleri (Domaille, K. Buckingham D. 2001; Taşkıran, 2007)

	Medya okuryazarlığı dersinin izlencesi/ Zorunlu-seçmeli ders olması/ Dersin yaygınlık düzeyi	Dersin amacı	Ders için kullanılan başarı ölçme teknikleri
Almanya	Medya eğitimi konusunda bir izlençe yoktur. Farklı konu başlıkları altında ele alınmaktadır.	Öğrencileri eleştirel alımlayıcılar olarak güçlendirmektir.	Resmi bir değerlendirme veya sınav yapılmamaktadır. İçinde medya eğitiminin de yer aldığı başka konularda öğrenciler sınanmaktadır.
Avusturya	Medya eğitimi konusu ders programlarında yer almaktadır. Bununla birlikte 6-19 yaş grubundaki öğrencilere verilen her konuyla bir eğitsel ilke olarak bütünleştirilmektedir. Öğretmenler medya eğitimini kendi özgül konularına uyumlu hale getirmektedirler. Ders ilk ve orta öğretim programlarında yer almaktadır.	Öğrencilerin hem medyanın eleştirel kullanıcı olmalarını hem de kendi medya metinlerini üretmelerini teşvik etmektedir.	Derse özel bir değerlendirme yapılmamaktadır. Değerlendirme, işlenen konu hangi alanla ilgili ise alana ilişkin yapılmaktadır.

6 Çalışmanın İngilizce orijinal metni için bakınız: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27308&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html.

Tablo 2.1 Devamı: AB Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Müfredatta Yer Alışı, Amacı ve Kullanılan Başarı Ölçme Teknikleri (Domaille, K. Buckingham D., 2001; Taşkıran, 2007)

Belçika	Medya eğitimi 1990'da resmileşmiştir. Ders, izlenecek diğer derslerin arasına sıkıştırılmıştır. İzlenenin herhangi bir yerinde yer alabilmektedir.	Ders, korumacı ve güçlendirici yaklaşımların arasında bir yerde konumlandırılmış olup kendi başına bir amaç olmaktan ziyade bir araç olarak görülmektedir.	Derse özel bir değerlendirme yapılmamaktadır.
Danimarka	Medya eğitimi konusunda bir izlenice yoktur. Sanat, dil ve farklı konu başlıkları altında ele alınmaktadır. Öğrencilere 7 yaşından itibaren medya eğitimi verilmektedir. Ders, 1970'den beri zorunludur.	Öğrencileri demokratik ortamda güçlü bireyler olarak yetiştirmektedir.	Derse özel bir değerlendirme veya sınav yapılmamaktadır. Başka konuların içinde değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.
Finlandiya	Her okulda medya eğitimi verilmemekle birlikte medya eğitimi 1994 yılından beri 7-16 yaşındakiler için disiplinlerarası iletişim eğitiminde yer almaya başlamıştır.	Eleştirel farkındalık kazandırmak, öğrencileri medya gerçekliğini anlamaya hazırlamak ve medya hakimiyetindeki kültürle yaşarken onları güçlendirmektedir.	Çalışmada bu konuda herhangi bir bilgi verilmemektedir.
Fransa	Resmi bir medya izlencesi bulunmamaktadır. Bazı konular içerisinde okul öncesinden ortaokulun sonuna dek sinema ve görsel işitsel eğitim verilmektedir.	Öğrencileri eleştirel tüketiciler olarak güçlendirmek ve onları geleceğin yurttaşları olarak hazırlamaktır.	Çalışmada bu konuda herhangi bir bilgi verilmemektedir.

Tablo 2.1 Devamı: AB Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Müfredatta Yer Alışı, Amacı ve Kullanılan Başarı Ölçme Teknikleri (Domaille, K. Buckingham D., 2001; Taşkıran, 2007)

Hollanda	Medya eğitimi izlencesi bulunmamaktadır. Görsel-işitsel tasarım dersi bulunmaktadır ve bu derste medya eğitimi ile bağ kurulması mümkün olabilir.	Hem üreticilerin anlamı nasıl inşa ettiklerini hem de öğrencilerin üretim aracılığıyla nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır.	Çalışmada bu konuda herhangi bir bilgi verilmemektedir.
İngiltere	Medya çalışmaları ayrı bir uzmanlık alanı olarak gelişmektedir. Dersler, hem dil sanatları müfredatında yer alabilirken hem de doğrudan müfredata konulabilmektedir.	Öğrencileri medyanın eleştirel ve bilgili tüketicileri olarak güçlendirmektedir.	Öğrenciler yazılı denemeler, uygulamalı ödevler ve yorumlama çalışmaları ile değerlendirilmektedir.
İrlanda	Medya eğitimi konusunda başlı başına bir izlençe yoktur. Ders başka konular altında ele alınmaktadır.	Öğrencileri, medyanın eleştirel kullanıcıları olmaları yönünde cesaretlendirmek ve güçlendirmek amaçlanmaktadır.	Uygulamaya dayalı çalışmalar öğrencilerin bu alanda güçlenmesinin bir yolu olarak değerlendirilmekle birlikte değerlendirmelerde yazılı yanıtlara ağırlık verilmektedir.
İskoçya	Çalışmada bu konuda herhangi bir bilgi verilmemektedir.	Medya mesajlarını anlamak, medya çeşitliliği hakkında bilgi edinmek, uygulamaya dayalı çalışmalarla medyanın üretim süreçlerini kavramak ve tüm bireysel ve kolektif ifade biçimleri aracılığıyla medyaya yönelik tepkileri araştırmaktır.	Çalışmada bu konuda herhangi bir bilgi verilmemektedir.

Tablo 2.1 Devamı: AB Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Müfredatta Yer Alışı, Amacı ve Kullanılan Başarı Ölçme Teknikleri (Domaille, K. Buckingham D., 2001; Taşkıran, 2007)

İspanya	Medya eğitimi zorunlu değildir; çoğunlukla okula ve okuldaki mevcut öğretim kadrosuna bağlı olarak medya eğitimi verilmektedir.	Medya eğitimi temelde öğrencileri eleştirel yurttaşlar olarak yetiştirmek hedefiyle başlamıştır.	Çalışmada bu konuda herhangi bir bilgi verilmemektedir.
İsvetç	Ders, 1980 yılından beri zorunlu bir ders olarak okutulmaktadır.	Medya eğitimi koruma yerine güçlendirme üzerine temellenmektedir. Medyayı izleme ve çözümleme, medyanın kullandığı dili anlamayı öğrenme, medya ürünleri yaratma ve üretim etkinliklerine katılmaktır.	Öğrenciler medya konusundaki yeterliliklerine ilişkin olarak 8. sınıfa gelinceye değin değerlendirilmemektedir.
İtalya	Resmi bir izlençe bulunmamaktadır.	1980'ler ve 1990'larda konuya ilişkin yapılan açıklamalarda medyaya eleştirel yaklaşılması gerektiği belirtilse de daha yaşlı kuşaktan öğretmenler daha korumacı bir yaklaşım benimserken gençler yeni deneyimlere daha açıktır.	Çalışmada bu konuda herhangi bir bilgi verilmemektedir.
Macaristan	2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokul ve lise düzeyindeki bütün devlet okullarında okuyan öğrencilerin medya eğitimi konusunda ders alması öngörülmüştür.	Öğrencilerin medyanın toplumdaki rolünü ve nasıl işlediğini anlamaları, medya metinlerinin alınılanmasında eleştirel ve bilinçli bir tutum benimsemeleridir.	Öğrencilerin bu konuda öğrendikleri, bazı uygulamalı sınavlarla ölçülmektedir.

Tablo 2.1 Devamı: AB Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Müfredatta Yer Alışı, Amacı ve Kullanılan Başarı Ölçme Teknikleri (Domaille, K. Buckingham D., 2001; Taşkıran, 2007)

Malta	Medya eğitimi klisede ve bazı özel okullarda verilmektedir. Bununla birlikte hem ilkokulda hem de ortaokulda her hafta bu konuda bir ders verilmektedir.	Öğrencilerin eleştirel okuma gerçekleştirmeleri, medya metinlerini çözümlmeleri, değerlendirmeleri ve medya hakkında bilgilenmeleridir. Ayrıca uygulamaya dayalı çalışmalar aracılığıyla öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri de teşvik edilmektedir.	Öğrenciler genellikle pratik üretimleri üzerinden değerlendirilmektedir.
Norveç	1977 yılından beri 1-10 yaş arasındakiler için medya eğitimi ulusal izlencede yer almaktadır. Medya ile ilgili konular sanat, müzik gibi diğer alanlarda da ele alınmaktadır.	Öğrencilerin medyayı ve bilgisayar teknolojisini eleştirel ve yapıcı bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır.	Öğrenciler, ilgili dersler aracılığıyla değerlendirilmektedir.
Portekiz	Medya eğitimi konusunda bir izlence bulunmamaktadır. Bununla birlikte 5. ve 6. sınıftaki çocuklar Portekizce ve Görsel Eğitim derslerinde reklamcılık ve dil hakkında bilgi edinmektedirler. Ayrıca problem çözme projeleri ve bilgi arama ve destekleme ile ilgili derslerinde medya eğitimine ilişkin konulara yer verilmektedir.	Öğrencilerin farklı medya anlatılarını anlamlandırmaları ve üretim yapmaları gibi genel beceriler kazanmaları amaçlanmaktadır.	Çalışmada bu konuda herhangi bir bilgi verilmemektedir.
Yunanistan	Medya eğitimi ilk kez 2001 yılında okulu erken yaşta bırakan ve daha sonra eğitimlerini ilerletmek için okula geri dönen yaşça büyük kişiler için eğitim veren İkinci Fırsat Okulları'nda uygulanmaya başlanmıştır.	İletişim becerileri ile toplumsal ve siyasal farkındalığın artırılması için medya üretimi, mesajlar ve alımlamaya dair eleştirel anlayışın geliştirilmesidir.	Öğrencilerin belli yeterlilikleri geliştirip geliştirmediğinin deste ölçülmesi öngörülmüştür.

Medya okuryazarlığı uygulamalarına ilişkin AB'ye üye ülkelerden örnekler, genel olarak değerlendirildiğinde, medya okuryazarlığı dersinin pek çok ülkede müfredat programı içinde yer aldığı görülmektedir. Müfredatta yer alış biçimi ise ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Dersler ya doğrudan müfredata konulmakta ya da ilgili dersler içinde okutulmaktadır. Dersin programda yer alış biçimi farklılaşsa da derste eleştirel bakış açısını sahiplenen bir yaklaşımın benimsendiğini söylemek mümkündür.

2.5 Türkiye'deki Medya Okuryazarlığı Uygulamalarının Gelişimi

Türkiye'de medya okuryazarlığı uygulamalarının geçmişi oldukça yeni olmakla birlikte, bu konudaki çalışmalar farklı alanlarda devam etmektedir. Özellikle 23-25 Mayıs 2005 tarihleri arasında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde düzenlenen I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı'nı takiben konu enine boyuna tartışılmaya, üniversitelerde dersler açılmaya, tezler hazırlanmaya, çeviriler gerçekleştirilmeye ve belki de en önemlisi eğitim programı için hazırlıklara başlanmıştır (İnal, 2009: 147). Dolayısıyla bu alanda gerçekleştirilen çalışmalar, akademik düzeyde ve MEB ile RTÜK arasındaki işbirliği sonucu başlatılan eğitim programı çerçevesinde değerlendirilebilir. Ayrıca medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalara, 2006/17 sayılı Başbakanlık Genelgesi'nde⁷ de yer verilmiştir. Genelgenin D bölümünün 8. maddesinde "İzleyiciye medya karşısında 'farkındalık' kazandırılması ve bilinçli izleyiciler (öncelikle ebeveynler) oluşturulması konusunda çalışmalar yapılması ve izleyiciye medya okuryazarlığının kazandırılması için eğitim programlarının düzenlenmesi" yer almaktadır. Bu, medya okuryazarlığı konusundaki çalışmaların bir devlet politikası olarak benimsendiğinin göstergesidir. Medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadele kapsamında değerlendirildiğinde, KSGM'nin 2008-2012 dönemi Stratejik Planı'nda da konuya yer verildiğini görmek mümkündür. Söz konusu Stratejik Plan'da "2012 yılına kadar medyanın cinsiyetçi söylemine karşı vatandaşların özellikle de gençlerin medya mesajları karşısında daha mesafeli ve donanımlı olmaları için bilinç düzeyinin yükseltileceği" hedef olarak belirtilmekte ve bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik faaliyetler ise "medya okuryazarlığının gerekliliği konusunda eğitim programları düzenleneceği; medya okuryazarlığı konusunda yayınlar ve dokümanlar hazırlanılacağı; konuyla ilgili olarak seminer/panel vb. toplantılar düzenleneceği" şeklinde ifade edilmektedir.

⁷ 2006/17 Sayılı Başbakanlık Genelgesi'nin tamamı için bakınız: <http://rega.basbakanlik.gov.tr/eskiler/2006/07/20060704-12.htm>

Medya okuryazarlığı alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak, Türkiye’de 2006-2007 öğretim yılları arasında Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum olmak üzere beş pilot ilde okutulmaya başlanan medya okuryazarlığı dersi⁸, (RTÜK, 2006) 2007-2008 öğretim yılından itibaren ülke genelindeki ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Medya okuryazarlığı dersi bu alanda atılmış önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de medya okuryazarlığına ilişkin gerçekleştirilen akademik çalışmalar ise alanın gelişimi yönünde önemli katkılar sağlamaktadır. Türkiye’deki iletişim araştırmacılarının medya okuryazarlığı konusuna ilgisi oldukça yenidir (Binark ve Gencil Bek, 2007: 97). Bu çalışmalar arasında yer alan önemli bir girişim yukarıda da bahsedildiği üzere 23-25 Mayıs 2005 tarihleri arasında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi’nde düzenlenen I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı’dır. Konferansa, çağrılı konuşmacıların yanı sıra hem yurt içinden hem de yurt dışından pek çok akademisyen de katılmıştır (Türkoğlu, 2007: 9). Konferansın amacını Nurçay Türkoğlu şu şekilde açıklamıştır:

“Bilgi edinme ve edinilen bilgiyi kullanma hakkı, temel yurttaşlık hakkıdır. Kitle iletişim araçları, bu hakkın gerçekleştirilmesi için vazgeçilmez kaynaklardır. Yazılı ve görsel tüm kaynakların oluşturduğu iletilerle donatılmış bir dünyada yaşamak için yeni iletişim becerilerine gerek var. Gazeteler, dergiler, radyo, televizyon, sinema ve İnternet, hızla gelişen teknolojiye yararlanırken, yurttaşların da yeni bir kavram olan ‘medya okuryazarlığı’ ile tanışması gerekmektedir. Bu amaçla, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi’nde her yıl mayıs ayında düzenlenen ‘İletişimciler Haftası’nda bu yıl akademik konferans ve bir dizi etkinlikte ‘medya okuryazarlığı’ konusunu ele alacağız” (Türkoğlu, 2007: 9).

Sunulan bildiriler incelendiğinde, medya okuryazarlığı konusunun farklı yönlerden ele alındığı görülmektedir. Konferansta; üniversitelerde medya okuryazarlığı dersinin programa alınmasının yanı sıra, ortaöğretim müfredat programında da yer alması, medya okuryazarlığı konusunun lisansüstü öğrencilere tez konusu olarak verilmesi, Eğitim Fakültelerinin bu konudaki uzman öğretmenleri yetiştirmek için kadrolar oluşturması

⁸ Medya okuryazarlığı dersi, çalışmanın üçüncü bölümünde ayrıntılı olarak ele alınacağı için bu bölümde derse ilişkin kısa bir bilgilendirmeyle yetinilmektedir.

gerektiği gibi önerilere de yer verilmiştir. Konferansın konuya ilişkin geniş bir akademik topluluğun bir araya getirilmesinde ve kamuoyunda duyarlılık yaratılmasında önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı dışında başka sempozyum ve konferanslarda da medya okuryazarlığı konusunda bildiriler yayınlanmaktadır. Söz konusu çalışmalardan biri 1-3 Mayıs 2009 tarihlerinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Uluslararası Eğitimciler Birliği, Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği ve Uluslararası Nitel Araştırmalar Birliği'nin katkılarıyla düzenlenen "I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi"dir. Kongrenin farklı oturumlarında medya okuryazarlığı konusunda bildiriler sunulmuştur. Örneğin, "Sosyal Bilimler Eğitimi" konulu oturumda "Medya Okur-Yazarlığı Dersinin Gerekliliğine Yönelik Sosyal Bilimler Öğretmen Adaylarının Görüşleri", "Eğitim Programları ve Öğretim" konulu oturumda "Avrupa ve Türkiye Medya Okuryazarlığı Öğretmen Eğitimi Programlarının İncelenmesi", İlköğretim konulu oturumda "İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Eğitim Sistemine Yansıması ve Gerekliliğinin Değerlendirilmesi" ve "Medya Okuryazarlığı Konusunda İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri" başlıklı bildiriler sunulmuştur (Eğitim Araştırmaları Birliği, 2009). Diğer yakın tarihli çalışma ise 2-4 Temmuz 2009 tarihlerinde Kültür Araştırmaları Derneği ve Zonguldak Karaelmas Üniversitesi tarafından ortaklaşa düzenlenen "Karaelmas 2009: Medya ve Kültür V. Kültür Araştırmaları Sempozyumu"dur. Bu sempozyumun "İletişim- Medya Eğitimi" başlıklı oturumunda medya okuryazarlığı konusuna da yer verilmiş ve "Türkiye'de Kentli Çekirdek Ailelerin Medya Okuryazarı Olabilirliği Üzerine Bir Alan Araştırması" sunulmuştur (Kültür Araştırmaları Derneği, 2009).

Konferans ve sempozyum çalışmalarının yanı sıra, medya okuryazarlığı konusuna farklı üniversitelerin İletişim Fakültelerinde verilen dersler kapsamında yer verildiği görülmektedir. Ancak pek çok İletişim Fakültesinde doğrudan medya okuryazarlığı dersi ya da bu konuda uygulama atölyesi bulunmamaktadır. Öğrenciler ancak "İletişim Bilimine Giriş", "İletişim Biliminde Temel Kavramlar", "Kitle İletişim Araçları ve Toplum", "İletişim Sosyolojisi", "Haber Okumak" gibi çeşitli derslerde bu konuda donanıma sahip olabilmektedir (Binark ve Gencil Bek, 2007: 13). Örneğin, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü'nün lisans derslerinin içerikleri incelendiğinde I. yarıyla ait zorunlu dersler

arasında yer alan “İletişim Bilimine Giriş I” adlı dersin amacının eleştirel medya okuryazarlığı kavramına vurgu yapılarak açıklandığı görülmektedir: “Bu dersin amacı, öğrencilerin iletişim bilimlerinin temel kavramlarını tanımalarını sağlamak ve bu kavramları etkin bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli alt yapı donanımını sağlamak, böylece eleştirel medya okuryazarlığının temellerini geliştirmektir...” (Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi, 2009).⁹ Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi dışında Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi’nde de verilen dersler kapsamında medya okuryazarlığı konusuna yer verilmektedir. Fakültenin bölümleri arasında yer alan Radyo, Sinema ve Televizyon bölümünün lisans derslerinin içerikleri incelendiğinde, VII. yarıyla ait mesleki seçimsel dersler arasında bulunan “Reklâm Çözümleme” adlı dersin içeriğinde “medya okuryazarlığı ve önemi” konusunun yer aldığı görülmektedir (Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi, 2009).

Medya okuryazarlığı konusundaki çalışmaların bir başka boyutunu medya okuryazarlığı eğitim programında görev alacak eğitimcilerin yetiştirilmesi oluşturmaktadır. Medya okuryazarlığı dersini aşağıda da bahsedileceği üzere sosyal bilgiler öğretmenleri vermektedir. Ancak bu eğitimcilerin yetiştirilmesinde değerlendirilebilecek bir başka olanak, “Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans” programlarıdır. Söz konusu programlar, üniversitelerin talebi üzerine Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının onayı ile açılmakta ve üniversitelerde mevcut olması halinde Eğitim Bilimleri Enstitülerince, söz konusu enstitünün bulunmaması halinde ise Sosyal ya da Fen Bilimleri Enstitülerince yürütülmektedir (MEB, 2009).

İletişim Fakültelerinden mezun olanların orta öğretim kurumlarında alan öğretmenliği yapabilmeleri için “Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı”na başvurabileceklerine ve “Gazetecilik, Radyo Televizyon ve Sinema ile Halkla İlişkiler ve Tanıtım Öğretmenliği Programları” açılmasına ilişkin olarak Yükseköğretim Kurulu’nun kararı 14 Ocak 2005 tarihinde çıkmıştır (Altun, 2007: 356). Bu kararla birlikte, açılan programlardan biri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ndedir. Programı tamamlayan İletişim Fakülteleri mezunları, İletişim Meslek Liseleri’nde gazetecilik, radyo-televizyon ve halkla ilişkiler olmak üzere üç alan dersini verebilmektedirler (Dönmezçelik, 2005). Programla ilgili olarak Ankara Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Abdül-

⁹ Dersin içeriğine ilişkin daha ayrıntılı bilgi için bakınız: Binark, M. Gencel Bek, M. (2007). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, sayfa 112-118.

rezak Altun ile 08.01.2009 tarihinde görüşülmüştür. Altun, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nı, medya okuryazarlığı dersini verecek öğretmen ihtiyacının karşılanmasına yönelik bir fırsat olarak değerlendirmekte ve bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir:

"...Medya okuryazarlığı iyi bir fırsattır ama eğitimcilere ihtiyaç duyar. Bu eğitimciler de nasıl karşılanır? Özellikle iletişim alanında eğitim görmüş kişilerin öğretmen olması ve medya okuryazarlığı dersini bunların vermesi ile karşılanır. Eğer bir uzmanlıksa, bu alanda eğitim görmüş olanların bunu yapması gerekir ve öğretmen kaynağı olarak da bu programı yani Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programını tamamlayan arkadaşlardan yararlanılabilir" (Altun, 08.01.2009).

Çalışmanın temel amacından hareketle, konuya medya okuryazarlığı dersinin toplumsal cinsiyet eşitliğine sağlayacağı katkılar itibariyle bakıldığında ise Altun, medya okuryazarlığı programının bu konuda katkı sağlayabilmesi için dersi veren öğretmenlerin İletişim Fakültesi mezunu olmasına dikkat çekmektedir:

"...Bu programın bir takım katkıları olabileceği düşünülüyorsa aslında insanların kafasına bu konuda bir şeylerin girmiş olması lazım, bu da ağırlıklı İletişim Fakültelerinde yapılan bir şey. Eğer sistem içine İletişim Fakültesi mezunlarını sokabilirsek toplumsal cinsiyet konusunu otomatikman dersin içine sokmuş oluruz...Eşitlikçi bakış açısının ötede beride yazılı kurallar, konular haline dönüştürülmesinden çok, bireylerin toplumsal yaşam sırasında kurduğu her ilişkide bu bakış açılarını içselleştirmiş ve yansıtıyor olmaları da beklenmektedir...Bu içselleştirme hali, belki de müfredatta olmasa bile öğretmenlerin müfredatta yer alan herhangi bir temayı anlatırken hani kafalarının köşesinde duran, önemsedikleri bu konuyu da öğrencilerine anlatabilir" (Altun, 08.01.2009).

Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nda dört dersin yer aldığını, bu derslerden üçünün doğrudan pedagojik formasyonla ilgili olduğunu, birinin "Özel Öğretim Yöntemleri" adlı bir ders

olduğunu belirten Altun, kendisi tarafından verilen bu derste iletişim derslerinde kullanılabilir öğretim yöntemleri üzerinde durulduğunu ifade etmiştir. Dersin, toplumsal cinsiyet konusunu içermemesine rağmen derste yapılan tartışmalarda öğrencilerin bu konuda duyarlı olduklarını ve medya okuryazarlığı dersinin toplumsal cinsiyet eşitliğine katkı sağlayabilmesinin dersi veren öğretmenlerle bağlantılı olduğunu Altun şu sözlerle ifade etmektedir:

“Toplumsal cinsiyete ilişkin bir duyarlılık bu grupta var -ki sadece Ankara Üniversitesi’nden değil, Anadolu ve Ege Üniversitesi’nden de oluşan bir grup-. Bu konuda seviyeleri farklı olabilir ama kafalarında en azından böyle bir şey var. Ne kadar öğretirsen öğret, ne kadar programa tema olarak koyarsan koy aslında mesele burada eğiticinin meseleyi ne kadar içselleştirdiği ile ilgili bir mesele” (Altun, 08.01.2009).

Medya okuryazarlığı dersinin pedagojik formasyon almış İletişim Fakültesi mezunları tarafından verilmesine ilişkin MEB’in görüşünü ise şu sözlerle ifade etmektedir:

“Şöyle bir ısrarımız var: Medya okuryazarlığı dersi için İletişim mezunlarından pedagojik formasyon almış olanları istihdam edin. MEB buna yanaşmıyor. Bakanlık, her gün böyle bir ders olmadığını, böyle bir ders yoğunluğu olmadığını dolayısıyla böyle bir şey yapılmasının mümkün olmadığını görüşünde. Benim kişisel önerim yani çeşitli yerlerde de söylüyorum eğer bir öğretmenin bir okulda görevlendirilmesi, öngörülen ders yükünü doldurmayacaksa, her üç-dört okul için bir öğretmen alınabilir ve onunla dersler işlenebilir” (Altun, 08.01.2009).

Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı, medya okuryazarlığı dersi için gerekli olan öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli bir fırsat sunmaktadır. Bununla birlikte, İletişim Fakültesi mezunlarının lisans eğitimlerinin içeriği de göz önüne alınarak, söz konusu Programdan ders için gerekli olan öğretmen ihtiyacının karşılanması için yararlanılması, medya okuryazarlığı dersinin toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalara sunduğu katkı üzerinde olumlu bir etki de sağlayabilecektir.

Medyanın yaşamımızdaki giderek artan etkisi de göz önüne alındığında, medya okuryazarlığına yönelik akademik alandaki tüm çalışmalar, hem medya okuryazarlığı alanındaki çalışmaların gelişimine hem de “bilinçli ve etkin” yurttaşlar oluşturulmasına yönelik son derece önemli katkılar sunmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. MEDYADA CİNSİYETE DAYALI AYRIMCILIKLA MÜCADELE ARAÇLARINDAN BİRİ: MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ

Cinsiyete dayalı ayrımcılığın görünür olduğu alanlardan biri de medyadır. Çalışmanın Birinci Bölümü'nde de açıklandığı üzere, toplumsal cinsiyet yaklaşımıyla ele alındığında medya, erkek ve kadınlar için uygun görülen rolleri ve değerleri yeniden üretmektedir. Radyoda çalınan müzikten televizyondaki kliplere, reklamlara kadar bütün medya metinleri toplumsal cinsiyete ilişkin anlamlarla yüklüdür. Dolayısıyla medya, kadınların toplumsal konumunun belirlenmesinde önemli ölçüde etkilidir ve kadınların toplumsal değerler sistemi içindeki eşitsiz konumları medya dolayısıyla meşruluk kazanmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında bireylerin, medyada kadınların temsil ediliş biçimlerinin farkında olmaları ve buna karşı bir duruş geliştirmeleri oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadelede, "medya okuryazarlığı" önemli bir araç olarak kullanılabilir. Medya okuryazarlığı, bilinçli ve aktif yurttaşlık bağlamında medyaya karşı sorgulayıcı ve eleştirel bir yaklaşıma gönderme yapmakta, bireyleri sorgulamaya ve soruşturmaya yöneltmektedir.

Bu çalışmada, bireyleri egemen değer yargılarını sorgulama sürecine yönelten medya okuryazarlığı uygulamalarının, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara katkısının ele alınması amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için çalışmanın bu bölümünde medya okuryazarlığı dersi, toplumsal cinsiyet bakış açısıyla ele alınacaktır. Medya okuryazarlığı dersinde kullanılmak üzere üretilen, RTÜK'ün medya okuryazarlığı ile ilgili hazırladığı web sitesinde yayınlanan materyallerin metinlerinin yanı sıra, bu konuda tek basılı materyalin metni de toplumsal cinsiyet bakış açısıyla incelenecek; ayrıca konuyla ilgili olarak dersi veren öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilecektir.

3.1 Medya Okuryazarlığı Dersi

22 Ağustos 2006 tarihinde, RTÜK ve MEB arasında "Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü"¹⁰nün imzalanmasıyla, medya okuryazarlığı dersinin müfredatta yer alması için önemli bir adım atılmıştır. "Medya Okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu", Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ile RTÜK uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bir ku-

¹⁰ Protokolle her iki kurumun yüklenecği sorumluluklar ve görevler belirlenmiştir. Protokol metni için bakınız:http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/icerikGoster.aspx?icerik_id=e10ca143-c782-4d0a-81a6cd2ba93eff_9b.

rul tarafından hazırlanmıştır. Daha sonra, “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” Talim ve Terbiye Kurulu’nda görüşülerek kabul edilmiştir. 2006-2007 öğretim yılları arasında Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum olmak üzere beş pilot ilde okutulmaya başlanan medya okuryazarlığı dersi (RTÜK, 2006), 2007-2008 öğretim yılından itibaren ülke genelindeki ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

Medya okuryazarlığı eğitimi veren öğretmenleri yetiştirmek için ise 2006-2007 öğretim yılının sonunda Ankara’da medya okuryazarlığı dersi eğitici eğitimi semineri üç gün süreyle gerçekleştirilmiştir. Seminere bütün illeri temsilen toplam 103 sosyal bilgiler öğretmeni katılmış olup 2007-2008 öğretim yılında dersi seçen öğretmenlere bu eğiticiler aracılığıyla eğitim verilmiştir (RTÜK, 2007 a).

RTÜK’ün bu konudaki eğilimi ise medya okuryazarlığı dersinin zaman içerisinde zorunlu derse dönüştürülmesi yolundadır. Ayrıca, medya okuryazarlığı dersinin iletişim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından verilmesi de önemle vurgulanmaktadır. Örneğin, 11.05.2007 tarihinde bir ilköğretim okulundaki medya okuryazarlığı dersine katılan dönemin RTÜK Başkanı Zahid Akman¹¹, dersin bitiminde medya okuryazarlığı dersinin daha etkili hale gelmesi için öğretmenlerin İletişim Fakültesi mezunu olmasına gayret sarf ettiklerini; ancak MEB mevzuatına göre, zorunlu ders olmadığı sürece bu derslerin sosyal bilgiler öğretmenlerince verileceğini belirtmiştir (Akman, 2007 a). 3-4 Mayıs 2008 tarihlerinde düzenlenen “Cinsiyetçi Olmayan Medya İçin...” adlı Uluslararası Konferans’ta, RTÜK’ün medya okuryazarlığı konusundaki görüşlerini belirten RTÜK üyesi Taha Yücel de MEB’e bu dersin İletişim Fakültesi mezunu, pedagojik eğitim almış öğretmenler tarafından verilmesi önerisinde bulunduğu belirtmiş; ayrıca yaşanan sorunların öğretmenlerin yerleşik öğretilerini ve anlayışlarını aşamamaktan da kaynaklanabileceğini vurgulamıştır (Mediz, 2008: 42).

RTÜK temsilcileri, ebeveynlerin bu konudaki eğitiminin gerekliliğine de vurgu yapmaktadır. Örneğin, Medya Okuryazarlığı Projesi kapsamında 26.06.2007 tarihinde öğretmenlere yönelik seminerde gerçekleştirdiği açılış konuşmasında dönemin RTÜK Başkanı Akman, ebeveynler için de

¹¹ Çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde Prof. Dr. Davut Dursun’un RTÜK Başkanı olarak görev yapmasına rağmen, çalışmada RTÜK’ün bu konudaki eğilimini ortaya koymak için Zahid Akman’ın medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüşlerine yer verilmesinin nedeni, medya okuryazarlığı dersinden beklenen amaçların belirlenmesi, kullanılan ders materyallerinin hazırlanması gibi dersin işleniş biçiminde de etkili olan gelişmelerin kendisinin RTÜK Başkanı olarak görev yaptığı dönemde gerçekleşmiş olmasıdır.

bir İnternet sitesiyle medya okuryazarlığı başlatmayı planladıklarını belirtmiştir (Akman, 2007 b).

Medya okuryazarlığı dersinin medyada cinsiyetçilikle mücadele özelinde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara ne ölçüde katkı sağladığının ele alınmasında, medya okuryazarlığı eğitim programıyla elde edilmesi beklenen amaçların belirlenmesi önem taşımaktadır. Oysaki medyanın çocuklar ve gençler üzerindeki etkisi kısa vadeli olarak ve “çocuklar şiddete özeniyor mu” gibi dar bir perspektiften ele alınarak değerlendirilmektedir. Ancak medya, önemli bir aktarım aracıdır; uzun vadedeki etkisi de oldukça önemlidir. Dolayısıyla, medya okuryazarlığı dersi bu noktada önem kazanmaktadır; ancak derste eleştirel bir yaklaşım benimsenmemektedir, tam tersine hakim değerler pekiştirilmektedir (Mediz, 2008: 33).

RTÜK’ün medya okuryazarlığı konusundaki girişimi, “Televizyon İzleyici Temsilciliği ve Akıllı İşaretler” benzeri korumacı girişimlerin bir parçası olarak görülebilir (Binark ve Gencil Bek, 2007: 90). RTÜK’ün web sitesinde de belirtildiği üzere akıllı işaretler, “televizyon yayıncılarının, anne babaların ve genelde toplumun, çocukları ve gençleri televizyon yayınlarının olası zararlı etkilerinden koruma sorumluluğunu yerine getirmelerinde onlara yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır” (RTÜK, 2009).

RTÜK’ün, iletişim araçlarının olumsuz etkilerinden bireyleri mümkün olduğunca koruma çabası içinde oluşu, çalışmalarında belirleyici olmaktadır. Dönemin RTÜK Başkanı Akman, daha önce de bahsedildiği gibi 26.06.2007 tarihinde gerçekleştirdiği konuşmasında, ders ile bir yandan kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkisinin azaltılmasının, öbür taraftan da bu araçların mesajlarının doğru anlaşılmasına katkı sağlanmasının amaçlandığını ifade etmiştir (Akman, 2007 b). Medya Okuryazarlığı Projesi kapsamında Van’da Milli Eğitim Müdürlerine yönelik yapılan bilgilendirme toplantısında ise dönemin RTÜK Başkanı Akman “İlköğretim çağındaki çocuklarımız günde 3-4 saat televizyon karşısında vakit geçirirken, ekranda karşılaştıkları yanlışlıklarla, olumsuzluklarla ilgili rehberlik yapabilecek hiç kimse yanlarında bulunmuyor. Bu onların savunmasızlığını ve korunmasızlığını daha da olumsuz hale getiriyor.” diyerek bu konudaki düşüncesini ifade etmiştir (Akman, 2008). Bu ifadeler, medya okuryazarlığının “koruma” ve “kontrol” kavramları aracılığıyla tanımlandığının bir göstergesidir ve bir an-

lamda, “doğru düşüncelerin” ezberletilmesine dayanan didaktik eğitim anlayışından uzaklaşamadığına da işaret etmektedir. *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*’nın önsöz bölümünde de “...çocukları kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerinden korumanın belki de en etkili yolunun, onlara medya okuryazarlığı becerisi kazandırmak olduğu” belirtilerek yine korumacı bir anlayış sergilenmiştir. Bununla birlikte, yine aynı kitabın giriş bölümünde, “Yapılan bütün araştırmalar ve bunlar üzerinde yapılan değerlendirmeler; görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır”(2007: 4) ifadesiyle çocuğun savunmasız bir alıcı olduğu belirtilmekte; çocuk yalnızca medya tüketicisi, izleyicisi olarak konumlandırılmakta ve çocuğa pasif bir rol biçilmektedir. Oysaki son yıllarda yapılan araştırmalar izleyicinin, alınan mesajları aktif bir yorumlama/süzgeçten geçirme ile ilgili bir boyutu olduğuna da dikkat çekmektedir (Nalçaoğlu, 2005: 55). İletişim çalışmalarındaki hâkim paradigmayı oluşturan, “etki araştırmaları”nı yönlendiren ana metodolojik ilke de, tüketicilerin “kültürel alıklar” olarak kabul edilmeleri yerine, tüketicileri etkileyebilme sürecinde hem kaynağın niteliğini, mesajların kurulmasını hem de kanalların özelliklerini, özellikle de alıcının zihni yapısındaki ve toplumsal çevresindeki karmaşık mekanizmaları tanımaya ve denetlemeye yöneliktir (Mutlu, 2005: 364).

Dönemin RTÜK Başkanı Akman’ın medya okuryazarlığı dersinin amacını eleştireliliğe vurgu yaparak da açıklayan bazı ifadeleri mevcuttur. Örneğin, yine *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*’nın Önsöz Bölümü’nde medya okuryazarlığı dersinin amacı şu şekilde açıklanmıştır: “Medya okuryazarlığı dersinin amacı medya karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturan çocukların, kitle iletişim araçlarının yapısını, işleyişini öğrenmelerini, kurgulanmış medya içeriğini bilinçli bir şekilde değerlendirmelerini ve eleştirel olarak izlemelerini özetle, medya ile ilgili doğru soruları sorup doğru yanıtları bulabilmelerini sağlamaktır. Diğer bir ifadeyle Medya Okuryazarlığı Dersi, medyayı doğru okuyan, yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin sorunlarını bilen, medya mesajlarını akıl süzgecinden geçirebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.” (2007: 2). Dolayısıyla bu açıklamalar, medya okuryazarlığı dersinden elde edilmesi beklenen amaçlar arasında çelişkiler olduğuna işaret etmektedir.

3.1.1 Medya Okuryazarlığı Dersi İçin Türkiye’de Üretilen Materyaller ile UNESCO Tarafından Üretilen Materyallerin Metinlerinin İncelenmesi

RTÜK ve MEB arasındaki işbirliği sonucu başlatılan Medya Okuryazarlığı Projesi kapsamında, ilköğretim okullarında seçmeli olarak verilen derste kullanılmak üzere üretilen materyaller *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (2006),¹² söz konusu Program ve Kılavuz temel alınarak öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı* (2007)¹³, UNESCO tarafından öğretmenler için hazırlanan *Öğretmenler İçin Medya Eğitimi El Kitabı*¹⁴ (2006) ve yine UNESCO tarafından öğrencilere yönelik olarak hazırlanan *Öğrenciler İçin Medya Okuryazarlığı El Kitabı*¹⁵ (2006)’dır. Söz konusu materyaller RTÜK tarafından hazırlanan medya okuryazarlığı web sitesinde yayınlanmaktadır. Medya okuryazarlığı dersinde kullanılan tek basılı kaynak ise öğretmenler için hazırlanan *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*’dır. Medya okuryazarlığı dersinde diğer derslerden farklı olarak öğrenciye değil; öğretmene yönelik kitabın olmasının nedenleri ise öğrenciyi ezbere alıştırmamak, çocukların özgürce düşünmelerini ve kendilerini ifade etmelerini sağlamak ve bu dersin uygulamasını diğer klasik derslerden farklı hale getirmek olarak açıklanmıştır (Asrak Hasdemir, 2009: 320).

Çalışmanın bu bölümünde, yukarıda söz edilen materyallerin metinleri, medya okuryazarlığı dersinin medyada cinsiyetçilikle mücadele bağlamında toplumsal cinsiyet eşitliğine katkısının ortaya koyulabilmesi amacıyla toplumsal cinsiyet bakış açısıyla incelenecektir. Materyallerin metinlerinin incelenmesi sırasında, medya okuryazarlığı dersi için Türkiye’de üretilen materyallere öncelik verilecek, daha sonra UNESCO tarafından üretilen materyaller ele alınacaktır.

3.1.1.1 İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu

*İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*¹⁶, 2006 yılında hazırlanmıştır. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Progra-

¹² *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*’nun tamamı için bakınız: <http://www.medyakuryazarligi.org.tr/documents/program.pdf>.

¹³ *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*’nın tamamı için bakınız: <http://www.medyakuryazarligi.org.tr/ogretmen.html>.

¹⁴ *Öğretmenler İçin Medya Eğitimi El Kitabı*’nın tamamı için bakınız: http://www.medyakuryazarligi.org.tr/documents/ogretmenler_icin_medya_egitimi.pdf.

¹⁵ *Öğrenciler İçin Medya Okuryazarlığı El Kitabı*’nın tamamı için bakınız: <http://www.medyakuryazarligi.org.tr/ogrenci.html>.

¹⁶ 3.1.1.1 başlıklı bölümde, *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Program ve Kılavuz olarak ifade edilecektir.

mı Komisyonunun Program Danışmanları Prof. Dr. Meral Uysal, Prof. Dr. Naci Bostancı, Doç. Dr. Bilal Arık, Yrd. Doç. Dr. Kenan Çağan, Araştırma Görevlisi Vahit İlhan olup Komisyon Üyeleri Halil İbrahim Gül, Hakan Aydın, İbrahim E. Bilici, Dr. Emir M. Ulucak, Dr. Muhittin Bilge, Mehmet Akif Sütcü, Fatih Kөлük, Candan Saridoğan'dır.

Program ve Kılavuz'un Giriş Bölümü'nde "...öğrenci; medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilecek, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşarak iletişim olgusunda aktif bir birey olarak yer alabilecektir" ; "...Medya Okuryazarlığı dersinde, medyanın olayları ve olguları nasıl ve neden belli yönleriyle yansıttığı çocuklara anlatılacak ve insanımız ilköğretim çağından başlayarak medyaya eleştirel bakabilen, bilinçli alıcılar olarak yetiştirilecektir" (2006: 6) ifadelerine yer verilmesinin yanı sıra, "Çocukların televizyon karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturduğu bir gerçektir" (2006: 5); "...görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır" (2006: 6) ifadelerinin yer alması dersten beklenen amaçlar arasında çelişki olduğunu, eleştirel yaklaşım yerine korumacı bir yaklaşımdan hareket edildiğini göstermektedir. Dersin temel gerekçesi ise "Bireyler, var olan gerçeklik ile medyada sunulan gerçeklik arasındaki farkı ne kadar erken yaşta öğrenip idrak etmeye başlarsa, medyanın üzerlerindeki olumsuz etkilerini de o ölçüde aza indireceklerdir" şeklinde açıklanmıştır (2006: 6). Bu ifadeyle medyanın olumsuz etkilerini azaltmak üzerine vurgu yapıldığı açık bir biçimde görülmektedir. *Program ve Kılavuz'un* temel yaklaşımı ise şu şekilde belirtilmiştir:

- 1- Bilgi, beceri ve değerlerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi, öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- 2- Öğrencileri gözlem, araştırma yapmaya ve çevresine yapıcı eleştirel gözle bakmaya özendirir.
- 3- Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
- 4- Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
- 5- Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.

- 6- Her öğrenciye ulaşabilmek için çoklu zekâ kuramını, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
- 7- Oluşturulacak öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar (2006: 6-7).

Program ve Kılavuz'da, programın oluşturmacı (inşacı) yaklaşımla hazırlandığı belirtilmektedir. "Bu yaklaşıma göre öğrenciler, uzak ya da yakın geçmişte, çevresinde gözlediği ve bilgiye dönüştürdüğü veriler veya eğitim kurumunda edindiği bilgilerle bu derste elde edeceği verileri ve edineceği bilgileri birbiri ile ilişkilendirecek, böylelikle öğretmenin de rehberliğinde kendisi yepyeni bazı beceri ve değerlere ulaşacaktır. Programda, genel amaç ve kazanımların yanı sıra bazı temel beceri ve değerlerin verilmesi, öğrencilerin kazanımlar yoluyla bu beceri ve değerleri elde etmeleri amaçlanmıştır" (2006: 7). Burada üzerinde durulması gereken nokta ise benimsenen oluşturmacı yaklaşımın, medya ürünlerinin hangi amaç, ideoloji veya çıkar doğrultusunda oluşturulduğu konusunda eleştirel sorgulamayı ve değerlendirmeyi sağlayıp sağlamayacağıdır.

Programın genel amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir:

- 1- Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.
- 2- Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, İnternet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.
- 3- Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır.
- 4- Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.
- 5- Bilinçli bir medya okuryazarı olur.
- 6- Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
- 7- Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar (2006: 7).

Programın genel amaçları değerlendirildiğinde, Giriş Bölümü'nde açıklanan amaçlar arasındaki çelişki, burada da devam etmektedir. Öğrencilere medya ve medya ürünlerine yönelik eleştirel bir bakış açısı ka-

zandırılması çabasının ön planda tutulduğu görülmektedir. Bu oldukça önemlidir; ancak bu genel amaçların kazandırılmasında kullanılabilecek uygun yöntemlerin seçimi daha önemli bir noktada durmaktadır. Bu nedenle, *Program ve Kılavuz*'un tamamına bu amaçların nasıl yansıtıldığı üzerinde durulması gerekmektedir.

Program kapsamında öğrencilere; gözlem, araştırma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, sosyal ve kültürel katılım becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı belirtilmektedir (2006: 7-8). Ancak *Program ve Kılavuz*'da, söz konusu becerilerin nasıl kazandırılacağına dair bir açıklama yapılmamaktadır.

Program kapsamında; özel yaşamın gizliliğine saygı, estetik duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk, etik kurallara bağlılık, farklılıklara saygı duyma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, aile içi iletişime önem verme, bilinçli tüketim, toplumsal hayata aktif katılım, bilimsellik, eşitlik, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma öğrencilere kazandırılmak istenen değerler olarak belirtilmiştir (2006: 8). Öğrencilere aktarılması öngörülen değerlere ilişkin herhangi bir tanımlamaya ise yer verilmemiştir. Bununla birlikte, bu değerler arasında belirtilen eşitlik kavramı kadın erkek eşitliğini de kapsayacak şekilde düşünüldüğünde, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunur bir nitelik taşımaktadır. Ancak, programın genel amaçları ve dersin kapsamından da açık bir şekilde anlaşılacağı üzere, toplumsal cinsiyet eşitliği konusu ders kapsamında yer almamaktadır. Bu bağlamda, medya okuryazarlığı dersinin, bireylerin medyada kadınların temsil edilmiş biçimlerinin farkında olmaları ve buna karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri yönünde katkı sağlayacağını söylemenin mümkün olmadığı düşünülmektedir.

“Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar” bölümünde, “İçerik Açısından” başlığı altında, öğrencilerin medya ile ilgili, örneğin medyanın ticari bir yapıya sahip olduğu, bir gazete sayfasının hazırlanma aşamaları gibi (2006: 13) konular hakkında bilgi edineceklerinden bahsedilmekte olup bu konular arasında medyada cinsiyete dayalı ayrımcılık, kadınların temsil edilmiş biçimleri gibi toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik katkı sağlayabilecek konular yer almamaktadır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları ve “gerçek”liğin başkaları tarafından kurgulandığını anlamalarına yönelik olarak kendi medya ürünlerini üretmelerine ilişkin pratik uygulamalardan da bahsedilmemektedir.

“Ölçme ve Değerlendirme” bölümünde, dersin not ile değerlendirilmediği; sadece karnede dersin alındığının belirtileceği, dolayısıyla bu dersin diğer derslerden farklı şekilde ölçme ve değerlendirmesi ile ölçme araçları olacağı açıklanmaktadır (2006: 16). Daha sonra, bu derste kullanılacak, öğrencilerin başarılarını ölçmeye yönelik bazı araç ve yöntemler ile ilgili kısa bilgiler verilmektedir. Değerlendirme araçları arasında yer alan öğrenci ürün dosyası (portfolyo), öğrencinin hazırladığı performans ödevlerinin ve projelerinin yer aldığı, üst düzey bilişsel yeteneklerinin görülebilmesine imkân tanıyan, hem öğretmen hem de öğrenci için öğrencinin de sorumluluk aldığı önemli bir değerlendirme aracı olarak göze çarpmaktadır.

“Üniteler, Kazanımlar, Etkinlik Örnekleri ve Açıklamalar” bölümünde, her üniteye ilişkin kazanımlar, etkinlik örnekleri, dikkat edilmesi gereken noktalar ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin açıklamalar yapılmıştır (2006: 32-39). Program kapsamında 8 üniteye yer verilmiştir: İletişime Giriş; Kitle İletişimi; Medya; Televizyon; Aile, Çocuk ve Televizyon; Radyo; Gazete ve Dergi; İnternet (Sanal Dünya). Medya okuryazarlığı dersinin toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik katkılarını değerlendirmek için ünitelere ilişkin yapılan açıklamaların ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle üniteler, toplumsal cinsiyet bakış açısıyla değerlendirilecek ve yalnızca konuyla ilgili bölümlere ilişkin açıklamalara yer verilecektir.

III. Ünite “Medya” konusundaki kazanımlar şu şekilde açıklanmıştır: “Medyayı tanıyarak işlevlerini sınıflandırır; medyanın toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşam üzerindeki etkilerini irdeler; medyanın yayınlarında etik kurallara bağlı kalmasının önemine inanır; medya okuryazarlığı kavramını tanıyarak medya mesajlarını algılamanın ve çözümlemenin önemini fark eder” (2006: 34). Bu kazanımların yanı sıra öğrencilerin medya sektörünün yapısı ve işleyişi, medya ürünlerinin başkaları tarafından belirli amaçlar doğrultusunda kurgulandığı, medyanın ekonomik ve toplumsal ilişkileri, medyada var olmaya devam eden cinsiyete dayalı ayrımcılık konularında da farkındalığa sahip olmalarının kazanımlar arasında yer alması, dersin toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik yapacağı katkı açısından gereklidir.

V. Ünite “Aile, Çocuk ve Televizyon” konusunda ikinci kazanım olarak belirtilen “Televizyon yayınlarının sorun alanlarını belirleyerek bunların doğuracağı olumsuzluklardan korunma konusunda önerilerde bulunur”

(2006: 36) ifadesinde, televizyon yayınlarının yaratacağı olumsuzluklardan korunma üzerine vurgu yapılmaktadır; ancak öğrencileri koruma yerine öğrencilere ders çerçevesinde bilinçlendirici bir eğitimin verilmesinin bu alanda karşılaşılan sorunların çözümünde daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu ifadeyle, yukarıda yer alan programın genel amaçlarıyla da bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Etkinlik önerisi olarak belirtilen 15 dakikalık çizgi film/sinema filmi/haber programının öğrencilerle birlikte sınıfta izlenip görüntü ve dil açısından çözümlenmeler yapılırken kadınların temsil ediliş biçimleri üzerinde durulmasının da uygun olacağı düşünülmektedir. Bu yolla öğrencilerin medyadaki cinsiyete dayalı ayrımcılığa ilişkin farkındalık kazanmaları mümkün olabilecektir.

VI. Ünite “Radyo” konusunda ikinci kazanım olarak belirtilen “Radyo yayınlarının sorun alanlarına örnekler vererek bunların doğuracağı olumsuzluklardan korunma konusunda önerilerde bulunur” (2006: 37) ifadesinde de radyo yayınlarının yaratacağı olumsuzluklardan korunma üzerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Burada da programın genel amaçlarıyla bir uyumsuzluk söz konusudur.

VII. Ünite “Gazete ve Dergi” konusunda öğrencilerin örnek bir gazete hazırlamalarının etkinlik önerisi (2006: 38) olarak sunulması, öğrencilerin kendi medya ürünlerini üretmeleri yoluyla eleştirel düşüncelerine katkı sağlayacağından yukarıda da kısaca bahsedilen medya okuryazarlığı programının genel amaçlarıyla uygunluk içindedir.

Ünitelere ilişkin bilgilendirmelerin ardından, öğretmenlerin dersin işlenişi sırasında kullanabilecekleri etkinlik örnekleri verilmektedir. Bu etkinlikler toplumsal cinsiyet bakış açısıyla değerlendirilirse, etkinlikler arasında yer alan III. Ünite’ye ait “Medya ve Ekonomi” ilişkisini öğrencilerin kavraması için gerçekleştirebilecek bir etkinlik örneğinde, öğretmenin öğrencilerden reklâmlardaki kadın ve erkek rollerinin dağılımı ve ağırlığı üzerinde gözlem yapmalarını istemesi (2006: 56) öğrencilerin, kadınların reklâmlarda temsil ediliş biçimleri ve medyada cinsiyete dayalı ayrımcılık ile ilgili farkındalık kazanmalarına katkıda bulunabilir. Bu açıdan yararlı bir etkinlik olarak değerlendirilebilir; ancak öğretmenin bu konuda duyarlılık sahibi olması ve derste bu konuyu ele alması, etkinliğin yararlılığı ve amacına ulaşması üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir.

III. Ünite’ye ait “Medya ve Etik” konusunu öğrencilerin kavraması için verilen etkinlik örneğinde, öğretmen öğrencilerden televizyon, radyo,

gazete, dergi yayınlarının haksız bir amaç ve çıkara alet edilmemesi, toplumun millî ve manevî değerlerine aykırı olmaması, özel hayatın gizliliğine saygı, insanların dil, din, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefî inanç, mezhep ve benzeri nedenlerle hiçbir şekilde kınanmaması ve aşağılanmaması gibi ilkelere aykırı örnek taşıyıp taşımadıkları ile ilgili gözlem yapmalarını istemektedir (2006: 58). Bu ilkelere aykırılığın öğrenciler tarafından gözlenebilmesi için öncelikle söz konusu ilkelerin kavranması gerekmekte olup bunların öğretmenler tarafından örneklerle açıklanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Ancak bu ilkelerden biri olan yayınların toplumun millî ve manevî değerlerine aykırı olmaması konusunda da öğretmenler arasında uzlaşma varmak güçtür. Bu nedenle, herkes tarafından farklı değerlendirilebilecek ilkelerin korunması yerine eleştirelilik ve yurttaşlık kavramına vurgu yapan bir yaklaşıma ihtiyaç vardır (Binark ve Gencil Bek, 2007: 91). Bununla birlikte, gözlemlenmesi istenen yayın ihlallerinden biri olarak cinsiyete dayalı ayrımcılığın yer alması ise öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık kazanmaları açısından dikkate değerdir. III. Ünite'ye ait "Nasıl Medya Okuryazarı Olunur?" başlıklı etkinlik örneğinde (2006: 59), medya okuryazarlığı kavramının, medyayı bireylerin eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilmeleri vurgusuyla açıklanması dikkat çekicidir.

V. Ünite'ye ait "Programları Analiz Edelim" başlıklı etkinlik örneğinde (2006: 79), farklı program türlerinin öğrenciler tarafından analiz edilmesi ve bu analizin nasıl yapılacağına ilişkin yol gösterici nitelik taşıyan gözlem formu, öğrencilerin yayınları eleştirel bir gözle izlemelerini ve bunu yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğine yönelik farkındalık kazanmalarını sağlayabilir. Bununla birlikte, söz konusu gözlem formuna, izlenen program türünde kadınların temsil edilmiş biçimine ilişkin bir sorunun da eklenmesinin, öğrencilerin konu ile ilgili bilinç düzeylerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

VII. Ünite'ye ait "Gazeteleri İnceleyelim" başlıklı etkinlikte, gazetede haberi desteklemek için kullanılan fotoğrafın öneminden bahsedilirken (2006: 85), kadınların medyada temsil biçimini yansıtan fotoğraf kullanımına da dikkat çekilmesi gerektiği düşünülmektedir. Fotoğraflarda kadınların cinsel nesne olarak kullanıldığıının vurgulanması, öğrencilerin medyada cinsiyete dayalı ayrımcılığı fark etmelerini sağlayacaktır. Yine aynı üniteye ait "Haydi Gazete Hazırlayalım" başlıklı etkinlik (2006: 87),

öğrencilerin “gerçek”liğin başkaları tarafından kurgulandığını anlamalarına yönelik olarak gazete gibi kendi medya ürünlerini hazırlamalarına imkân sağlayan dikkate değer bir etkinliktir.

VIII. Ünite’ye ait “İnternette Nelere Dikkat Etmeliyiz?” başlıklı etkinlikte (2006: 93), öğrencilerin İnternet’in olumsuz etkilerinden korunmasına yönelik yapması gerekenler üzerinde durularak, öğrenciler bu olumsuz etkilerden korunmak için neleri yapmayacaklarını içeren bir sözleşme imzalamaktadır. Bu etkinlik, öğrencilerin İnternet ile ilgili eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri yerine korumacı yaklaşımın benimsendiğini ortaya koymaktadır. Yine programın genel amaçlarıyla uyumsuzluk söz konusudur.

Sonuç olarak, *Program ve Kılavuz*’un hazırlanmasında, programın genel amaçları arasında yer almasına rağmen, eleştirel yaklaşımın benimsendiğini söylemek mümkün değildir. Bu yaklaşım yerine korumacı bir yaklaşımla hareket edildiğine, yukarıda da üniteler kapsamında tek tek yer verilmiştir. Öğrencileri, medyanın şiddet ve pornografi gibi zararlı içeriğinden korumak amaçlanmaktadır. Ayrıca, medyada var olmaya devam eden cinsiyete dayalı ayrımcılık göz önüne alındığında, *Program ve Kılavuz* gibi ders kapsamında hazırlanan tüm materyallerde, bu konuya duyarlı bir yaklaşımın geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu açıktır.

3.1.1.2 İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı

Medya okuryazarlığı eğitimi verecek öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda eğitim alması ve eleştirel bir bakış açısı kazanmaları dersin verimliliği açısından oldukça önemlidir. *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*¹⁷ ise söz konusu kitabın Giriş Bölümü’nde de belirtildiği üzere, *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* temel alınarak bu eğitimi verecek öğretmenlere gerekli donanımı sağlamak için hazırlanmıştır. *El Kitabı*’nın Yayın Kurulunda Doç. Dr. M. Bilal Arık, Yrd. Doç. Dr. Kenan Çağan, Yrd. Doç. Dr. Zülfikar Damlapınar, Uzman Dr. Aydan Özsoy, Araştırma Görevlisi Hakan Aydın, Araştırma Görevlisi İ. Hakan Dönmez, Uzman Elif Pınar Kılıçatan, Araştırma Görevlisi Barış Kılınc, Araştırma Görevlisi Duygu Aydın, Araştırma Görevlisi Ayça Çekiç Akyol, Araştırma Görevlisi Mevlüt Akyol, Araştırma Görevlisi K.Tolga Gürel, Araştırma Görevlisi Enes Bal bulunmaktadır; Yayın Danışmanı ise Prof. Dr. M. Naci Bostancı’dır.

17 3.1.1.2 Bölümü’nde *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, El Kitabı* olarak ifade edilecektir.

El Kitabı'nın Önsöz Bölümü'nde medya okuryazarlığının, yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren biçimlerdeki (televizyon, video, sinema, reklamlar, İnternet v.s) mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlandığı belirtilmekte ve dersin amacı ise "medya karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturan çocukların, kitle iletişim araçlarının yapısını, işleyişini öğrenmelerini, kurgulanmış medya içeriğini bilinçli bir şekilde değerlendirmelerini ve eleştirel olarak izlemelerini özetle, medya ile ilgili doğru soruları sorup doğru yanıtları bulabilmelerini sağlamak" olarak ifade edilmektedir (2007b: 2). Burada aslında eleştireliliğe vurgu yapıldığı görülmektedir ve bu da, yukarıda serimlenen medya okuryazarlığı dersinin çıkış noktası olan korumacı yaklaşım ile dersin tanımlanış biçimi ve amacı arasında bir uyumsuzluk veya çelişki olduğunu göstermektedir.

El Kitabı'nda 8 ünite yer almaktadır. Bu üniteler sırasıyla:

- 1- İletişime Giriş,
- 2- Medya Kavramı ve Medyanın İşlevleri,
- 3- Medya Okuryazarlığı ve Türkiye'deki Uygulama Alanları,
- 4- Aile, Çocuk ve Televizyon,
- 5- Televizyon,
- 6- Radyo,
- 7- Gazete ve Dergi,
- 8- İnternet'tir.

Her bir üniteye kaç sayfa ayrıldığını görmek için *El Kitabı* incelendiğinde, sırasıyla I. Ünite'ye 19 sayfa, II. Ünite'ye 9 sayfa, III. Ünite'ye 11 sayfa, IV. Ünite'ye 16 sayfa, V. Ünite'ye 18 sayfa, VI. Ünite'ye 11 sayfa, VII. Ünite'ye 10 sayfa, VIII. Ünite'ye 10 sayfa yer verildiği görülmüştür. Bu açıdan *El Kitabı'nda* iletişim konusundaki temel bilgilerin yer aldığı I. Ünite'ye, en yaygın olarak kullanılan iletişim araçlarından biri olan televizyonun ele alındığı V. Ünite'ye ve televizyonun hedef kitlesi olarak toplumun temel birimi kabul edilen aile ile aile bireyleri arasında yer alan çocuğa odaklanan IV. Ünite'ye ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Diğer ünitelere ise yaklaşık olarak eşit oranda yer ayrılmıştır.

Konu başlıklarına bakıldığında da anlaşılacağı üzere, konular iletişim araçları temel alınarak işlenmiştir. İletişim araçlarından televizyon, rad-

yo, gazete, dergi ve İnternet'e yer verilmiş olup sinema, popüler müzik gibi bazı araçlara yer verilmemiştir. Televizyonun hedef kitlesi ise toplumun temel birimi olarak kabul edilen aile üzerinden ele alınmıştır; erkek, kadın, genç, yaşlı gibi gruplar ihmal edilmiştir. Ayrıca özgür ve katılımcı yurttaş olarak birey kavramsallaştırması üzerinde de durulmamıştır.

Bu çalışmanın amacıyla bağlantılı olarak üniteler tek tek ele alındığında, "İletişime Giriş" başlıklı I. Ünite'de iletişim kavramı tanımlanmakta ve iletişim süreci, öğeleri ile iletişim türlerine ilişkin bilgi verilmektedir. İletişim sürecinde yer alan unsurlardan biri olan "Kaynak"a ilişkin bölümde kaynağın özelliklerinden bahsedilirken, cinsiyet farklılaşmasının kaynağın etkili olmasında bir diğer değişken olduğu vurgulanmakta ve bu, bir örnekle açıklanmaktadır: "Siyasi konulara erkekler daha fazla ilgi gösterdiklerinden, bu konularda erkek konuşmacı daha inandırıcı bulunmaktadır. Sevgi, güzellik ve moda gibi konularda ise kadınlar daha çok tercih edilmektedir" (2007b: 10). Bu örnek, kadın ve erkeklerle ilişkin klişeleşmiş özellikleri yeniden üreten, pekiştiren cinsiyetçi bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle, söz konusu örneğin, *El Kitabı*'ndan çıkarılması gereklidir.

İletişim sürecinde yer alan unsurlardan biri olan "Mesaj"a ilişkin bölümde ise mesajın içeriği anlatılırken (2007b: 11), öğrencilerin medya mesajlarının bireyler üzerindeki etkileri konusunda bilgi sahibi olabilmesi için içeriğin farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip bireyler tarafından farklı okunduğunun açıklanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. İçerik, bireylerin kendi dünyalarıyla girdiği özel ilişki sayesinde bir anlam kazanmakta ve bu ölçüde izleyiciler üzerinde etkili olmakta ya da olmamaktadır (Nalçaoğlu, 2005: 59).

"Medya Okuryazarlığı ve Türkiye'deki Uygulama Alanları" başlıklı III. Ünite'de, medya okuryazarlığı kavramı ve Türkiye'deki konuya ilişkin uygulamalar hakkında bilgi verilmektedir. Medya okuryazarlığı kavramının tanımı yapıldıktan sonra, hedefi "Bir eğitim programı olduğu için de öncelikle gençleri ve çocukları medyanın olası zararlı etkilerinden korumayı hedefler" şeklinde açıklanmaktadır (2007b: 35). Daha sonra ise bu programın eleştirel özelliğine vurgu yapılmaktadır: "Bireylere eleştirel bir çözümleme olanağı sağlayan bu program, aynı zamanda gerçek dünya ile medya aracılığıyla kurgulanmış dünya arasındaki farka ışık tutarak medyanın görünmeyen/gösterilmeyen yüzü hakkında toplumu bilgi sahibi kılar" (2007b: 35). Ayrıca medya okuryazarlığı uygulaması denet-

leme mekanizması olarak da adlandırılmaktadır: “Medya okuryazarlığı, toplumu denetleyen ve bu amaçla tüm dikkatini sosyal yaşama yöneltmiş medyaya karşı, toplumun da onu denetlemesi ve dikkatini medyanın işleyiş mekanizmasına yöneltmesi olarak adlandırılabilir” (2007b: 35). *El Kitabı*’nda da medya okuryazarlığı dersinden beklenen amaçlar arasında bir uyumsuzluk olduğu görülmektedir.

Üçüncü Ünite’de, Türkiye’deki konuya ilişkin uygulamalar hakkında bilgi verilirken medya okuryazarlığı ders programının oluşturmacı (inşâcı) yaklaşımla hazırlandığı belirtilmektedir. “Bu yaklaşıma göre öğrenciler, uzak ya da yakın geçmişte, çevresinde gözlediği ve bilgiye dönüştürdüğü veriler veya eğitim kurumunda edindiği bilgilerle bu derste elde edeceği verileri ve edineceği bilgileri birbiri ile ilişkilendirecek, böylelikle öğretmenin de rehberliğinde kendisi yepyeni bazı beceri ve değerlere ulaşacaktır.” (2007b: 40) Yukarıda *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*’na ilişkin bölümde de belirtildiği üzere, benimsenen oluşturmacı yaklaşımın, öğrenciler için sağladığı katkının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eleştirel pedagojinin temel ilkeleri açısından bakıldığında, eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencinin eşit ve eş zamanlı katılımı gerekmekte olup öğretmen ve öğrenciler birbirlerinden yalıtılmış farklı konumlarda değildir (Binark ve Gencil Bek, 2007: 23). Yukarıda açıklandığı üzere, oluşturmacı yaklaşıma göre öğrencilerin daha önce edindiği bilgilerle bu derste elde edeceği bilgileri ilişkilendirmesi önemlidir; ancak bununla birlikte öğrenciler Henry A. Giroux (1998)’un da belirttiği gibi “kültürel bagajlarında okula taşıdıkları anlam ve bilgi biçimlerini şekillendiren mevcut tarihsel, toplumsal ve kültürel koşullara duyarlı ve farkında olmalıdırlar” (Binark ve Gencil Bek, 2007: 24). Ayrıca, eğitim sürecinde öğrencinin sahip olduğu ve derste edineceği bilgilerin birbiri ile ilişkilendirilmesi sırasında bunlar tartışılmalı ve/veya gerekli durumlarda değiştirilmelidir. Ancak bu sayede öğrenciler, medya metinlerine karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirebilirler.

Programın genel amaçları ise söz konusu kitapta şu şekilde belirtilmiştir:

- Medyayı doğru okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.

- Televizyon, video, sinema, reklâmlar, İnternet gibi ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.
- Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır.
- Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.
- Bilinçli bir medya okuryazarı olur.
- Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
- Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar (2007b: 41).

Programın genel amaçlarında eleştireliliğe vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*'na ilişkin bölümde açıklandığı üzere, belirtilen amaçlar arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Ayrıca *El Kitabı*'nın bütününe, eleştirel bakış açısı yansıtılmadığı sürece genel amaçlardaki eleştirelilik vurgusu anlam ifade etmemektedir.

Ders kapsamında öğrencilere, özel yaşamın gizliliğine saygı, estetik duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk, etik kurallara bağlılık, farklılıklara saygı duyma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, aile kurumuna önem verme, bilimsellik, dayanışma ve duyarlılık gibi değerler kazandırılmaya çalışıldığından bahsedilmektedir. Program çerçevesinde öğrencilere aktarılması amaçlanan çeşitli değer ve kazanımların değişik etkinlikler aracılığıyla verileceği ve bu yolla dersin zenginleştirileceği üzerinde durulmaktadır (2007b: 41). Öğrencilere aktarılması öngörülen değerlere ilişkin herhangi bir tanımlamaya yer verilmemiş olup söz konusu değerlerin aktarılmasına yönelik etkinlikler ile ilgili kısa bir bilgi verilmiş ve etkinlikler, örnekler aracılığıyla açıklanmıştır: "Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, öğrencinin sadece kitap okuyarak veya öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi veya beceri geliştirmesi yerine; sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine etkin olarak katılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle karşılıklı iletişime ve etkileşime girmelerini, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarını, araştırma yapmalarını sağlayıcı etkinliklere de yer verilmiştir" (2007b: 41). Bununla birlikte *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim*

Programı ve Kılavuzu temel alınarak hazırlandığı belirtilen *El Kitabı*'nda ise öğrencilere kazandırılması öngörülen değerler arasında aile içi iletişime önem verme, bilinçli tüketim, toplumsal hayata aktif katılım, eşitlik ve paylaşım yer verilmemiştir.

Programın genel amaçları ve dersin kapsamından da açık bir şekilde anlaşılacağı üzere, *El Kitabı*'nda toplumsal cinsiyet eşitliği konusu yer almamıştır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı açısından değerlendirildiğinde, medya okuryazarlığı dersinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki çalışmalara katkı sağlaması ve bu yönde bir gelişime olanak tanınması mümkün değildir.

El Kitabı'nın bu bölümünde, medya okuryazarlığı konusunda ebeveynlere de önemli görevler düştüğü vurgulanmakta, onların da medya ortamı hakkında bilgilenmek ve birer medya okuryazarı olmak zorunda oldukları belirtilmektedir (2007b: 42). Ancak bunun nasıl gerçekleşeceğine dair herhangi bir bilgi verilmemekte, konu ile ilgili ne gibi çalışmalar yapılabileceği açıklanmamaktadır. 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi'nde Nurullah Terkan, Adem Yılmaz ve Ahmet Taylan tarafından sunulan "*Eleştirel Okur Yaratma Projesi: 'Medya Okuryazarlığı'nı Eleştirel Okumak'*" başlıklı bildiriye, kendisiyle görüşme yapılan medya okuryazarlığı program danışmanı Prof. Dr. Meral Uysal'ın da ailelerin bu sürece dahil edilmesine ilişkin görüşlerine yer verilmektedir. Uysal, ailelerin sürece dahil edilmemesinin bir eksiklik olduğunu belirtmektedir: "Aileyi soyutluyorsunuz, 'sadece sınıf ortamı yetmez' dediğimiz zaman bu bir başlangıçtır deniyor. Aşama aşama süreç içerisinde çocuklar bilinçli yetişecekler, giderek de ailelere dönecek. Üçünü bir alalım gibi bir yaklaşım yok. Ailelere nasıl ulaşacaksınız, okul sisteminin dışındalar, ailelere hangi kanalı kullanacaksınız? Bu öyle bir süreç olacak ki, şimdi çocuklarımızdan başlarız, bunlar uzun vadede birer yetişkin olacak ama medya kendisine karşı kimi eğitecek?" (Terkan vd., 2007: 467).

"Aile, Çocuk ve Televizyon" başlıklı IV. Ünite'de çocukların televizyon karşısındaki edilgin konumları, bireylerin televizyon izleme alışkanlıkları, televizyonun etkileri, televizyon programları ve akıllı işaretler hakkında bilgi verilmektedir. Bu bölümde televizyon izleme alışkanlıkları hakkında bilgi verilirken, kadınlar ve erkeklerin televizyon izleme alışkanlıkları arasındaki fark da açıklanmıştır. Erkeğin karakteristik televizyon izleme tarzının, dikkatli ve yeğînleşmiş; kadınının ise dikkatsiz ve dağınık olduğu belirtilmiştir; ancak bu farklılığın kuşkusuz erkek ve kadınların farklı

biyolojik yapılarından veya kadınların yoğunlaşma konusundaki doğal yetersizliklerinden kaynaklanmadığı, bunun evin örgütlenmesinde iki ayrı cinsle yüklenen farklı yükümlülükler ve beklentilerle ilişkili toplumsal olarak belirlenen farklılık olduğu vurgulanmıştır (2007b: 47). Burada, kadın ve erkek arasındaki izleme alışkanlıkları toplumsal cinsiyet rolleri açısından ele alınmış, farklılık bu rollere dayandırılarak açıklanmış ve cinsiyetçi nitelik taşıyan ifadelerden kaçınılmıştır. Ancak açıklamanın ardından toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha ayrıntılı bilgi verilmesi, öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalık kazanmaları ve dolayısıyla egemen cinsiyet rollerini değiştirmelerine/dönüştürmelerine yönelik bir kavrayışa sahip olmaları açısından daha yararlı olacaktır.

El Kitabı'nın bu bölümünde şiddete ilişkin bilgi verilirken yalnızca medyanın şiddet içerikli yayınlarının çocukları olumsuz etkilediği ve onları şiddete yönelttiği üzerinde durulmaktadır (2007b: 49). Ayşe İnal'ın da belirttiği gibi, medya şiddeti kişiselleştirmekte, bireysel bir psikolojik bozukluk sorununa indirgemekte; şiddetin nedenleri hakkında düşündürülecek ve şiddetin ortaya çıkmasına neden olan toplumsal koşulları düzeltmek üzere harekete geçirecek hiçbir bilgiye yer vermemektedir (İnal, 2005: 75). *El Kitabı*'nda medyada şiddetin bu şekilde bağlamından kopararak verildiğinin belirtilmesi, dersi veren öğretmenlerin dolayısıyla öğrencilerin medyada şiddetin nasıl temsil edildiğine ilişkin bir bakış açısı oluşturmalarına yönelik katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak, *El Kitabı*'nda Türkiye'de de oldukça yaygın bir toplumsal sorun olan kadına yönelik aile içi şiddetin medyada temsil ediliş biçimine ilişkin bilgi verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Cinselliğe ilişkin bilgi verilen bölümde, "O yüzden televizyon, toplumsal değerler ve ahlaki kabuller doğrultusunda yayın yapmak zorundadır. Bunu yaparken kadın ve erkeğin cinsiyet rollerini iyi tanımlamalı ve bu rollerin normal sınırlarını erotizme ve pornografiye kaçmadan göstermelidir. Televizyon, aşırı ve sapkın her tür davranışı gündem dışı tutmalıdır" (2007b: 50) ifadesi yer almaktadır. Bu bölümde kadınların medyada cinsel nesne olarak sunulmasına ve kadını aşağılayan temsillerin medyada yer almasına ilişkin bilgi verilmesi, kadınların medyada temsil ediliş biçimleri ile ilgili öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, medyada yer alan pornografik materyallerin de kadınları aşağılayan, onları küçük düşüren ürünler olduğu vurgulanmalıdır. Dolayısıyla cinselliğe ilişkin bilgi verilen bölüm,

bu bakış açısıyla yeniden ele alınmalı ve yukarıda yer alan açıklama, *El Kitabı*'ndan çıkarılmalıdır.

El Kitabı'nın bu bölümünde tek tek ele alınan televizyon programlarında, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadelede öğrencilerin eleştirel bir bakış açısına sahip olabilmeleri için kadınların medyada nasıl temsil edildiğinin ele alınması gereklidir. Dersi anlatan öğretmenlerin de bu konuda farkındalık kazanmaları için, *El Kitabı*'nda medyada sunulan cinsiyetçi temsillere dikkat çekilmesi gerekmektedir. Çalışmanın Birinci Bölümü'nde de açıklandığı üzere medya, kadınların eşitsiz konumlarını yeniden üretmekte; kadınları önce bedene indirgemekte ve bedenleri üzerinden sömürmektedir. Farklı kadınlık durumlarına yer verilmemekte, kadınların yaşantılarındaki değişiklikler ve sorunlar medya metinlerinde görmezden gelinmektedir (Binark ve Gencel Bek, 2007: 148). Dolayısıyla, medyanın toplumun kültürel ve sosyal yapısının belirlenmesi ile toplumsal yargıların oluşumundaki etkisi düşünüldüğünde, kadınların toplumsal değerler sistemi içindeki eşitsiz konumlarını tekrar üreten medya metinleri, kadınlara ilişkin algılamaların oluşumunda önemli bir biçimlendirme işlevine sahiptir.

El Kitabı'nın bu bölümünde diğer tüm televizyon programları gibi, çizgi filmlerin de çocukların öğrenme süreçlerindeki olumsuz etkilerine değinilmesi gerekmektedir. Örneğin, Disney'in bireysel kimlikleri şekillendirmede ve çocukların dünyaya atfettiği sosyal anlamı denetim altına almakta oynadığı rolü ele alan Giroux çizgi filmlerdeki toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl inşa edildiğini açıklamaktadır. Örneğin, "Küçük Deniz Kızı ve Aslan Kral'da kadın karakterler, kesin çizgilere sahip cinsiyet rollerine bürünmüşlerdir. Bu filmlerdeki tüm kadın karakterler, erkek karakterlere tabidir ve kendi güç ve tutkularını erkek egemen anlatılar üzerinden ortaya koyarlar" (Giroux, 2007: 120). Bu filmlerin kadınlara önceden biçilmiş roller verdiğini vurgulayan Giroux eğitimcilerin bu filmlerin çocuklar tarafından nasıl kullanıldığı ve kavrandığına dikkat etmelerinin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir (Giroux, 2007: 129).

"Radyo" başlıklı VI. Ünite'de, bir kitle iletişim aracı olarak radyo hakkında bilgi verilmiş, radyonun olumsuz etkileri, radyo program türleri ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Medya ürünlerinin eleştirel olarak analiz edilebilmesi için bu üniteye hızlı, esnek, ucuz, sınır tanımayan gibi özelliklere sahip olması nedeniyle yaygın olarak kullanılan radyonun (Eryılmaz, 2005: 101,102) niteliklerini anlamayı ve bu yolla geleceğine ilişkin bir yargıda

bulunabilmeyi mümkün kılan bir bakış açısıyla ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Radyonun bu bakış açısıyla ele alınması oldukça önemlidir; çünkü radyonun bütün işlevi çeşitli şekillerde dinleyici davranışını etkilemeye yöneliktir. Bu “şunu yapın, bunu yapmayın” biçiminde doğrudan olabileceği gibi dolaylı da olabilmektedir (Eryılmaz, 2005: 103). Radyoya ilişkin bu yönde bir bakış açısı geliştirilebilmesi için ise radyo yayıncılığı ile ilgili politikalar ile bu politikalar sonucu gerçekleştirilen yasal düzenlemelerin ve bunların arkasında yatan ekonomik, siyasal, toplumsal, kültürel koşulların ele alınması gerekmektedir. Bu çerçevede radyonun yaygınlaşmaya başladığı çok partili dönemin, aynı zamanda radyonun en partizanca kullanıldığı dönem olduğu, 1961 Anayasası ile birlikte radyonun tarafsız ve özerk bir kamu kuruluşu statüsünde yönetilmeye başlandığı, ancak 1971 askeri muhtırasının ardından yapılan Anayasa değişikliği ile sadece tarafsız bir kamu kuruluşu olarak nitelendiği, 1980 askeri müdahalesinden sonraki üç yılda yayıncılıkta “her şeyin devlet elinde” olduğu bir dönemin yaşandığı, 1980’lerin sonundan itibaren ise iktisadi alanda yaşanan serbestleşmenin yayıncılık alanında kendini gösterdiği, 1990’lı yıllarda ilk tecimsel radyo ve televizyonların yayına başladığı ve 2000’li yıllarda yayıncılık alanında gerçekleştirilen yasal düzenlemeler (Kejanlıoğlu, 2005: 171,172) üzerinde durulması radyo yayıncılığında yaşanan değişimleri anlamlandırma açısından son derece önemlidir.

Radyo yayıncılığına ilişkin politikalar ve yasal düzenlemelerle birlikte radyoların, medya ortamının çoğulculaşması, geleneksel okuyucu/dinleyici/izleyici ilişkisini değiştirerek demokratikleşmeye katkıda bulunması açısından önemli rolleri olduğunun da altı çizilmelidir. Bu hedeflere en uygun aracı ise yerel radyolar oluşturmaktadır (Alankuş, 2005: 39). Küreselleşmeyle birlikte insanların zorla sokulmaya çalışıldıkları ortak kimliklere karşı bir direnç olarak yerel radyolar ortaya çıkmıştır (Timisi Nalçaoğlu, 2005: 66). Yörelerindeki “yabancılar”ın yerel aidiyet geliştirmelerine, bu arada yayınları o yöre ile sınırlı olmadığı ölçüde uzakta bulunan “yakınlar”ın bu kimliklerini korumalarına yardım ederek önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Alankuş, 2005: 43). Ayrıca yerel radyolar büyük ölçüde “müzik kutusu”na dönüşmüş olsalar da dinleyicilerini tutabilmektedir; çünkü en büyük avantajları hala radyonun diğer iletişim araçları içinde en hızlı olma özelliğini koruması ve insanların çevrelerine yönelik haberlere öncelik vermesidir (Eryılmaz, 2005: 95, 96). Yakın çevrelerinde geçen olaylara ilişkin bilgi almak radyo dinleyicilerinin temel

tercihleri arasındadır. Bu noktadan bakıldığında, radyo dinleyicisinin beklentileri televizyon izleyicisinden farklılık göstermektedir (Timisi Nalçaoğlu, 2005: 82).

“Gazete ve Dergi” başlıklı VII. Ünite’de bir kitle iletişim aracı olarak gazete ve dergi hakkında bilgi verilmiş, gazete ve dergilere ilişkin temel kavramlar (haber, 5N-1K Kuralı, haberde fotoğraf unsuru, röportaj, köşe yazısı ve baş yazı, manşet, sürmanşet ve spot, mizanpaj, tiraj, reklam ve ilan) açıklanmıştır. Gazete ve dergilere ilişkin açıklanan temel kavramlar arasında yer alan haberde fotoğraf unsuru açıklanırken, kadınların medyada temsil biçimini yansıtan fotoğraf kullanımına da dikkat çekilmesi gerekmektedir. Zira özellikle yaygın popüler medyada, kadınların erkeklerin bakışlarını tatmin etmeye yönelik “cinsel nesne” olarak kullanıldığını görmek için en ufak bir ek çaba ya da araştırma gerekmemektedir. Bu temsil biçimlerinin en uç noktası ise “arka sayfa güzeli”dir (Uğur Tanrıöver, 2007: 158).

“İnternet” başlıklı VIII. Ünite’de, İnternet’in işlevleri ve özelliklerine, İnternet kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin bilgi verilmektedir. İnternet kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili bölüm incelendiğinde, söz konusu bölümün hazırlanmasında eleştirel bir yaklaşım yerine korumacı bir yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Korumacı bir yaklaşımdan hareketle, çocukların İnternet kullanımına ilişkin şu bilgilere yer verilmektedir: “Özellikle çocukların İnternet kullanımını sınırlayıcı programların bilgisayarlarda yüklü olmaması, “iyi” ve “kötü”, “doğru” ya da “yanlış” gibi sistemsel paradigmalara yeterince törpülenemeyen beyinlerin, bu kavramları yanlış öğrenmeleri yüzünden anlam karmaşasına yol açar. Bu sebeple çocukların İnternet kullanımında özgür bırakılmaması ve yönlendirilmeleri gerekir. Bu yönlendirme yasaklama ile değil, ikame eden yeni programları çocuğa sunma ve ilgisini farklı web sayfalarına çekme ile gerçekleştirilebilir” (2007 b:104). Bu çalışmada ise İnternet kullanım etkinliklerinin korumacı bir yaklaşımdan ziyade eleştirel medya okuryazarlığı ve yeni medya okuryazarlığı kavramları bağlamında ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü, ancak bu şekilde, medya metinlerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendiren ve kendi medya metinlerini yaratma sürecine dahil olan bir yurttaşlık bilincinin gelişmesi mümkün olabilir. Korumacı yaklaşım ile eleştirel medya okuryazarlığını karşılaştıran Douglas Kellner’e göre, “geleneksel korumacı yaklaşım, medyanın bağımlılık yapma ve manipüle etme etkinlikle-

rine karşı gençlere kitap okuma alışkanlığını, yüksek kültürü, doğrunun değerini, güzeli ve adaleti aşlamak için çaba gösterirken; popüler kültür ve bilgisayar kültürünün tüm biçimlerini kötüler.” Eleştirel medya okuryazarlığı ise medyanın söz konusu etkinliklerinden nasıl korunacaklarını değil; medya ürünlerini nasıl faydalı bir şekilde kullanacaklarını öğretir (Binark vd., 2009: 218). *El Kitabı* da, Kellner’in geleneksel korumacı yaklaşımı açıklarken değindiği üzere kitap okuma edimine yönelik şu bilgiye yer vermektedir: “İnternet her ne kadar yukarda sayılan işlevlere sahip olsa da bireyi, yüzeysel bilgilerle donatmasından dolayı kitabın yerini alamaz”(2007 b: 104).

AB tarafından desteklenen “EUKIDSONLINE” isimli proje kapsamında, Sonia Livingstone tarafından gerçekleştirilen “*Internet Literacy, Young People Negotiation of New Online Opportunities*” adlı çalışmada *İnternet Okuryazarlığı*’nın beceriler, deneyimler, metin, kuramlar ve İnternet’e ilişkin kültürel değerler açısından geleneksel okuryazarlıklardan farklı bir kavram olduğu ifade edilmektedir. İnternet okuryazarlığı, bireylerin hem çevrimiçi olanaklardan yararlanmasını hem de çevrimiçi risklere karşı donanımlı olmasını sağlar (Binark vd., 2009: 218-219). Diğer bir deyişle, İnternet okuryazarı olan bireyin Tablo 3.1’de de görüldüğü gibi, İnternet’te yer alan risk yaratabilecek içeriklere erişimine ilişkin farkındalık kazanması ve bu içeriklere erişmemesi beklenir (Binark vd., 2009: 219).

Tablo 3.1: Çevrimiçi olanakların ve risklerin karşılaştırılması (Binark vd., 2009: 220)

Çevrimiçi Olanaklar	Çevrimiçi Riskler
Küresel enformasyona erişim	Yasadışı içerik
Eğitim kaynakları	Pedofiller, yabancılar
Eski ve yeni arkadaşlar için toplumsal ağlar	Aşırı veya cinsel şiddet
Eğlence, oyunlar	Diğer zararlı veya saldırgan içerikler
Kullanıcı tarafından yaratılmış içerik üretimi	İrkçi/nefret materyali/aktiviteleri
Yurttaş katılımı/politik katılım	Reklâm/ticari ikna
Kimliğin ifadesinde mahremiyet	Tarafli/yanlış enformasyon (tavsiye)
Topluluklarla bağlar/aktivizm	Kişisel bilginin istismarı
Teknoloji uzmanlığı ve okuryazarlığı	Siberkabadayılık, taciz
Kariyer gelişimi veya istihdam	Kumar, finansal suçlar
Kişisel/sağlık/cinselliğe dönük tavsiye	Kendine zarar (intihar, anoreksiya vb.)
Uzman grupları ve fan siteleri	Mahremiyetin ihlali
Uzaktakilerle deneyim paylaşımı	Yasadışı aktiviteler

Bireylerin çevrimiçi dünyada gerçekleştirdiklerinin sorumluluğunu alabilecek hale gelmesi için ise sanal dünya ve oradaki temsillere ilişkin toplumsal, politik, ekonomik, kültürel ve tarihi bağlamlarda bir kavrayış ve eleştirel çözümleme yeteneği geliştirmeleri gereklidir. Bu noktada yeni medya okuryazarlığının hedefi; bireyin sanal dünyaya ve oradaki temsil pratiklerine ilişkin farkındalık geliştirmesi, üretimin meta değerini görebilmesi, anlatılardaki cinsiyetçilik gibi verili ve egemen değerlerin farkına varabilmesi ve belli bir medya estetiğinin ürettiğinin kavranmasına dair bir bakış açısı geliştirmesidir. Dolayısıyla, bu yolla bireyin edilgen vatandaştan, katılımcı ve etkin bir yurttaş haline gelebilmesi mümkün olabilir (Binark vd., 2009: 219-222).

“İnternet”e ilişkin Ünite’nin eleştirel bir bakış açısıyla, yeni medya okuryazarlığının önemine ilişkin bir vurguyla hazırlanması gereklidir. Ayrıca söz konusu ünite, gençlerin evlerinde, okullarında ya da işyerlerinde bilgisayar veya İnternet bağlantısına sahip olmalarına rağmen, İnternet kafeleri kullanmayı tercih ettikleri dikkate alınarak (Binark vd., 2009: 192) gençlerin sosyalleştikleri bir kamusal alan olarak İnternet kafelere yer verilmelidir. *El Kitabı*’nda da aktarıldığı gibi, ana akım medyada İnternet, bireyi yalnızlaştıran, toplumdan yalıtarak asosyalleştiren bir güç olarak sunulmaktadır (Binark vd., 2009: 205). Oysaki Ankara ölçeğinde Ekim 2007- Ocak 2008 tarihleri arasında gerçekleştirilen etnografik bir alan araştırmasının odak grup görüşmeleri incelendiğinde, görüşme yapılan kişiler İnternet kafede diğer kullanıcılarla sohbet etme imkânı bulduklarını belirtmektedirler (Binark vd., 2009: 201-202). Bununla birlikte, İnternet kafelerde oyun oynama pratikleri, bireylerin gerçek yaşamdaki sosyal ilişkilerinin ve toplumsal sermayelerinin sanal uzamda da benzer şekilde deneyimlenmesi durumunu açıklayan bir kavram olarak kullanılan *hareketsiz toplumsallaşma* kavramı üzerinden ele alınabilir. İnternet kafelerde, gençler arkadaşları ile birlikte dijital oyun oynama, çevrimiçi oyunlarda kurulan sanal kabilelerin veya benzer sanal cemaatlerin üyesi olma ve bu oyunlar için harcama yapma gibi etkinliklerle toplumsallaşmaktadır (Binark vd., 2009: 193). Sonuç olarak, İnternet kafelerin bireylerin sosyalleştikleri alanlardan biri olarak değerlendirilip bu bölümde yer almasının, hem bu mekânlara hem de İnternet’e yönelik olumsuz kalıpyargıların ortadan kaldırılması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

El Kitabı'na bir bütün olarak bakıldığında, ele alınan konularda medyanın toplumsal ve ekonomik ilişkilerinin yeterince irdelenmediği görülmektedir. *El Kitabı*'nda "Medyanın Ekonomik Boyutu" başlıklı bir bölüm yer almaktadır. Bu bölümde medya kuruluşlarının pek çoğunun devletten bağımsız özel şirketler olduğu, dolayısıyla özel sektörün kâr mantığı doğrultusunda işlediği belirtilmekte olup altyapı yatırımlarından malzeme planlamasına, insan kaynakları politikalarından yayın içeriklerinin belirlenmesine değin pek çok konunun ekonominin gereklerine göre işlediği, zaten ekonominin gereklerine göre işlemezse o medya kuruluşlarının uzun süre yayıncılık yapmasının mümkün olmadığı açıklanmaktadır (2007 b: 30). Bununla birlikte medya sektöründe etkili olan tek şeyin sahiplik yapısı olduğunu düşünmek oldukça eksik bir anlatım ortaya koymaktadır. Halil Nalçaoğlu'nun da belirttiği gibi medyayı, medya dışından güçlerin de etkisi altına aldığı bilinmektedir. Siyasal iktidarların medya üzerinde doğrudan baskı kurarak etkilemeye çalıştığı bilinen bir gerçek olduğunu belirten Nalçaoğlu, aynı şekilde medya dışı başka güç odaklarının (örneğin belli bir holding) ekonomik gücü sayesinde medyayı etkilemeye ve çıkarları doğrultusunda kullanmaya yeltenebildiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, bu amaçla oluşturulmuş özgül düzenleme/denetleme kuruluşlarının da (RTÜK gibi) medyanın işleyişine doğrudan müdahale edebildiklerini ve doğrudan medya içinden gelen –Gazeteciler Cemiyeti, Basın Konseyi gibi- meslek örgütlerinin etkilerinin de olduğunu eklemektedir (Nalçaoğlu, 2005: 62). İnal'a göre ise kitle iletişim araçlarının, ekonomi ve siyasal güç/iktidar merkezleriyle ilişkileri, belirli bir parti veya siyasal güçleri desteklemeyi aşmakta dolayısıyla, kitle iletişim araçları bütün siyasal, ekonomik, toplumsal yapı ve iktidar eşitsizlikleri içinde ortaya çıkan eşitsizlikleri sorgulama dışı bırakan bir tavır içindedir (İnal, 2005: 70). Medyanın sahiplik yapısı dışında siyasal iktidarların, holdingler gibi güç odaklarının, düzenleme/denetleme kuruluşlarının, meslek örgütlerinin medya üzerindeki etkilerinin ortaya koyulması, dersi veren öğretmenlerin dolayısıyla öğrencilerin medyanın işleyişini anlamalarını ve resmin bütününe görebilmelerini mümkün kılacaktır. Bu ilişkilerin ele alınması, öğretmenlerin dolayısıyla öğrencilerin medya mesajlarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri için son derece gereklidir. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi, medyanın işleyişinin anlamlandırılması, medya ürünlerinin kimin tarafından ve hangi amaçlarla üretildiğinin kavranması, ancak bu ilişkilerin irdelenmesi ile mümkün olabilecektir.

El Kitabı'nda, medyanın mevcut eşitsizlikleri yeniden üreten bir araç olduğu vurgusu da yer almamaktadır. 1970'lerde medya alanında, Frankfurt Okulu'nun yaklaşımından belirli ölçüde etkilenen eleştirel yaklaşıma göre, medya bir yandan iktidar sahibi kişi ve kurumların anlamlarını ve dünya görüşlerini sunarken, diğer yandan bu görüşleri doğallaştırmakta, dolayısıyla var olan iktidar yapılarına meşruiyet kazandırmaktadır. Diğer bir deyişle medya, eşit olmayan iktidar ilişkilerinin sürmesine hizmet etmektedir (İnal, 2005: 69). Bu durum kadın erkek eşitsizliğinin yeniden üretiminde de etkili olmaktadır.

El Kitabı'nda televizyon, radyo ve İnternet'in olumsuz etkileri gibi konular yer almakla birlikte (2007: 48, 83, 104), bu olumsuz etkilerin çözüm yolları ile ilgili tartışmalara da yer verilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Medya ve toplum ilişkisi, genellikle medyanın olumsuz etkileri konusunda birlikte ele alınmakta; ancak söz konusu olumsuz etkiler her zaman çok dar bir çerçeve içinde kavranmakta ve sorunun yasaklar, cezalar ve sansür ile çözülebileceği düşünülmektedir. Oysaki medyanın ne yapmaması gerektiği yerine neler yapması gerektiği dolayısıyla, yayıncılığın hedeflerinin ne olması gerektiği tartışmaya açılmalıdır. Ayrıca, "yansız, tarafsız bir yayıncılık yapılmalı" odağındaki tartışmalar yerine, tartışma eksenini bireyleri düşündürecek, harekete geçirecek, kendi yaşamları ile ilgili kararların alındığı siyasal süreçlerde yer almalarını teşvik edecek şekilde demokratikleşmiş bir yayıncılığın nasıl olması gerektiği üzerine odaklanmalıdır (İnal, 2005: 76).

3.1.1.3 Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı

*Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*¹⁸, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 23.07.2008 gün ve 5711 sayılı kararı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ve seçmeli medya okuryazarlığı dersinde kullanılan, MEB tarafından basılan tek kaynaktır. Kitabın yazarları M. Sadık ARSLAN, Emine GENÇ, Niyazi KAYA, Hikmet AZER'dir.

Kılavuz Kitap' ta, Yıllık Plan'a ilişkin tabloda 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. ünitelere yönelik açıklamalar bölümünde üniteye verilecek temel beceriler arasında "eleştirel düşünme"ye de yer verilmiştir (2008: 12, 13, 14, 15, 16, 17). 3, 4 ve 7. ünitelerde öğrencilere verilmesi gereken temel değerler arasında ise "Eşitlik"e yer verilmesi (2008: 12, 13, 16) kadın erkek eşitliğini de içine alacak şekilde değerlendirildiğinde, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunabilir bir nitelik taşımaktadır.

¹⁸ 3.1.1.3. bölümünde *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, *Kılavuz Kitap* olarak ifade edilecektir.

Dersin hedefleri anlatılırken “medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocuklar” (2008: 18) hedef kapsamına alınmakta olup *Kılavuz Kitap*’ta da yukarıda ele alınan iki materyal gibi, korumacı bir yaklaşımdan hareket edildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte “çocukların...medyaya eleştirel bakabilen bireyler olarak yetiştirilmesi” (2008: 18) nin hedeflendiği üzerinde de durulmaktadır. Dolayısıyla hedefler arasında bir çelişkidir söz etmek mümkündür.

Kılavuz Kitap’ta 8 üniteye yer verilmiştir. Bu üniteler sırasıyla:

- 1- İletişime Giriş,
- 2- Kitle İletişimi,
- 3- Medya,
- 4- Televizyon,
- 5- Aile, Çocuk ve Televizyon,
- 6- Radyo,
- 7- Gazete ve Dergi,
- 8- İnternet (Sanal Dünya)’tir (2008: 18).

Her bir üniteye kaç sayfa ayrıldığını görmek için *Kılavuz Kitap* incelendiğinde, sırasıyla I. Ünite’ye 10 sayfa, II. Ünite’ye 9 sayfa, III. Ünite’ye 21 sayfa, IV. Ünite’ye 15 sayfa, V. Ünite’ye 16 sayfa, VI. Ünite’ye 10 sayfa, VII. Ünite’ye 13 sayfa, VIII. Ünite’ye 17 sayfa yer verildiği görülmüştür. Bu durumda, *Kılavuz Kitap*’ta sırasıyla “Medya” konusundaki temel bilgilere ilişkin III. Ünite’ye, yaygın olarak kullanılmaya başlanan yeni iletişim teknolojileri arasında yer alan “İnternet”e ilişkin VIII. Ünite’ye ve televizyonun hedef kitlesi olarak toplumun temel birimi kabul edilen aile ile aile bireyleri arasında yer alan çocuklara ve en yaygın geleneksel iletişim araçlarından biri olan televizyona ilişkin V. Ünite’ye ağırlıklı olarak yer verilmektedir. Diğer ünitelere ise yaklaşık olarak eşit düzeyde yer ayrılmıştır.

Konu başlıklarına bakıldığında da anlaşılacağı üzere, *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*’nda olduğu gibi konular iletişim araçları temel alınarak işlenmiş ve iletişim araçlarından yalnızca televizyon, radyo, gazete, dergi ve İnternet’e yer verilmiştir. *Kılavuz Kitap*’ta televizyonun hedef kitlesi olarak aile ele alınmakta; kadınlar da dahil olmak üzere diğer gruplar görmezden gelinmektedir. Birey ise özgür ve katılımcı yurttaş temelinde ele alınmamaktadır.

Dersin işleniş sırasında kullanılacak etkinler arasında görsel ve yazılı medyadaki örneklerden yararlanıldığı belirtilmektedir. Bununla birlikte bu etkinlikler hazırlanırken teknolojik imkânsızlıkların da göz önüne alındığı ifade edilmekte ve öğretmenlerin imkânlar doğrultusunda başka etkinlikler hazırlayabileceği vurgulanmaktadır (2008: 18). Bu açıdan bakıldığında, dersin işleniş biçimi teknolojik imkânlarla yakın bir ilişki içindedir.

“Medya Okuryazarlığı Dersi Neden Gereklidir?” başlığı altında “çocukların medya karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturduğu” (2008: 20) ve “savunmasız bir alıcı durumunda bulunmaları” (2008: 20) ifade edilmekte ve korumacı bir yaklaşımla “bu büyük tehlikeden” korunma yolu olarak “çocukların medya karşısında bilinçlendirilmeleri gerekliliği” (2008: 20) üzerinde durulmaktadır.

Kılavuz Kitap'ta da, İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu ile İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı'nda olduğu gibi oluşturmacı yaklaşım benimsenmiştir (2008: 20) ve söz konusu yaklaşım, *Kılavuz Kitap'ta* iki materyalde de yer alan ifadelerle açıklanmaktadır. Bu yaklaşımın, öğrencilerin medya ürünlerini sorgulamasını ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlayıp sağlamayacağını tartışılması gerekmektedir. Öğrenciler, “kötü” olanın, hangi çıkarlar ve amaçlar için oluşturulduğunu ve sunulduğunu sorgulayarak öğrenmediği sürece, ezberci eğitim anlayışından uzaklaşması mümkün değildir; bu da eleştirel anlayışın içselleştirilmesini imkânsız kılmaktadır. *Kılavuz Kitap'ta* “Oluşturmacı Yaklaşımda Eğitim-Öğretim Süreci” ve “Öğretmen Rollerini” başlıklı yaklaşıma ilişkin bilgilendirici metinlerde de öğrencilerin olaylara, olgulara, kavramlara eleştirel bir bakış açısıyla bakabilmelerine imkân tanıyan bir süreç yerine öğrencilerin aktif kılınarak yeni bilgiyi keşfedeceklerinden bahsedilmektedir (2008: 23-24). Ayrıca öğrenme yöntemlerindeki yeni yaklaşımlar arasında öğrencilerin kazanacakları becerilerden biri olarak “eleştirel düşünme”ye yer verilmektedir (2008: 24-25).

Programın genel amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir:

- Medyayı farklı açılardan değerlendirerek yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirebilen bir birey olur.

- Televizyon, video, sinema, reklâmlar, İnternet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.
- Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır.
- Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.
- Bilinçli bir medya okuryazarı olur.
- Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
- Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar (2008: 21).

Anlaşılabileceği üzere, *Kılavuz Kitap*'ta yer alan programın genel amaçları, *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* ile *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*'nda yer alan benzer ifadelerle açıklanmıştır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, *Kılavuz Kitap*'taki amaçlar, farklı bölümlerde farklı yaklaşımlarla ele alınmaktadır; amaçlar arasındaki çelişkiler ve uyumsuzluklar devam etmektedir.

Ders kapsamında öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler arasında "eleştirel düşünme becerisi" (2008: 21) yer almaktadır. Buna ek olarak, öğrencilere kazandırılması öngörülen değerler arasında ise "eşitlik" (2008: 21) bulunmaktadır. Bu değer *Kılavuz Kitap*'ta yer alması çalışmanın kapsamı açısından önemli görülmektedir. Program çerçevesinde öğrencilere aktarılması amaçlanan söz konusu beceri ve değerlerin nasıl kazandırılacağına ilişkin bilgiye ise *Kılavuz Kitap*'ta da yer verilmemiştir. Ayrıca öğrencilere aktarılması öngörülen değerlere ilişkin herhangi bir tanımlamaya da yer verilmemiştir.

Kılavuz Kitap'ta öğretmenler tarafından kullanılacak etkinlik örneklerine yer verildiği; fakat öğretmenlerin örneklerin dışında da etkinlikler gerçekleştirilebileceğinden bahsedilmektedir. Bununla birlikte, *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*'nda yer alan aynı ifadelerle *Kılavuz Kitap*'ta etkinliklerin niteliği örnekler aracılığıyla açıklanmaktadır (2008: 22).

Programın genel amaçları ve dersin kapsamı incelendiğinde, *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* ile *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*'nda olduğu gibi toplum-

sal cinsiyet eşitliği konusunun ders programında yer almadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, medyada cinsiyetçilikle mücadele araçlarından biri olarak değerlendirilebilecek medya okuryazarlığı dersinin, bu yönde bir katkı sağlaması öğretmenlerin bu konudaki farkındalığı ile sınırlıdır.

“Medya Okuryazarlığı Dersinde Ölçme ve Değerlendirme” başlıklı bölümde, öğrencilerin ders programı kapsamında medya ve medya ürünlerine ilişkin edinecekleri beş anahtar kavram üzerinde durulmaktadır: İlk kavram medya ürünlerinin dikkatli ambalajlanmış paketler olduğu, ikinci kavram medyanın gerçeğin değişik biçimlerini oluşturduğu, üçüncü kavram medya ürünlerinin herkes tarafından farklı yorumlandığı, dördüncü kavram medyanın ticari bir sektör olduğu ve son kavram ise medyanın gündem yarattığıdır (2008: 26). Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirmenin bir süreç olduğu belirtilmekte; öğrencinin öğrenmesini desteklemesi ve dersle ilgili karar vermede değerli araçlar olması gerektiği şeklinde iki temel fikre odaklandığı vurgulanmaktadır (2008: 27). “Ölçme Araç ve Yöntemleri” bölümünde, *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*’nda olduğu gibi kullanılabilir ölçme araçları ve yöntemleri tanıtılmıştır (2008: 28-36).

Çalışmanın temel amacı dikkate alınarak, *Kılavuz Kitap*’ta yer alan ünitelerin toplumsal cinsiyet bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle üniteler ele alınacak ve konuyla ilgili bölümlere yer verilecektir. “Medya” başlıklı III. Ünite’de medyanın tanımı, işlevleri, toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşam üzerindeki etkileri, medya ve etik, medya okuryazarlığı kavramı üzerinde durulmaktadır. Medyanın toplumsal, kültürel ve ekonomik etkilerini açıklamak için örnek gazete haberleri ile gerçekleştirilen etkinlikte kız çocuklarının okullaşmasına ilişkin bir gazete haberi örneğine yer verilmiştir (2008: 69). Bu etkinlikte olduğu gibi konular işlenirken toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlılığı arttıracak örneklerin sunulması ve bu örnekler üzerinden konunun tartışılması öğrencilerin konuya ilişkin farkındalık kazanmalarına katkı sağlayabilir. “Medya ve Etik” konusu ele alınırken “Basın Meslek İlkeleri” arasında yer alan, yayınlarda hiç kimsenin cinsiyet nedeniyle kınanamayacağına ve aşağılanamayacağına ilişkin hükmün toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla ele alınması ise oldukça önemlidir. Ayrıca “Medyada Etik” başlıklı etkinlik gerçekleştirilirken, öğrenciler tarafından dikkate alınacak yayın değerlendirme ölçütlerinin onlar tarafından anlaşılması ve bu yönde bir değerlendirme yapabilmeleri için söz konusu ölçütlerin dersi veren öğ-

retmen tarafından ele alınması ve açıklaması gereklidir. Ölçütler arasında yer alan yayınların toplumun millî ve manevî değerlerine aykırı olmaması konusunda ise öğretmenler arasında uzlaşma sağlamak oldukça güçtür. Bu nedenle yukarıda da belirtildiği üzere, herkes tarafından farklı değerlendirilebilecek ilkelerin korunması yerine eleştirelilik ve yurttaşlık kavramına vurgu yapan bir yaklaşıma ihtiyaç vardır (Binark ve Gencil Bek, 2007: 91). Bununla birlikte, değerlendirilmesi istenen yayınlarda cinsiyet nedeniyle aşağılayıcı özelliklerin olup olmadığına ilişkin bir yayın değerlendirme ölçütünün bulunması, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık kazanmaları açısından dikkate değer bulunmaktadır. Medya okuryazarlığı konusu ele alınırken öğrencilere kazandırılacak beceriler arasında “toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ile yüzleşmek” (2008: 78) üzerine vurgu yapılması ise medya okuryazarlığı uygulamalarının toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında sunduğu fırsatları ortaya koyabilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca bu konu ile ilgili sunulan etkinlik örneğinde, öğrencilerin kendi medya mesajlarını üretmeye teşvik edilmeleri (2008: 79) onların medya ürünlerinin kurgulanma sürecini anlamalarına önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

“Televizyon” başlıklı IV. Ünite’de yaygın olarak kullanılan kitle iletişim araçlarından biri olan televizyonun birey ve toplum üzerindeki etkileri, olumlu ve olumsuz yönleri, televizyon yayıncılığının yapısı ve program türleri üzerinde durulmaktadır. Televizyon yayıncılığının yapısını incelemeye yönelik etkinlikte, öğrencilerin gruplar halinde bir hafta süreyle kamu ve özel mülkiyetli televizyon kanallarının akşam kuşağında yayınlanan programları izleyip içeriklerine ilişkin sonuçları rapor olarak sunmaları (2008: 91-92), öğrencilerin medya endüstrisinin nasıl işlediğine ilişkin bir anlayış geliştirmelerini, dolayısıyla medya ürünlerine eleştirel bir bakış açısıyla bakabilmelerine yönelik önemli bir kazanım sağlayacaktır.

“Aile, Çocuk ve Televizyon” başlıklı V. Ünite’de televizyon izleme alışkanlığı ve bunun sonuçları, televizyon yayınlarının yaratacağı olumsuzluklar ve alınması gereken önlemler ile akıllı işaretler ve televizyon program türleri üzerinde durulmaktadır. Televizyon yayınlarının olumsuz özellikleri korumacı bir yaklaşımla ele alınmakta bu olumsuz etkilerden korunma konusunda önerilerde bulunmak dersin kazanımları arasında yer almaktadır (2008: 100-101). Televizyon program türleri arasında sayılan reklâmların sorgulanması (2008: 109) ise öğrencilerin reklâmların

belli ürün ve hizmetlerin hatta hayat tarzlarının pazarlanmasında nasıl bir etkiye sahip olduklarını anlamaları açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte, diğer program türlerinin de eleştirel bir bakış açısıyla ele alınıp irdelenmeleri de oldukça önem taşımaktadır. Televizyon izleme eğilimine ilişkin etkinlikte, “Televizyon seyrederken hangi görüntüler sizi rahatsız ediyor?” sorusunun cevapları arasında “açık-saçık ve çıplaklık içeren görüntüler” ifadesi yer almaktadır (2008: 111). Bu ifade yerine “kadınları, cinsel nesne olarak sunan görüntüler” ifadesi kullanılmalı ve medya okuryazarlığı dersinde kadınların medyada temsil edilif biçimleri kapsamında, kadın cinselliğın ön plana çıkarılarak kadınların aşağılanması bir sorun olarak ele alınmalıdır.

“Radyo” başlıklı VI. Ünite’de radyonun özellikleri, işlevleri ve olumsuz etkileri üzerinde durulmaktadır. Etkinlikler toplumsal cinsiyet eşitliğı bakış açısıyla değerlendirildiğinde radyo programları, radyonun işlevleri ve özelliklerine ilişkin etkinlikte (2008: 117), aile bireylerinin radyo programlarına yönelik tercihlerine ilişkin konuşmaların cinsiyetçi bir bakış açısını yansıttığını görmek mümkündür. Geleneksel cinsiyet rolleri çerçevesinde anne bir tür tencereden ve yemeklerin yağısız da pişirilebileceğinden bahsederken; baba haberleri dinlemeyi tercih ettiğini belirtmektedir. Ders materyallerinden cinsiyetçi öğelerin ayıklanması kapsamında değerlendirilirse, etkinliklerin toplumsal cinsiyet eşitliğı bakış açısıyla hazırlanması gerekmektedir. Söz konusu etkinlik de bu bakış açısıyla yeniden ele alınmalıdır.

“Gazete ve Dergi” başlıklı VII. Ünite’de gazete ile ilgili temel kavramlar, haber fotoğraf ilişkisi, içerik ve yayın periyoduna göre dergi türleri üzerinde durulmaktadır. Ünite de örnek olarak verilen etkinlikler incelendiğinde “Gazete Haberi Kontrol Listesi” başlıklı etkinlik (2008: 130), öğrencilerin haberleri eleştirel bir gözle değerlendirmelerini teşvik edici bir nitelik taşımaktadır. “Haydi Gazete Hazırlayalım” başlıklı etkinlikte ise öğrencilerin bir gazete hazırlamaları, medya metinlerindeki anlamların nasıl inşa edildiğı ve medya mesajlarının başkaları tarafından nasıl kurgulandığını anlamaları açısından oldukça önemlidir.

“İnternet (Sanal Dünya)” başlıklı VIII. Ünite’de İnternet’in tarihçesi, özellikleri, hangi amaçlarla kullanıldığı, olumlu ve olumsuz özellikleri üzerinde durulmaktadır. Öğretmenler için hazırlanan konuya ilişkin bilgilendirici metinlerde ise İnternet’in olumsuz etkilerinin eleştirel bakış açısıyla

değil; korumacı bir yaklaşımla ele alındığı dolayısıyla bu çerçevede ebeveynlere ve çocuklara yönelik önerilere yer verildiği görülmektedir.

Sonuç olarak, *Kılavuz Kitap*, korumacı bir yaklaşımdan hareketle hazırlanmış olup öğrencilerin medyayı ve medya ürünlerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak sağlamamaktadır. Ders programının amaçları arasında eleştireliliğe vurgu yapılmasına rağmen, hem öğretmenlere yönelik hazırlanan konuya ilişkin bilgilendirici metinler hem de etkinlikler öğrencileri medyanın olumsuz etkilerinden koruma amacını taşımaktadır. Bir diğer deyişle, kitapta ana akım medya okuryazarlığı anlayışına uygun bir yaklaşım benimsenmiştir. Yukarıda da açıklandığı üzere, ana akım medya okuryazarlığı, mevcut olan medya yapısını sorgulamak yerine medyayı sadece mesaj içeriği olarak görmekte ve özellikle çocukları medyadan korumayı amaçlamaktadır. Ayrıca daha önce de belirtildiği üzere, diğer iki ders materyalinde olduğu gibi, *Kılavuz Kitap*'ta da medyada kadınların temsil ediliş biçimi ele alınan konular arasında bulunmamaktadır. Medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadele etmek için *Kılavuz Kitap*'a toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısının yerleştirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunun, öğretmenlerin farkındalığına ve duyarlılığına bağlı olmaksızın ders kapsamında ele alınması için konunun *Kılavuz Kitap*'ta yer alması gerekmektedir.

3.1.1.4 UNESCO Tarafından Hazırlanan Öğretmenler için Medya Eğitimi El Kitabı

*Öğretmenler için Medya Eğitimi El Kitabı*¹⁹, UNESCO tarafından 2006 yılında hazırlanmıştır. *El Kitabı*'nın amacı başlangıcında da belirtildiği gibi medya eğitimi kavramını açıklamaktır. Bu amaçla dört temel kavram üzerine kurulan medya eğitimi tanımına yer verilmektedir. Bu kavramlar: yapım, dil, temsil ve izleyicidir. Bununla birlikte, öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmenin hedeflendiği ifade edilmektedir (2006a: 1).

“Medya Eğitimi Nedir?” başlıklı bölümde medya okuryazarlığının kapsamı, medya eğitiminin amaçları üzerinde durulmaktadır. “Medya okuryazarlığı, öncelikle medyayı ‘okumayı’ ve ‘yazmayı’ kapsar. Bu nedenle medya eğitimi hem eleştirel anlamayı hem de aktif katılımı geliştirmeyi amaçlar. Genç insanların yorumlamasını ve medya tüketicileri olarak bilgili hüküm vermesini sağlar; ama aynı zamanda onların kendi hesap-

19 3.1.1.4. bölümünde *Öğretmenler için Medya Eğitimi El Kitabı*, *El Kitabı* olarak ifade edilecektir.

larına medya yapımcıları olabilmelerine imkân sağlar. Medya eğitimi genç insanların eleştirel ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmekle alakalıdır” (2006a: 3). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere, medya eğitiminde öğrencilerin medya ürünlerine eleştirel bir bakış açısıyla bakabilmelerinin yanı sıra onların kendi medya metinlerini üretmeleri üzerinde de durulmaktadır. Bununla birlikte medya eğitiminin eleştirel düşünceyi ve aktif katılımın gelişimini amaçladığı açık bir biçimde belirtilmekte olup *El Kitabı*’nda eleştirel bir yaklaşımdan hareket edildiğini söylemek mümkündür.

Medya eğitimini verecek öğretmenlerin, medya eğitiminin amaçları ve metotlarına ilişkin bakış açısıyla ilgili yer verilen değerlendirme de oldukça dikkat çekicidir. Medya eğitimini verecek öğretmenlerin eğitimin amaçları ve metotları açısından açıklık ve titizlik göstermeleri ve eğitimin pek çok temel prensibini yeniden gözden geçirme isteği duymalarının gerekli olduğu ifade edilmektedir (2006a: 4). Bu nedenle, öğretmenlere yalnızca medya okuryazarlığının “öğretilmesi” yeterli değildir; bunun yanında öğretmenlerin eleştirel pedagoji anlayışını içselleştirmeleri, çalıştıkları ortamın da bunu desteklemesi, bunun için de otoriter, hiyerarşik, aktarmacı modelden vazgeçmeleri, öğrencilerin etkin katılımını ve üretimini desteklemeleri gerekmektedir. Bu yolda önemli adımlar atılabilmesi ise tüm eğitim sisteminde kökten bir dönüşüm anlamına gelmektedir (Binark ve Gencil Bek, 2007: 94).

Medya eğitiminin amaçlarının süreç içinde korumacı yaklaşımdan eleştireliliğe doğru gösterdiği gelişime de *El Kitabı* kapsamında yer verilmiştir. Başlangıçta medya eğitiminin savunmacı bir girişim olarak başladığı, amacının çocukları medyanın içeriğinden korumak olduğu; ancak medya eğitimi yaygınlaştıkça daha cesaretlendirici bir yaklaşıma doğru ilerleme gösterdiği belirtilmektedir. Buradaki amacın ise çocukların medyayı anlamasını ve ona aktif olarak katılmasını sağlamak olduğu; vurgunun ise eleştirel anlama, analiz etme ve öğrencilerin kendi medya ürünlerini üretmeleri üzerinde olduğu ifade edilmektedir. Medya eğitiminin pek çok ülkede daha az savunmacı bir yaklaşıma doğru geliştiği; koruyucu bir form olarak değil, bir hazırlık formu olarak görüldüğü vurgulanmaktadır (2006a: 6-7).

El kitabının diğer bölümünde medya eğitiminin üzerine kurulduğu dört temel kavram olan yapım, diller, temsiller ve izleyiciler sırasıyla açıklanmaktadır. Yapım, yani medya metinlerinin üretiminin ele alınması sırasında incelenecek konular şu şekilde belirtilmiştir:

- Teknolojiler: Medya metinlerini üretmek ve dağıtmak için hangi teknolojiler kullanılır? Bunlar üretimde ne gibi farklar oluşturur?
- Mesleki uygulamalar: Medya metinlerini kimler yapar? Kim ne yapar ve birlikte nasıl çalışırlar?
- Endüstri: Medyayı alıp satan şirketler kimlerindir? Nasıl kâr elde ederler?
- Medya arasındaki bağlantılar: Şirketler farklı medyalara aynı ürünleri nasıl satarlar?
- Düzenleme: Medyanın yapımını ve dağıtımını kim kontrol eder? Bununla ilgili kanunlar var mıdır ve ne kadar etkilidirler?
- Dolaşım ve dağıtım: Metinler izleyicilerine nasıl ulaşır? İzleyicilerin ne kadar seçeneği ve kontrolü vardır?
- Erişim ve katılım: Medyada kimlerin sesi duyulur? Kimler dışlanırlar ve neden? (2006a: 10).

Bu analizler sırasında belirli medya kuruluşlarının ya da şirketlerinin örnek olay çalışmalarına odaklanılabileceğinden, öğrencilerin dergilerin sahibi olan şirketleri ya da onların sahip oldukları diğer şirketleri tanıma gibi araştırmaya yönelik çalışmalar yapabileceklerinden, belli medya kuruluşları tarafından izleyicilerin ne kadar farklı şekilde hedef alındıklarının analizinin yapılabileceğinden bahsedilmektedir. Böylece öğrencilerin medya endüstrisinin nasıl çalıştığı hakkında bir anlayış geliştirebilecekleri vurgulanmaktadır (2006a: 10). Öğrencilerin medya endüstrisinin nasıl işlediğine ilişkin bir anlayış geliştirmeleri ise onların medya ürünlerine eleştirel bir bakış açısıyla bakabilmelerine yönelik önemli bir kazanım sağlayacaktır.

Medyanın kullandığı dilin incelenmesi sırasında üzerinde durulacak konular şu şekilde belirtilmiştir:

- Anlamlar: Medya fikirler ya da anlamlar ifade etmek için farklı dil formlarını nasıl kullanır?
- Kurallar: Bu dillerin kullanımı nasıl alışılmış hale gelir ve genel olarak kabul görür?
- Kodlar: Medyanın gramer “kuralları” nasıl oluşturulur? Bu kurallar çığnendiğinde ne olur?

- Türler: Bu kurallar ve kodlar, farklı medya metinlerinde nasıl işlev görür?
- Tercihler: Belirli bir kamera çekimi tipi gibi belirli dil formlarını tercih etmenin etkileri nelerdir?
- Bileşimler: Anlam imgelerin, seslerin ya da kelimelerin bileşimi ya da sıralanması ile nasıl ifade edilir?
- Teknolojiler: Teknolojiler yaratılabilecek anlamlara nasıl etki eder? (2006 a: 11).

Medyanın kullandığı dile yönelik çalışmaların, izleme ve analiz içerikli olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin belirli bir "üretim imgesinin" nasıl yaratıldığını değerlendirmek için çerçeveleme ve düzenleme, renk kullanımı, yazı tipi gibi öğeleri sistematik olarak incelemeleri için teşvik edilebileceği belirtilmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin stüdyonun sahne düzenlemesine, ışık kullanımına, spikerin giyimi ile vücut diline ve bülten içindeki öğelerin sıralanmasına dikkat ederek, haber yayıncılığının kurallarını inceleyebilecekleri eklenmektedir. Ancak, medyanın kullandığı dili anlamının sadece analiz etmekle sınırlı olmadığı; öğrencilerin kendi medya metinlerini üretmesinin de medyanın dilini öğrenmek için yeni olanaklar sunabileceği vurgulanmaktadır (2006a: 11).

Medya eğitiminin temel kavramlarından biri olan temsillerin incelenmesi sırasında üzerinde durulacak konular ise şu şekilde belirtilmiştir:

- Gerçekçilik: Bu metnin gerçekçi olması amaçlanmış mıdır? Neden bazı metinler diğerlerinden daha gerçekçi görünürler?
- Gerçeği söylemek: Medya nasıl dünya hakkında gerçeği söylediğini iddia ediyor? Nasıl güvenilir görünmeye çalışıyorlar?
- Mevcudiyet ve yokluk: Medya dünyasında neler dahil edilmiş ya da hariç bırakılmıştır? Kim konuşur ve kim susturulur?
- Önyargı ve nesnellik: Medya metinleri dünya hakkındaki belirli görüşleri mi savunur?
- Biçimleme: Medya belirli sosyal grupları nasıl temsil eder? Bu temsiller doğru mudur?
- Yorumlamalar: İzleyiciler neden bazı medya temsillerini doğru kabul ederken, diğerlerini yanlış olarak görüp reddeder?

- Etkiler: Medyada kullanılan temsiller belirli sosyal gruplar ya da hususlar hakkındaki görüşlerimizi etkiler mi? (2006 a: 13).

Bununla birlikte, bu incelemeler sırasında öğrencilerin konuyu kavramasının kendi medya metinlerini üretmeleriyle de mümkün olabileceği ifade edilmektedir (2006a: 13).

İzleyicilerin incelenmesi sırasında ise üzerinde durulacak konular şu şekilde belirtilmektedir:

- Hedefleme: Medya belirli izleyicileri nasıl hedef alır?
- Hitap: Medya izleyicilere nasıl seslenir? Medya yapımcıları izleyiciler hakkında hangi varsayımlarda bulunur?
- Dolaşım: Medya izleyiciye nasıl ulaşır?
- Kullanımlar: İzleyiciler günlük yaşamlarında medyayı nasıl kullanırlar? Kullanım alışkanlıkları ve modelleri nelerdir?
- Anlama: İzleyiciler medyayı nasıl yorumlar?
- Keyifler: İzleyiciler medyadan nasıl keyif alır? Nelerden hoşlanır ya da hoşlanmazlar?
- Sosyal farklılıklar: Cinsiyet, sosyal sınıf, yaş ve etnik kökenin izleyici davranışındaki rolü nedir? (2006a: 15).

İzleyicileri incelemenin, onların nasıl hedef alındığını ve medya ürünlerinin nasıl dağıtıldığını, hem bireylerin hem de sosyal grupların medyayı kullanma, yorumlama ve medyaya yanıt vermelerinin farklı yollarını incelemeyi içine aldığı üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin medya ürünleri üretmelerinin, örneğin belli bir izleyiciyi hedef almaları ve sonrasında onların tepkilerini ele almalarının konuya ilişkin farklı bir yaklaşım sunabileceği ilave edilmektedir (2006a: 15).

El Kitabı'nda bu dört temel kavramın, medya eğitimi müfredatı için bir taslak veya öğrencilere verilmesi gereken bir içerik listesi olarak tasarlanmadığı belirtilmektedir. Aynı zamanda kavramların hiyerarşik bir düzende olmadığından yani birini takiben diğerine geçilmediğinden, bağımsız olarak görülebileceklerinden ve bir giriş noktası oluşturduklarından bahsedilmektedir (2006a: 15-16). Kavramlara ilişkin yapılan açıklamaların ardından uygulamada, anahtar kavramların nasıl işlediğini göstermek için üç örnek ele alınmaktadır. Ele alınan üç örnekte de, öğrencilerin medya ürünlerine ilişkin eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine yönelik olarak

eleştirmeye, tartışmaya, analiz etmeye odaklanan faaliyetler bulunmaktadır; bununla birlikte öğrencilerin kendi medya ürünlerini üretmeleri de teşvik edilmektedir. *Eİ Kitabı'nın* bir diğer bölümü ise genel ilkelerle ilgilidir. Bunlar, üç başlık halinde sıralanmaktadır: amaç, müfredat planlaması ve pedagoji. Eğitim kapsamında benimsenen genel yaklaşımın korumak yerine hazırlığa yönelik olduğu; öğrencilerin medyanın etkileri karşısında "edilgen kurbanlar" oldukları varsayımıyla hareket edilmediği belirtilmektedir (2006a: 20). Müfredat planlamasında ise örnek olarak sunulan ünitelerin her birinde dört temel anahtar kavramın aynı eşitlikte olmasa da yer aldığı üzerinde durulmaktadır. Örnek olarak sunulan ünitelerde benimsenen yaklaşımın öğrenci merkezli olduğu vurgulanmaktadır (2006a: 20).

Eİ Kitabı'nın diğer bölümünde ise medya eğitiminde kullanılan, bu eğitime özgü olmayan farklı pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi verilmektedir. Metin analizi, içerik analizi, örnek olay incelemeleri, "tercümeler", benzetimler ve yapımlar üzerinde durulmaktadır. "Metin analizi"nin tek bir metinde büyük oranda detaya odaklanma eğiliminde olduğu ve bu yaklaşım için genellikle tek fotoğraf, fragman ya da müzik videoları gibi kısa ve kapsam olarak sınırlı metinler seçildiği belirtilmektedir. Ayrıca, metin analizinin uygulama boyutunun da bulunduğu; öğrencilerden hareketli görüntü metinlerinden biri olan bir televizyon reklâmının her sahnesinin elle ayrı ayrı çizimini yapmalarının istenmesi gibi uygulamalara başvurulabileceği ifade edilmektedir (2006a: 22-23). Pedagojik olarak içerik analizinin ise öğrencileri metinsel açıklama üzerindeki dar odaklanmalardan uzak tuttuğu belirtilmektedir. Öğrencilerin medya metinlerinin basitçe oluşturulmadıklarını, metinlerin izleyici bulabilmesine yönelik tanıtım ve pazarlamanın önemini kavradıkları vurgulanmaktadır (2006a: 24). Örnek konu çalışmasının ise öğrencilerin kendi seçtikleri bir medya konusu hakkında derinlikli araştırma yapmaları için teşvik edilmeleri olduğu belirtilmektedir. Örnek konu çalışması kapsamında ele alınabilecek konuların; yapımlar, pazarlama ve belli bir metnin tüketimi, izleyicileri inceleme, medya şirketinin ya da kurumun çalışmalarını araştırma gibi farklı konular üzerine odaklanabileceği üzerinde durulmaktadır (2006a: 25-26). Bir diğer yaklaşım olan "tercüme"nin ise belli bir metnin, farklı iletişim araçlarında olması durumunda ortaya çıkan farklılıklarla ilgilendiği belirtilmektedir. Örneğin, bu yaklaşım kapsamında öğrencilerin bir gazete haberini, televizyon haberi gibi hazırlayabilecekleri ifade edilmektedir. Böylece öğrencilerin farklı konuların, farklı yollarla sunulabile-

ceğini anlayabilecekleri belirtilmektedir (2006a: 26). Medya eğitiminde çok yaygın bir teknik olarak kullanılan “benzetim”in ise rol yapma formu olduğu; bu teknikle öğrencilerin kendilerini medya yapımcıların yerine koydukları belirtilmektedir. Genellikle öğrencilere yapacakları çeşitli tercihler ya da çözecekleri problemler sunulduğu ve daha sonra kararlarının sonuçlarını, sınıftaki diğer gruplarla karşılaştırarak ortaya koymalarının teşvik edildiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte bu tekniğin en belirgin yararının medyanın başka yollarla öğretilmesi genellikle zor olan özelliklerinin doğrudan uygulamalı olarak öğretilbileceği vurgusunun yapılmasıdır (2006a: 27-28). Ayrıca diğer tekniklerde (yaklaşımlarda) de var olan bazı “yapım” formlarının, öğrencilerin tam anlamıyla bir medya okuryazarı olması için gerekli olduğu; medyayı “okuma” ve “yazma”nın birbirinden ayıramayacağı ve genellikle öğretmenler için en sıkıntılı teknik olsa da, medya “yapımı”nın medya eğitiminin merkezi ve öncelikli özelliği olduğu vurgulanmaktadır (2006a: 28-30).

Sonuç olarak, tüm bu tekniklerden ya da pedagojik yaklaşımlardan da anlaşılacağı üzere, Türkiye’de medya okuryazarlığı dersi için üretilen materyallerden farklı olarak UNESCO tarafından hazırlanan *El Kitabı*, öğrencilerin medya ürünlerine karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmaları ve öğrencilerin birbirleriyle tartışıp, analiz yapabilecekleri, kendi medya ürünlerini üretebilecekleri etkinliklere vurgu yapmakta; bir medya okuryazarı olabilmek için medya ürünlerini “okumak” kadar medya ürünlerini “yazma”nın da önemli olduğu ve birbirlerinden ayıramayacakları üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte, kadınların temsil edilmiş biçimlerine ilişkin bir bölüme *El Kitabı*’nda da yer verilmemiştir; ancak eleştirel bakış açısının benimsenmesi, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılık konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturulmasına ilişkin önemli bir katkı sağlayabilir.

3.1.1.5 UNESCO Tarafından Hazırlanan Öğrenciler İçin Medya Okuryazarlığı El Kitabı

*Öğrenciler İçin Medya Okuryazarlığı El Kitabı*²⁰, başlangıcında da belirtildiği üzere, UNESCO tarafından hazırlanan *Öğretmenler İçin Medya Eğitimi El Kitabı*’nı yansıtmakta olup öğrencileri medyayı sorgulamaya ve medyanın işleyiş şekilleri hakkında daha fazla bilgi edinmeye teşvik etmeyi amaçlamaktadır. *El Kitabı*, *Öğretmenler İçin Medya Eğitimi El Kitabı*’nda olduğu gibi dört anahtar kavramın analizi üzerine odak-

20 3.1.1.5 bölümünde *Öğrenciler İçin Medya Okuryazarlığı El Kitabı*, *El Kitabı* olarak ifade edilecektir.

lanmaktadır: Yapım, dil, temsil ve izleyici. Bununla birlikte, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesi üzerine de vurgu yapılmaktadır (2006b: 1).

“Medya Eğitimi Nedir?” başlıklı bölümünde, medya eğitimi ve bu eğitimin önemi hakkında bilgi verilmektedir. Medya eğitimi tanımlanırken bu eğitimin sadece medyayı analiz etmeyi içermediği, medya ürünleri üretmeyi de kapsadığı üzerinde durulmaktadır (2006b: 3). Öğrencilerin medya okuryazarı olabilmeleri için yalnızca medya metinlerini analiz edebilmeleri değil; kendi medya ürünlerini üretebilmeleri de oldukça önemlidir. Bu nedenle, medya eğitiminin tanımında bu anlayışın altının çizilmesi, eğitimin başarıya ulaşması için gerekli görülmektedir. “Medyayı Sorgulamak” başlıklı bölümde ise kitapta korumacı bir yaklaşımın benimsenmediği açık bir şekilde ifade edilmektedir. “Bizim amacımız sizi, sevdiğiniz televizyon programlarını seyretmenizi engellemek ya da bazı insanların zararlı etki olarak gördüğü şeylerden kurtarmak değildir. Ayrıca, size medya hakkında belirli bir bakış açısını kabul ettirmek de değildir” (2006b: 4).

El Kitabı’nın diğer bölümünde başlangıçta da belirtildiği gibi dört anahtar kavram olan yapım, dil, temsil ve izleyiciler sırasıyla açıklanmaktadır. “Yapım” başlıklı bölümde öncelikle medya ürünlerinin başkaları tarafından üretildiği ve dağıtıldığı, medya endüstrisinin büyük bir sektör olduğu ve popüler sinema filmleri ile televizyon programlarının büyük kârlar sağladıkları üzerinde durulmaktadır (2006b: 5). Bu bölüm kapsamında incelenecek konular ise *Öğretmenler için Medya Eğitimi El Kitabı*’nda yer alan aynı ifadelerle açıklanmaktadır (2006b: 5). İncelenecek konular belirtildikten sonra, konuya ilişkin örnekler sunulmakta ve bu örneklerle ilişkin öğrencilerin daha detaylı bilgi edinmelerini sağlamak ve eleştirel düşünmelerini teşvik etmek için bazı sorular sorulmaktadır. Daha sonra öğrencileri, her gün karşı karşıya kaldıkları medya ürünleri ve medya sektörü hakkında düşünmeye sevk edecek sorulara yer verilmektedir (2006b: 5-6). Tüm bu sorular incelendiğinde, öğrencilerin medya sektörünün yapısı ve işleyişine yönelik eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına yönelik zemin oluşturulduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin eleştirel medya okuryazarı olabilmelerine yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır.

Medya ürünlerinde kullanılan “Dil” ele alınırken, incelenecek konular da *Öğretmenler için Medya Eğitimi El Kitabı*’nda yer alan aynı ifadelerle

aktarılmaktadır (2006b: 7). Daha sonra, öğrencilere reklâm, televizyon haberi ve film olmak üzere üç medya ürünü örnek olarak verilmekte ve öğrencilerin bu medya ürünlerinde dilin nasıl kullanıldığına ve anlamın nasıl üretildiğine ilişkin bir kavrayış geliştirmelerine yönelik sorular sorulmaktadır. Ardından, farklı medya ürünlerinde dilin nasıl kullanıldığı ve anlamın nasıl üretildiğine ilişkin çeşitli sorular aracılığıyla öğrencilerin bu konuda bir analiz gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu analiz çalışmalarından birinde ise bir moda dergisinde kadın ve erkeklerin fotoğraflarında nasıl yer aldıklarının, bu fotoğraflardaki benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğunun analiz edilmesi istenmektedir (2006b: 7-8). Bu analiz çalışması öğrencilerin medyada kadınların temsil ediliş biçimlerine ilişkin bir farkındalık kazanmaları açısından yarar sağlayabilir. Son olarak ise öğrencilerin konuya ilişkin daha derinlikli bir kavrayış geliştirmelerine yönelik tartışma sorularına yer verilmektedir (2006b: 8). Bu bölümde yer alan sorular genel olarak değerlendirildiğinde, soruların öğrencilerin medya ürünlerinde kullanılan anlam üretme pratiklerine ilişkin eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına yönelik katkı sağladığını söylemek mümkündür.

“Temsil” bölümünde öncelikle medya yapımcılarının tercihler yaptıkları, olayları hikâye haline getirdikleri, dünyanın belirli bir şekilde görülmesine yönlendirdikleri, bir başka deyişle medyanın “gerçek”liğin versiyonlarını sunduğu belirtilmektedir. İnceleme sırasında üzerinde durulacak konular ise *Öğretmenler için Medya Eğitimi El Kitabı*’nda yer alan aynı ifadelerle açıklanmaktadır (2006b: 9). İncelenecek konular belirtildikten sonra örnekler, çeşitli analizler ve tartışma soruları aracılığıyla öğrencilerin medya metinlerindeki temsilleri eleştirel olarak değerlendirebilmelerine yönelik sorular sorulmaktadır (2006b: 9-10). Bu sorular arasında medyada kadınların temsil ediliş biçimleri, kadınların temsil edildiği kalıplar ve medyada cinsiyetçilik gibi önyargıların temel kaynağına ilişkin öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren medya ürünlerine karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına yönelik sorulara da yer verildiği görülmektedir.

“İzleyiciler”in incelenmesi sırasında üzerinde durulacak konular yine *Öğretmenler için Medya Eğitimi El Kitabı*’nda yer alan aynı ifadelerle belirtilmektedir (2006b: 11). Örnekler, çeşitli analizler, tartışma soruları aracılığıyla öğrencilerin hem bir izleyici olarak kendilerinin hem de diğer izleyicilerin medya kullanımını anlamalarına yönelik çeşitli sorular

sorulmaktadır (2006b: 11-12). Soruların öğrencilerin hem kendilerinin hem diğer insanların medya kullanımlarını eleştirel bir gözle izlemelerini dolayısıyla eleştirel medya okuryazarı olmalarını sağlamaya yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

“Medya Yapmak” başlıklı bölümde ise daha önce de belirtildiği gibi medya eğitiminin, yalnızca medya ürünlerinin analiziyle sınırlı olmadığı; öğrencilerin kendi medya ürünlerini üretmelerini de kapsadığı vurgulanmakta; öğrencilerin kendi medya ürünlerini üretmelerinin nedenleri üzerinde durulmaktadır: “Görüşlerinizi izleyicilere iletme, kendi fikirlerinizi ve tecrübelerinizi araştırmak, diğer insanlarla çalışmayı öğrenmek, eğlenmek” (2006b: 13). Ayrıca, *El Kitabı*’nda medyanın yapısını ve işleyişini anlamaya yönelik olarak sorulan soruların tümünün öğrencilerin kendi medya ürünleri için de sorulabileceği belirtilerek, öğrencilerin kendi medya ürünlerini de eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilecekleri üzerinde durulmaktadır. Son olarak, medyaya ilişkin daha fazla bilgi edinmek için bu konuda uzmanlaşmış dergileri okumak, bu konudaki alternatif atölye çalışmalarını araştırmak gibi çeşitli önerilerde bulunmaktadır (2006b: 13-14).

Sonuç olarak, UNESCO tarafından hazırlanan *El Kitabı*’nın korumacı bir yaklaşım yerine eleştirel bir bakış açısıyla hazırlandığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin eleştirel bakış açısına sahip olabilmeleri için hem birbirleriyle tartışıp, çeşitli analizler yapabilecekleri etkilere yer verilmekte hem de kendi medya ürünlerini üretmeleri konusunda teşvik edilmektedir. Bununla birlikte, ayrı bir bölüm olarak yer almamış olsa da medyada cinsiyete dayalı ayrımcılık konusu ilgili bölümlerde ele alınmaktadır. *El Kitabı*’nda eleştirel yaklaşımın benimsenmesi ise bu yönde bir farkındalık geliştirmesi için önemli bir katkı sağlayacaktır.

3.1.2 Medya Okuryazarlığı Dersi Veren Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmeler

Bu bölümün amacı, medya okuryazarlığı dersi veren öğretmenlerin derse bakış açılarını belirlemek ve onların medya okuryazarlığı dersinin medyada cinsiyetçilikle mücadele özelinde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara ne ölçüde katkı sağladığı konusundaki değerlendirmelerine ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmaktır. Belirtilen amaçlara ulaşmak için, sosyal olanın bilgisinin, insanların kendi ifade ve anlatılarından derlendiği bir araştırma özelliğine sahip olan nitelik-

sel araştırmadan (Kümbetoğlu, 2008: 38) yararlanılmış olup söz konusu araştırmada veri oluşturma tekniği olarak derinlemesine görüşme kullanılmıştır. Derinlemesine görüşme tekniğinin kullanılma nedeni, az sayıdaki kişiden çok detaylı bilgi oluşturulmak istenmesi ve araştırma sorununa ilişkin yüzeysel bilginin değil; sorun alanındaki kişilerin görüş, düşünce, fikir, bakış açısı ve deneyimlerinin daha önemli olduğunun düşünülmesidir. Derinlemesine görüşme bir veri toplama tekniği olarak, açık uçlu soruların sorulması, dinlenmesi, cevapların kaydedilmesi ve ilişkili ilave sorular ile araştırma konusunun detaylı bir şekilde incelenmesini sağlamaktadır. Araştırılan konuya odaklanan, bu konu etrafında bireylerin görüş, düşünce ve değerlendirmelerini bir araya getirerek veri oluşturmanın amaçlandığı etkin bir tekniktir. Sıradan konuşmadan farklı olarak, araştırmacı konuşmayı yönlendirmekte ve konuşulan kişinin de kendini rahatça ifade edebildiği bir süreç yaşanmaktadır. Bu nedenle, görüşmeciyi öncelikle güven duygusunu oluşturmak zorundadır; konuştuğu kişiyi anlamak istediğini ve bunun önemini anlatabilmelidir (Kümbetoğlu, 2008: 71-82).

Nitel verinin toplanmasında üç temel biçimden söz edilmektedir: Enformel sohbet tarzı görüşme, rehber bir görüşme formu ışığında yapılan görüşme ve standartlaşmış açık-uçlu görüşme (Kümbetoğlu, 2008: 73). Bu bölüm kapsamında gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler için, belirli sayıdaki kişilerden çok sayıda veri elde edebilmek ve görüşülenlere sorulan sorulardan elde edilecek verilerdeki değişkenliği en aza indirmek için standartlaşmış açık-uçlu görüşme biçiminden yararlanılmıştır. Bu türden görüşmeler daha önceden belirlenmiş, soruş biçimi, düzeni ve sıklığı önceden düzenlenmiş soruların yer aldığı görüşmelerdir (Kümbetoğlu, 2008: 76).

Tüm bu niteliksel araştırmaya ilişkin bilgilerin ışığında, yukarıda belirtilen amaca ulaşmak için, okulun bulunduğu yerleşim yerinin sosyo-ekonomik farklılıkları da göz önüne alınarak Mamak ve Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Resmi İlköğretim Kurumları'nda görev yapan beş öğretmenle derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir.

Niteliksel araştırmalarda araştırma evreni, sosyal gerçekliğin genellemelere vardırılması amacıyla incelenmemekte; temsil edici bir örneklemden ziyade, veri derlenebilecek örneklerle çalışılmaktadır. Araştırma probleminin temel öğeleri hakkında fikir sahibi, deneyimleri olan ve yaşantılarından bu öğeler hakkında bilgi oluşturulabilecek kişiler örnekleme dahil

edilmektedir. Kümbetoğlu'nun M. Denscombe'den (1998) aktardığı üzere, "rastlantısal olmayan örneklem seçim tekniklerinin kullanılmasının nedeni, bu tip araştırmaların bir hipotez test etmekten çok, bir keşfetme, anlama çabası içermesidir" (Kümbetoğlu, 2008: 97). Araştırmacının amaç ve kavramları bu seçimde esastır; örneklem kesin ve belirlenmiş seçme tekniklerinden farklı olarak daha esnek biçimde belirlenmektedir. İncelenen grubun homojen yapıda oluşu küçük bir örneklemi yeterli kılmaktadır. Dolayısıyla, niteliksel araştırmaların istatistiki hesaplamalar, çıkarsamalar yapmak gibi bir amacı yoktur; küçük ölçekli bir çalışma ile derinlemesine ayrıntılı bir kavrayış hedeflenmektedir (Kümbetoğlu, 2008: 97-98). Niteliksel araştırmacının öncelikle söz konusu hedefi, araştırma evreni ve örneklem seçimine ilişkin açıklamalar dikkate alınarak beş öğretmenle derinlemesine görüşme yapılmasına karar verilmiştir.

Mamak ve Çankaya ilçelerindeki okulların seçilmesinin nedeni ise sosyo-ekonomik düzeydeki farklılıkların en açık biçimde iki ilçede görülebilme imkânının olmasıdır. Mamak ve Çankaya ilçelerinin sosyal ve ekonomik yapılarına geçmeden öncelikle gelişme kavramının tanımlanması gerekmektedir. TÜİK tarafından yapılan tanımlarda cadde ve sokakların durumu temel alınarak açıklama yapıldığı görülmektedir. TÜİK'in resmi İnternet sitesinde, "Tanım ve Yöntemler" başlığı altında, "Değişkenler Listesi" bölümünde "*gelişmiş*", "*gelişmemiş*" ve "*orta gelişmiş*" tanımlarına yer verilmektedir. Buna göre, "*Gelişmiş*: Bulunduğu belediye içinde ulaşım ve altyapı hizmetlerinin daha iyi olduğu, bina ve konutların niteliği gereği kiraların yüksek olduğu cadde ve sokaklardır"; "*Gelişmemiş*: Bulunduğu belediye içinde ulaşım ve altyapı hizmetlerinin iyi olmadığı, bina ve konutların niteliği gereği kiraların düşük olduğu cadde ve sokaklardır"; "*Orta gelişmiş*: Yukarıdaki gelişmişlik anlatımında öngörülen nitelikler bakımından orta olabilecek seviyedeki cadde ve sokaklardır" (TÜİK, 2009 b).

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından gerçekleştirilen "İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (2004)"nda ise "*gelişme*" kavramının ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel yapılarıdaki ilerleme gibi pek çok veriyi içerdiği belirtilerek, "*sosyo-ekonomik gelişme*" bir toplumun demografik yapısının, kırsal nüfus, doğum ve ölüm oranlarının, yatay ve dikey hareketliliğin, şehirleşme hızının, aile büyüklüğünün, gelir dağılımının ekonomik gelişmeye paralel değişikliklere uğraması olarak tanımlanmaktadır (DPT, 2004).

Gelişmişlik düzeyine ilişkin yukarıdaki tanımlar da dikkate alınarak Mamak ve Çankaya ilçelerinin sosyal ve ekonomik yapılarına bakıldığında, Mamak Kaymakamlığı'nın resmi İnternet sitesinden Mamak İlçesi'nin sosyal ve ekonomik yapısına ilişkin alınan bilgiye göre; "Özellikle İç Anadolu nüfusundan oluşan Mamak İlçesi, Ankara, Kırıkkale, Kırşehir, Yozgat, Çorum, Sivas, Niğde, Erzurum, Kars, Gümüşhane, Rize, Malatya gibi şehirlerden yoğun olarak göç almıştır... Mamak'ın en önemli toplumsal özelliklerinden sayılabilecek olgu, ekonomik bakımdan güçlü ve dinamik nüfusun Ankara'nın daha gelişmiş bölgelerine göç etmesidir. Bu olgu da Mamak'ın gelişmesini engelleyen bir faktördür...İlçemizde sosyal hayat göçlerin daha çok köylerden olması nedeniyle eski köy gelenekleri devam etmekte olup hayat standardı maddi imkansızlıklar nedeniyle oldukça düşüktür...İlçemizdeki konutların çoğunluğunu gecekondular oluşturmakta..." (Mamak Kaymakamlığı, 2009). Çankaya İlçesi'ne ilişkin bilgiye ise Çankaya Kaymakamlığı'nın resmi İnternet sitesinden ulaşılmıştır: "Çankaya, ülkenin en önemli kamusal karar organlarını, üniversitelerini, çeşitli ülkelerin büyükelçiliklerini, iş alanlarını, ticaret merkezlerini, bankaları, büyük otelleri, kültür ve sanat kuruluşlarını, restoranları, eğlence ve dinlenme yerlerini barındıran bir yerleşim alanı... Aynı zamanda, uluslararası kültürel ve sanatsal etkinliklerin de merkezi durumundadır. Bu özelliği, onu Ankara'nın en gözde ilçesi haline getirmektedir" (Çankaya Kaymakamlığı, 2009). Her iki ilçeye ilişkin elde dilen bilgiler karşılaştırıldığında, iki ilçe arasındaki sosyo-ekonomik düzeydeki farklılıklar açık bir biçimde görülmektedir. Bununla birlikte, Mamak İlçesi'nin sosyal ve ekonomik yapısına ilişkin açıklamada yer alan "İlçemizdeki konutların çoğunluğunu gecekondular oluşturmakta" ifadesinden de anlaşılacağı üzere Mamak İlçesi'ndeki söz konusu yapının, Çankaya İlçesi'ne göre nispeten daha homojen bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca, Çankaya İlçesi'ne ilişkin verilen bilgi ve yukarıda yer alan gelişme düzeylerine ilişkin tanımlar göz önüne alındığında, ilçenin semtleri arasında görece ulaşım ve altyapı hizmetlerinde özellikle bu çalışma için önemli bir unsur olan eğitim hizmetlerinde farklılaşma olabileceği düşünülmektedir. Bu varsayımlar doğrultusunda, Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Resmi İlköğretim Kurumları'nda görev yapan bir öğretmenle görüşme gerçekleştirilirken; Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı farklı semtlerdeki Resmi İlköğretim Kurumları'nda görev yapan dört öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda da belirtildiği üzere derinlemesine görüşmelerde, konuşulan kişinin kendini rahatça ifade edebildiği bir süreç yaşanması, görüşmecinin öncelikle güven duygusunu oluşturması zorunludur. Bu nedenle, görüşme yapılan öğretmenlerin derse ilişkin görüşlerinin yansıtılmasında etkili olacağı göz önüne alınarak, görüşmeden önce öğretmenlere hem kendi hem de görev yaptıkları okulların isimlerinin çalışma kapsamında yer verilmeyeceği açıklanmıştır. Dolayısıyla, çalışmada öğretmenler, görüşmenin gerçekleştirildiği sıra takip edilerek "Ö1", "Ö2" vb. biçiminde kodlanacaktır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri hariç tümüyle, ya telefonla ya da yüz yüze olmak üzere öngörüşme gerçekleştirilmiştir. Öngörüşmede, öncelikle çalışma yapılan konu hakkında bilgi verilmiş, daha sonra uygun bir görüşme tarihi tespit edilmiştir. (Ö1) ile 12.11.2009, (Ö2) ile 13.11.2009, (Ö3) ile 18.11.2009, (Ö4) ve (Ö5) ile ise 19.11.2009 tarihlerinde görev yaptıkları okullarda görüşme gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.2: Görüşme yapılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların bağlı bulunduğu İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve görüşmenin gerçekleştirildiği tarih

	İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri	Görüşmenin Gerçekleştirildiği Tarih
Ö1	Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	12.11.2009
Ö2	Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	13.11.2009
Ö3	Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	18.11.2009
Ö4	Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	19.11.2009
Ö5	Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	19.11.2009

Derinlemesine görüşmede görüşmecinin kendini tanıtmayı, amacını açıklaması, görüşülen kişinin izninin ve onayının alınması, görüşmenin muhtemel süresinin belirtilmesi aşamasında, en önemli nokta görüşülenin bilgilendirilmiş onayının alınmasıdır (Kümbetoğlu, 2008: 94). Dolayısıyla, görüşmeden önce öngörüşme yapılmış olmasına rağmen, görüşme süreci başlamadan önce hem şahsım hem de çalışma amacım hakkında bilgilendirme yapılmış; bununla birlikte, (Ö1) haricinde tüm öğretmenlere görev yaptığım kurumun tarafıma verdiği şahsımı ve çalışmamı tanıtıcı belge ibraz edilmiştir. Görüşülen kişiden tekrar izin ve onay alınmasının ardından, öngörüşmede belirtilmiş olmasına rağmen, görüşmenin muhtemel süresi de tekrar belirtilmiş; görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılıp kullanılmayacağına dair de görüşülen kişiden izin alınmış ve görüşme süreci başlamıştır. Tüm görüşmeler öngörüldüğü

gibi yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ses kaydının deşifreleri, tarafımdan gerçekleştirilmiştir.

Görüşmenin amaçlarından da biri olan öğretmenlerin dersi işleyiş biçimi hakkında bilgi sahibi olmak oldukça önemlidir; çünkü öğrencilerin kadınların medyada temsil edilmiş biçimlerinin farkında olmaları ve bu yönde bir duyarlılık kazanmaları için koruyucu bir yaklaşımdan ziyade eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri gereklidir. Araştırma soruları oluşturulurken amaca bağlılık birincil önem taşımaktadır (Kümbetoğlu, 2008: 84). Bu bağlamda görüşme sırasında, öğretmenlere hem dersin işleniş biçimi hem de ders kapsamında kadınların medyada temsil edilmiş biçimlerinin ele alınmasına ilişkin sorular²¹ yöneltilmiştir.

3.1.2.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Genel Bilgiler

Görüşme yapılan öğretmenlerin cinsiyetinin, konuya ilişkin duyarlılık düzeyine etkisini belirlemek için 2 erkek, 3 kadın öğretmenle görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ve yaşlarına ilişkin bilgi, aşağıdaki Tablo 3.3'de yer almaktadır.

Tablo 3.3: Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin genel bilgiler (cinsiyet ve yaş)

	Cinsiyet	Yaş
Ö1	Kadın	36
Ö2	Erkek	54
Ö3	Erkek	49
Ö4	Kadın	30
Ö5	Kadın	41

Görüşme yapılan öğretmenlerden (Ö2), (Ö3), (Ö4) 2 yıldır; (Ö1) ve (Ö5) ise ilk defa medya okuryazarlığı dersi vermektedir. (Ö3) "Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni"; diğerleri ise "Sosyal Bilgiler Öğretmeni" olarak görev yapmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin üniversitede eğitim aldıkları fakülteler ve bölümler farklılaşmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden (Ö1), (Ö2) ve (Ö5) farklı üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nden mezun olmuşlardır. (Ö5) Coğrafya Öğretmenliği Bölümü'nden, (Ö1) ve (Ö2) ise Tarih Öğretmenliği Bölümü'nden mezundur. Diğer öğretmenlerden (Ö3) Mesleki Eğitim Fakültesi'nden; (Ö4) ise Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'nden mezun olmuştur. Ayrıca öğretmenlerden (Ö4) tarih eğitimi alanında yüksek lisans programına devam etmekte olup (Ö5) ise coğrafya öğretmenliği alanında yüksek lisans programını tamamlamıştır.

²¹ Görüşmede öğretmenlere yöneltilen soruların tamamı Ek I'de yer almaktadır.

Tablo 3.4: Görüşme yapılan öğretmenlerin eğitim durumu

	Lisans	Yüksek Lisans
Ö1	Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Bölümü	X
Ö2	Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Bölümü	X
Ö3	Mesleki Eğitim Fakültesi	X
Ö4	Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü	Tarih eğitimi alanında yüksek lisans programına devam etmektedir.
Ö5	Eğitim Fakültesi, Coğrafya Öğretmenliği Bölümü	Coğrafya öğretmenliği alanında yüksek lisans programını tamamlamıştır.

3.1.2.2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Medya/Medya Okuryazarlığı ile İlgili Altyapısı

Görüşme yapılan öğretmenlere, öncelikle “medya okuryazarlığı” konusunun temelinde bulunan “medya” ile ilgili bilgi düzeylerini değerlendirebilmek için medya konusunda herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi, üniversite eğitimleri sırasında medya konusunda herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, (Ö5) haricinde öğretmenlerden hiçbiri, MEB tarafından medya okuryazarlığı ile ilgili verilen eğitimlere katılmamıştır. (Ö3) ise bu eğitimlerde kullanılan sunumların İnternet’te yer aldığını ve takip ettiğini belirtmiştir. Burada üzerinde dikkatle durulması gereken nokta ise medya konusunda herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerin yeterliliklerin artırılması ve gelişmelerinin sağlanması için atölye çalışması vb. herhangi bir destekleyici çalışmanın da başlatılmamış olmasıdır. Dersi veren öğretmenlerden (Ö1) haricinde hepsi, bu konuya dikkat çekmekte ve farklı bir bakış açısı kazanmaları için öğretmenlerin bu alanda eğitim almalarının oldukça önemli olduğunu düşünmektedir. Dersin öğretmene bağlı olarak gelişebileceği ve daha verimli geçebileceği (Ö4) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

“Dersi verecek öğretmen kesinlikle eğitim almalı. Çünkü bu dersi verirken biz kendi okuduklarımızla ve genel kültürümüzle bu dersi şenlendiriyoruz. Yoksa kitaba bağlı kalsak, öğrencilerin ilgisini de çekmemiz mümkün olmaz. Öğretmenin genel kültürünün, kavrama gücünün yüksek olması gerekiyor ki bu derse renk katsın, programları sorgulayabilsin. Öğretmene bağlı dersin işleniş tarzı” (Ö4, 19.11.2009).

(Ö1) ise medya okuryazarlığı konusunda eğitime ihtiyaç duymamasının nedenini şu şekilde belirtmektedir:

“...kursu almadım ama her ne kadar kursun da faydası olacağına düşünsem de aslında kitap yeterince kılavuzluk yapıyor bana. Zaten medyayla hepimiz iç içe olduğumuz için bir eğitime de ihtiyacım olduğunu düşünmüyorum” (Ö1, 12.11.2009).

Tablo 3.5: Görüşme yapılan öğretmenlerin medya/medya okuryazarlığı ile ilgili altyapısı

	Medya	Medya Okuryazarlığı
Ö1	Medya konusunda herhangi bir eğitime katılmamıştır.	Medya okuryazarlığı konusunda MEB tarafından verilen eğitime katılmamıştır.
Ö2	Medya konusunda herhangi bir eğitime katılmamıştır.	Medya okuryazarlığı konusunda MEB tarafından verilen eğitime katılmamıştır.
Ö3	Medya konusunda herhangi bir eğitime katılmamıştır.	Medya okuryazarlığı konusunda MEB tarafından verilen eğitime katılmamıştır.
Ö4	Medya konusunda herhangi bir eğitime katılmamıştır.	Medya okuryazarlığı konusunda MEB tarafından verilen eğitime katılmamıştır.
Ö5	Medya konusunda herhangi bir eğitime katılmamıştır.	Medya okuryazarlığı konusunda MEB tarafından verilen eğitime katılmıştır.

3.1.2.3 Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Derste Kullandıkları Materyaller ve Öğrenciler İçin Önerdikleri Kaynaklar

Görüşme yapılan öğretmenlerden hepsi, *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'ni takip etmektedir. Öğretmenlerden yalnızca (Ö5) iletişim alanındaki pek çok kaynak kitabı taradığını, derste bu kitaplardan yararlandığını belirtmiştir. Öğrencilere yönelik ise basılı bir kaynak bulunmamaktadır. Yalnızca (Ö2) öğrencilere kaynak kitap tavsiye etmektedir. Öğretmenlerden (Ö1) ve (Ö3), öğrencilere medyayı takip etmelerini tavsiye etmektedir; bununla birlikte (Ö3) medyayı nasıl takip edecekleri konusunda öğrencilerine yol gösterdiğini belirtip, bunu nasıl gerçekleştirdiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

“...Yardımcı kaynak tavsiye etmiyorum; sadece günlük medyayı takip etmeleri ve bunlara eleştirel bakabilmeleri 5n+1k kuralı ile. Altyapıyı oluşturup doğru bakmalarını sağlıyorum. Çünkü bu yaş grubu daha buna çok hazır bir grup değil” (Ö3, 18.11.2009).

(Ö1) ise öğrencilerinin medyayı nasıl takip edecekleri, medya metinlerini nasıl değerlendirmeleri gerektiği konusunda herhangi bir bilgi vermemektedir. (Ö4) ise *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'ndan ilgili bölümleri fotokopi çekip öğrencilerine dağıtmaktadır. (Ö5) ise öğrenciye yönelik kaynak kitap olmamasından duyduğu sıkıntıyı şu şekilde açıklamaktadır:

“...Öğrencilere yönelik kitap yok zaten. Şu anda öğrencinin algılayabileceği kaynak düzeyi de yok. Bu büyük bir sıkıntı” (Ö5, 19.11.2009).

Tablo 3.6: Görüşme yapılan öğretmenlerin ders için kullandıkları materyaller ve öğrenciler için önerdikleri kaynaklar

	Öğretmenlerin Kullandıkları Materyal	Öğrenciler İçin Önerdikleri Kaynak
Ö1	Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı	Öğrencilere kaynak kitap tavsiye etmemektedir.
Ö2	Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı	Öğrencilere kaynak kitap tavsiye etmektedir. (Paydos Yayıncılık)
Ö3	Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı	Öğrencilere kaynak kitap tavsiye etmemektedir.
Ö4	Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı	Öğrencilere kaynak kitap tavsiye etmemektedir.
Ö5	Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve iletişim alanındaki diğer kaynak kitaplar	Öğrencilere kaynak kitap tavsiye etmemektedir.

3.1.2.4 Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığını Kavramlaştırılmaları ve Dersin İşleniş Biçimi

Medya okuryazarlığı dersinin işleniş biçimi, büyük ölçüde eleştirel bakış açısının kazanılmasının dersin amaçları arasında yer alıp almamasına ve öğretmene bağlı olarak değişmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden (Ö2) haricinde hepsi, medya okuryazarlığı ders programının, öğrencilerin medya ürünlerine ilişkin eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına yönelik katkı sağlayacağına inanmaktadır. Dersin kazanımları arasında eleştirelilik anlayışının yer aldığı belirtilmektedir. Ne var ki bu anlayışın öğretmenlerin dersi işleyiş tarzına bağlı olduğunu da vurgulamaktadırlar. Örneğin (Ö4) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Ders programının amacı öğretmene bağlı. Yani bu okutulup özet yapın şeklinde de geçilebilecek bir ders. Ya da öğretmen dizilerin, haber programlarının olumsuzluklarından da bahsedebilir. Öğretmene kalmış bir şey bence” (Ö4, 19.11.2009).

Nitekim dersin bu yönde katkı sağlamadığını, yalnızca öğrencilerin medyayı takip etmelerinin amaçlandığını belirten (Ö2), dersin Türkçe Dersi'ndeki gibi kompozisyon yazımı şeklinde devam ettiğini belirtmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden (Ö2) dışında hepsi, etkinlikler ile kavramların açıklanmasına eşit zaman ayırdıklarını belirtmektedir. Ancak öğretmenlerin belirttikleri etkinlikler, öğrencilerin kendi medya ürünlerini üretmeleri yerine *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nda da yer alan, ders kapsamında ele alınan kavramların anlaşılmasına yönelik alıştırmalar ya da kavram üzerine tartışmalardır. Bununla birlikte, bir yıllık ders dönemi içinde yalnızca bir defa olmak üzere (Ö3), öğrencilerin grup çalışması şeklinde dergi hazırladıklarını; (Ö4) ise gazete çıkardıklarını belirtmiştir. Ancak, öğrenciler hem dergi hem de gazete çalışmasındaki yazıları kendileri yazmamışlar; dergi ve gazetelerdeki yazıları kesip, kendi çalışmalarına yapıştırmışlardır.

Etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli olabilecek teknolojik imkânların yeterli olduğu, görüşme yapılan (Ö2), (Ö3) ve (Ö5) tarafından ifade edilmiştir. (Ö1) ve (Ö4) ise teknolojik imkânların yetersiz olduğu iki okuldan birinde görev yapmaktadır. (Ö4) teknolojik imkânların yeterli olmadığını, bunun nedenini ve sınıfta teknolojik olarak nelere ihtiyaç duyulduğunu şu şekilde açıklamaktadır:

“Değil, tabii ki. Okuldaki bilgisayar laboratuvarı kapalı; çünkü çocuklar şifre kırıp başka kanallara giriyorlar. Örneğin televizyon olsa, sınıfta programı seyrettirmek mümkün olur. İnternet...” (Ö4, 19.11.2009).

Ayrıca (Ö2), okulda teknolojik imkânlar gelişmiş olsa da bunun tek başına yeterli olmadığını, iletişim konusunda eğitim almış kişiler tarafından dersin verilmesinin daha yararlı olacağını şu sözlerle vurgulamaktadır:

“Teknolojik imkânlar yeterli. Bilgisayar laboratuvarı var. Kendi öğretmeni olsa yani branş öğretmeni olsa, bunlar daha iyi yapılabilir. Faydalı olması için basın yayın okulu mezunlarına verdirenler bu dersi. Ana ders olsun bu ders” (Ö2, 13.11.2009).

3.1.2.4.1 Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Medya okuryazarlığı dersinde öğrencilere not verilmemektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi, öğrencileri değerlendirmek için *Medya*

Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki ünite sonunda yer alan "Ünite Değerlendirmesi" ve "Öz Değerlendirme" Bölüm'lerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, (Ö1) ve (Ö2) soru-cevap yöntemini de kullandıklarını belirtmişlerdir. (Ö1) Sosyal Bilgiler Dersi'nde de öğrencileri değerlendirme imkânı bulunduğunu eklemiştir. (Ö4) ise değerlendirme yöntemi olarak yazılı sınav yaptığını ve ödevleri de değerlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca (Ö1), (Ö4) ve (Ö5) öğrencilerin hazırlayacakları ürünlerin de değerlendirme kapsamına alınabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin altyapılarının gelişimine büyük önem atfeden (Ö3) ise etkinliklerin sonunda süreçte nelerin yaşandığının değerlendirilmesi üzerinde durmuş ve etkinliklerin de sınıfta öğrenciler tarafından sunulmasının, öğrencilere önemli bir yarar sağlayacağını belirtmiştir. Öğrencilerin hazırlayacağı ürünlerin bir performans ödevi olarak değerlendirilebileceğinin altını çizen (Ö5) ise proje çalışması ve daha pek çok etkinliğin öğrencilerle yapılabileceğini belirtmekle birlikte, öğrencilerin bu dersten not almamasının bunu engellendiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

"Proje çalışması yaptırılabilir ama onun şansı çok az... Çünkü çocuk o not, ortalamasını etkilemeyecekse proje hazırlamaz. Sınav endekli bir ülkeyiz. ...Yani çok çok çok ilgili bir çocuksa belki ama onun annesinin ona söyleyeceği şey 'bırak bunları, sene sonunda gireceğin sınava bak'. Türkiye'nin acı gerçeği. Biz bir tek sosyal etkinlik yapamıyoruz" (Ö5, 19.11.2009).

3.1.2.4.2 Ödüllendirme

Görüşme yapılan (Ö1), (Ö3), (Ö4) ve (Ö5) ödüllendirme mekanizmasını önemli görmekle birlikte bu ödüllendirmenin öğretmenin isteğine, bireysel çabalarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden (Ö1) ve (Ö3), özellikle öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin ödüllendirilmesi üzerinde durmuş ve bu çerçevede öğrencileriyle dergi hazırlama etkinliği gerçekleştiren (Ö3) en başarılı çalışmanın yılsonu şenliklerinde sergilendiğini ifade etmiştir. Ödüllendirme mekanizmasına olumlu bakmayan (Ö2) ise öğrencilerin ilgisini çekebildiğini ve ödülünün "aferin" olduğunu belirtmiştir.

3.1.2.4.3 Derse Uzman Konuk Davet Edilmesi

Derste ele alınan konuya ilişkin uzman konuğun derse davet edilmesi, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi açısından görüşme yapılan

öğretmenlerden (Ö1), (Ö3) ve (Ö4) tarafından çok olumlu olarak değerlendirilmiştir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerden hiçbiri derse uzman konuk almamıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden (Ö3)'ün görev yaptığı okulun bulunduğu semt Çankaya İlçesi'nin oldukça merkezi bir yerinde, özellikle çeşitli ülkelerin büyükelçiliklerinin bulunduğu bir yeredir. Buna paralel olarak, okulun olmasa bile öğrenci velilerinin imkânlarından yararlanılabileceği (Ö3)'ün şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

“Uzman konuk almak isterim. O ortamı yaratamadım ama isterim. Örneğin bir velimizin kontağı vardı Can DüNDAR'la. Onu davet etme olanağını yakalamıştık ama o sırada Can DüNDAR'ın Ankara'da olamayacağını öğrendik, öyle kaldı...” (Ö3, 18.11.2009).

(Ö2) ise dersin yalnızca 1 saat olduğunu, bu nedenle uzman konuk almanın mümkün olamayacağını belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerden (Ö1) ve (Ö5) uzman konuk almak için gerekli işlemlerin kolay olmadığını; (Ö3) ve (Ö4) ise okul idaresiyle veya herhangi bir işlemle ilgili sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

3.1.2.4.4 Medya Okuryazarlığı Dersinde Karşılaşılan Sorunlar

Görüşme yapılan öğretmenlerden hepsi medya okuryazarlığı dersinde karşılaştıkları sorunları farklı açılardan ele alarak açıklamışlardır. (Ö1) her üç sınıf -6,7 ve 8- için de aynı *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nin kullanılmasının en büyük sorun olduğunu şu sözlerle açıklamaktadır:

“... Bir kere kitabın sınıflar için ayrılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. 8'e hafif geliyor, 6'ya zor geliyor. 8'ler 15 dakikadan sonra sıkılıyorlar. 6'lara da konular değil de, etkinlikler ağır geliyor. 7'ler için iyi...” (Ö1, 12.11.2009).

Ayrıca, sürekli öğrencilerin bilmedikleri kavramları öğrettiği, konular ve örneklerin anlaşılmasının kolay olmadığı üzerinde durmuştur. Görüşme yapılan (Ö2) dersin süresinin yetersiz olduğunu; ancak bu dersin süresini arttırmak için hangi dersin süresinin azaltılması gerektiğinin belirlenmesinin de güç olduğunu ifade etmiştir. (Ö3) ise dersin konunun uzmanları ya da eğitim almış kişiler tarafından verilmemesini sorun olarak değerlendirdiğini belirtmiştir. (Ö4) ise *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen*

Kılavuz Kitabı'nın yetersiz olduğunu ve öğrenciler için basılı bir kaynak olmamasının ise onların derse fikir sahibi olmadan gelmelerine neden olduğunu şu sözlerle vurgulamaktadır:

“Kitabın yetersizliği. Bu kitabı öğretmen doldurursa...Öğrencinin kitabı yok. Öğrenci bomboş geliyor buraya. Hazırlık yapacak materyale sahip değil. Her şey bu derste öğretmene bağlı” (Ö4, 19.11.2009).

Görüşme yapılan (Ö5) ise öğrencinin not kaygısı taşımamasının onun ilgisi üzerinde olumsuz bir etkiye neden olduğunu ayrıca *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'ndaki sorunu şu sözlerle açıklamaktadır:

“...Not kaygısının olmaması biraz bazı çocuklarda ilgiyi azaltıyor... Ben kazanımları çok açıyorum; yani oradaki kazanımı, etkinliği birebir uyguluyorum. Kazanıma göre oraya ne eklenecek, ne çıkarılacak mesela medyanın kültür üzerindeki olumsuz etkileri diye pat diye girilmiş. Çocuk kültür kavramını bilmiyor ki. Yani kültürel yozlaşmayı, kültür kavramını bilmeyen bir çocuk nasıl görebilir. Adımlar çok hızlı atılmış. Ben ‘şu temeli almadan şu verilemez; bunun verilmesi gerekir’ deyip takviyeyi hazırlıyorum. Benim esasımı kazanımlar oluşturuyor” (Ö5, 19.11.2009).

Bununla birlikte, görüşme yapılan (Ö1)'in de vurguladığı üzere ders için en uygun sınıfın, 7. sınıf olduğunu da eklemiştir.

3.1.2.5 Medya Okuryazarlığı Dersinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Bu çalışmanın asıl amacı, MEB bünyesinde gelişen medya okuryazarlığı uygulamalarının, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara katkısının ele alınmasıdır. Bu amaçla görüşme yapılan öğretmenlere, “Ders kapsamında kadınların medyada temsil ediliş biçimlerine yer veriyor mu? Medyanın sunduğu temsillerde kadın-erkek eşitliği açısından sorunlu alanlar vurgulanıyor mu?” ve “Sizce medya okuryazarlığı ders programı toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlayabilir mi? Bu katkıyı nasıl sağlar?” soruları yöneltilmiştir.

Ders kapsamında *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nda, kadınların medyada temsil ediliş biçimlerine dair bir bölüme yer verilmediği görüşme yapılan tüm öğretmenler tarafından dile

getirilmiştir. Ders kapsamında cinsiyet ayrımcılığının önlenmesine ilişkin bir kazanımın yer almadığı (Ö5) tarafından vurgulanmıştır. Görüşme yapılan tüm öğretmenler, medyanın sunduğu temsillerde kadın erkek eşitliği açısından sorunlu alanlara değindiklerini belirtmiş; ancak (Ö4) ve (Ö5) bunun, öğretmenin isteği ve dersi işleyiş tarzıyla da sıkı sıkıya bağlı olduğu üzerinde durmuştur. Örneğin (Ö4) bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Kılavuz kitapta bununla ilgili hiçbir şey yok; öğretmen konuya bu bakış açısıyla bakarsa değinilebilir” (Ö4, 19.11.2009).

Görüşme yapılan öğretmenlerden (Ö3), söz konusu temsilleri eleştirebilmek için gerekli olan altyapıyı öğrencilerine verdiğini, cinsiyet ayrımcılığına karşı bir duruş yarattığını, öğrencilerinde bir farkındalık oluşturduğunu şu sözlerle belirtmektedir:

“Eleştirebilmek, tarafsız bakış açısıyla değerlendirebilmek için öğrencinin altyapıda, zeminde buna onay vermesi gerekir. Ben bu onayı yaratabilecek bilimsel altyapıyı kuruyorum. Örneğin, “adam olacaksın değil”; “insan olacaksın”ı dile getirmelerini söylüyor, konuşuyor, cinsiyet ayrımcılığına karşı bir duruş yaratıyorum. Fark yaratıyorum. Birden bire anlayamayabilir” (Ö3, 18.11.2009).

Öğretmenlerden (Ö4) ve (Ö5) ise medyanın cinsiyetçi tutumunu ele aldıkları bölümler hakkında bilgi vermişlerdir. (Ö5) medyanın olumsuz etkilerinin ele alındığı bölümde konuya değineceğini belirtmiştir. (Ö4) ise programların ele alındığı bölümde “Kadın Programları”nı tartıştıklarını, bununla birlikte kadınların medyada cinsel nesne olarak kullanılması üzerinde durduklarını şu sözlerle açıklamaktadır:

“Programların tartışıldığı bölümde yer veriyoruz. Özellikle sabah yayınlanan kadın programlarını erkek öğrenciler daha fazla eleştiriyor. Annelerinin o programları seyretmesini... Ben daha çok kadınların cinsel nesne olarak yer almasından bahsettim. Sakız reklâmında bile ona yer veriliyor” (Ö4, 19.11.2009).

Çalışmanın asıl amacından hareketle, görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen ikinci soru daha önce de belirtildiği üzere, medya okuryazarlığı

ders programının toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlayıp sağlayamayacağına ve eğer bu yönde bir katkı söz konusuysa bu katkıyı nasıl sağlayacağına yöneliktir. Medya okuryazarlığı ders programının toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlayabileceği görüşme yapılan öğretmenlerin tümü tarafından belirtilmiştir. (Ö1) öğrencilerin, kadınların medyada yer alışı biçimlerine yönelik bir farkındalık kazanabileceğini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Kadın medyada nasıl kullanılıyor, programlarda buna dikkat edebilirler. Bununla ilgili bir fikirlere ulaşabilir. Daha önce hiç dikkat etmedikleri bir şey onlar için önemli hale gelebilir. Eleştirel yaklaşımlarını da sağlayabilir. Farkında olmaları yeterli benim için” (Ö1, 12.11.2009).

Söz konusu katkının gerçekleşebilmesinin konunun *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*’nda yer almasıyla bağlantılı olduğu görüşme yapılan (Ö1), (Ö2), (Ö3) ve (Ö4) tarafından belirtilmiştir. (Ö3) bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

“İşte bunu öğretmene bırakmadan. Erkek bakış açısıyla bu dersi işlerken, bir taraftan da böyle olması gerektiğine inanıyorsam, bu inancımı öğrenciye yansıtamam, buna hakım yok. Bu, *Kılavuz Kitap*’ımsa, bunda da bana bu bakış açısını değiştirmek gerektiği söyleniyorsa, böyle bir hakkım yok. Kitabın uygulayıcısıyım. *Kılavuz Kitap*’ta olması önemli bu açıdan” (Ö3, 18.11.2009).

3.1.2.6 Medya Okuryazarlığı Dersi İçin Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Önerileri

Medya okuryazarlığı dersi için görüşme yapılan öğretmenler, farklı alanlara yönelik öneriler dile getirmişlerdir. Bu önerileri şu şekilde sınıflandırmak mümkündür:

- **Öğretmenlerin İletişim Fakültesi mezunu olması:**

Görüşme yapılan öğretmenlerden (Ö2), (Ö3) ve (Ö4) dersin İletişim Fakültesi mezunu kişiler tarafından verilmesinin, verimliliği arttıracığı düşüncesiyle son derece önemli olduğunu düşünmektedir. (Ö4) bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Sosyal bilgiler öğretmeni okutsun diyor. Biz tarih mezunu-yuz. Sosyal bilgiler dersine bile yabancı kalınabiliyor. Medya okuryazarlığı da çok farklı bir ders. Bizim branşımızla hiç ilgisi olmayan bir ders...Daha anlamlı ve faydalı olur. Keşke öyle olsa. Branşımızın dışında olduğu için daha faydalı olacağına inanıyorum” (Ö4, 19.11.2009).

Yukarıda da belirtildiği üzere, dersin konunun uzmanları ya da eğitim almış kişiler tarafından verilmemesini sorun olarak değerlendiren (Ö3) de ders için sunduğu önerilerden ilkinin şu şekilde ifade etmektedir:

“...Medya okuryazarlığı öğretmeni yok. Dolayısıyla bir, bu alanın öğretmeni olmalı. Alanın öğretmeni benden daha iyi verecektir...” (Ö3, 18.11.2009).

• **Öğretmenlere medya okuryazarlığı konusunda eğitim verilmesi:**

MEB tarafından verilen eğitimlere katılan (Ö5) medya okuryazarlığı dersi veren öğretmenlerin eğitim alması gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Öğretmenler mutlaka bu eğitime tabi tutulmalı. Çünkü medya okuryazarlığını gazetede herhangi bir şeyi yazmak olarak algılayan çok sayıda insan var. Yani oradaki yazmanın çok daha farklı bir şey olduğunu bilen o kadar az ki” (Ö5, 19.11.2009).

• **Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın geliştirilmesi:**

Öğretmenlerin hepsi, *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın* geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kitabın geliştirilmesi için görüşme yapılan öğretmenlerden (Ö1), (Ö4) ve (Ö5) kitaba konu eklenmesi üzerinde durmuştur. (Ö5) kitle iletişiminin kavranması için kişiler arası iletişimin mutlaka eklenmesi gerektiğini ve bu konuyla da paralel olarak dersin 7. sınıflar için niçin en uygun olduğunu şu şekilde açıklamaktadır:

“...mesela programda kişisel iletişime çok fazla yer verilmiş. Kişiler arası iletişim verilmeden, bu temel oturmadan, kitleye geçişte zorlanıyor çocuklar. Ama bunun öğeleri dikkatli verildikten sonra; etkinlikler var, ama çok tamam değil;

geliştirilmesi gerekiyor. 7’de niye oluyor? Ben kişiler arası iletişimi işledim 7’de, bilgi oturdu, üstüne medya okuryazarlığı tıklar tıklar gitti; ama 6. sınıfta bunun temeli yok. O nedenle, 7 en iyi diye düşündüm” (Ö5, 19.11.2009).

Bununla birlikte, yukarıda yer alan “Medya Okuryazarlığı Dersinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” bölümünde (Ö1), (Ö2), (Ö3) ve (Ö4) tarafından belirtildiği üzere toplumsal cinsiyet eşitliği konusunun, *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*’nda yer alması gerektiği de söz konusu kitabın geliştirilmesi yönünde bir öneri olarak değerlendirilebilir. Nitekim (Ö1), bu soru kapsamında da *Kılavuz Kitap*’ta medyada kadınların temsil edilmiş biçimlerine ilişkin konunun eklenmesinin önemine tekrar dikkat çekmiştir.

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın geliştirilmesi yönünde değerlendirilebilecek bir diğer öneri görüşme yapılan (Ö3) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

“...Müfredat ya da kitabın, gazete ya da dergi örnek kupürlerini yansıtması yerine, öğrencinin dergi, gazete kupürlerini yansıtması daha iyi olur. Kitapta var; ama yetersiz” (Ö3, 18.11.2009).

Kitaptaki etkinliklerin geliştirilmesinin gerekliliği, öğretmenlerden (Ö1) ve (Ö5) tarafından belirtilmiştir. (Ö1) özellikle daha oyunlaştırıcı etkinliklerin faydalı olacağına inandığını ifade etmiştir.

Ayrıca dersle ilgili karşılaşılan sorunlar üzerinde durulurken (Ö1) tarafından belirtildiği üzere, *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*’nın 6, 7 ve 8. sınıfların düzeyine uygun olarak geliştirilmesi de söz konusu kitabın geliştirilmesi yönünde değerlendirilebilecek bir başka öneridir.

- **Derste öğrenciye not verilmesi:**

Bir diğer öneri, (Ö4) tarafından dile getirilen derste öğrenciye not verilmesidir. (Ö5)’in de belirttiği gibi öğrencinin not kaygısı taşıması dersle daha az ilgilenmesine yol açabilecektir.

- **Dersin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere verilmesi:**

Diğer önemli husus, görüşme yapılan (Ö2) ve (Ö3) tarafından ortaya konmuştur. Her iki öğretmen de dersin ortaöğretim öğrencilerine veril-

mesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. (Ö2) ilköğretim öğrencilerinin terimleri öğrenerek farkındalıklarının gelişebileceğini; ancak yine de dersin ne kadar yararlı olabileceğini, biraz da şüpheyle merak ettiğini belirtmiştir. (Ö3) ise ilköğretim öğrencilerinin medyayı eleştirebilmek, değerlendirebilmek, analiz edebilmek için yeterli bilinç düzeyine ulaşmalarının oldukça güç olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Bu ders bence ortaöğretimin dersi. Biz çocuklarda bu dersin bilincini oluşturabilmek için kendimiz muziplikler yapıyoruz. Ama çocuk bunu henüz kavrayacak durumda değil. Haa, ne oluyor bence ben, bu saate girmekle o çocuklara bakış açılarını değiştirebilmelerini, eleştirebilmelerini, olumlu iletişim kurmayı, -diyorum zaten bakın dersimiz önce iletişim, iletişim nasıl doğru kuruluyor- bunun da birbirleriyle olan diyaloglarına etki ettiğini düşünüyorum, bu nedenle seviyorum. Bu zaten öğretmenliğimizin gerektirdiği bir şey. Ama bu dersin amaçları arasında olsa da bu yaş grubunu değiştirmek dönüştürmek için bu kitabın içeriği ağır. “Medyayı eleştirmek”, lise öğrencisinin işi. Eleştirmek dedik; ama medyayı değerlendirmek. Bu bence ortaöğretimin işi” (Ö3, 18.11.2009).

3.1.2.7 Medya Okuryazarlığı Dersi Veren Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Değerlendirme

Medya okuryazarlığı dersi veren öğretmenlerin derse bakış açıları ve onların medya okuryazarlığı dersinin, medyada cinsiyetçilikle mücadele özelinde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara ne ölçüde katkı sağladığı konusundaki değerlendirmelerine ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmak amacıyla öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerle; öğretmenlerin derse bakış açısına, sahip olunan bakış açısının dersin işleniş biçimi üzerindeki etkisine ve kuşkusuz bu çalışmanın asıl amacı olması nedeniyle de medya okuryazarlığı dersinin toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara katkısının ne ölçüde olduğu ya da olabileceğine ilişkin ayrıntılı bilgi edinilmiştir.

Araştırma amacına paralel olarak elde edilen veriler değerlendirildiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri üniversite eğitimleri sırasında medya konusunda herhangi bir eğitim almamıştır. Ayrıca (Ö5) haricinde

öğretmenlerden hiçbiri, MEB tarafından medya okuryazarlığı ile ilgili verilen eğitimlere katılmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi hem dersin verimliliğini hem de öğretmenlerin dersi işleyiş biçimini etkilemektedir. Öğretmenlerden (Ö1) haricinde hepsi bu durumun farkındadır; (Ö2), (Ö3) ve (Ö4) dersin İletişim Fakültesi mezunu kişiler tarafından verilmesinin verimliliği arttıracığını düşünmektedirler. (Ö1) bu konuda bir eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir; öğretmenin eğitime ihtiyaç duymaması birkaç nedene bağlanarak açıklanabilir. Öncelikle (Ö1) bu dersi ilk defa vermektedir; bunun yanı sıra *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'ni yeterince incelemediğini belirtmesi, dersin içeriğine yönelik bilgisinin yetersizliğini de göstermektedir. Ayrıca, düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde bulunan Mamak İlçesi'ndeki bir okulda görev yapmaktadır. Nitekim kendisi de öğrencilerin pek çoğunun televizyon dışında gazete, dergi gibi kitle iletişim araçlarından yararlanmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle, kendisinin de belirttiği üzere, (Ö1) için ders kapsamında bu araçları tanıtmak yeterlidir. Dolayısıyla bunlar, eğitime ihtiyaç duymamasının nedeni olarak değerlendirilebilir. Bu durumda üzerinde önemle durulması gereken bir diğer nokta ise okulun bulunduğu yerleşim yerinin sosyo-ekonomik düzeyinin, öğretmenin eğitim alma konusundaki istekliliğinden, dersin işleniş biçimine kadar pek çok şeyi etkileyebilme potansiyeline sahip olduğudur.

Eğitime ilişkin bir diğer önemli husus, medya konusunda herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerin yeterliliklerinin arttırılması ve gelişmelerinin sağlanması için atölye çalışması vb. herhangi bir destekleyici çalışmanın da başlatılmamış olmasıdır. Bu da proje yürütücüleri olan MEB ve RTÜK'ün konuya verdiği önemi ve ilgiyi ortaya koymaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden hepsi *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'ni takip etmektedir. Öğretmenlerden yalnızca (Ö5), iletişim alanındaki pek çok kaynak kitabı taradığını, derste bu kitaplardan yararlandığını belirtmiştir. (Ö5)'in bu davranışı, bu alanda eğitim almanın, hem öğretmenin kendisini geliştirmesi hem de dersi zenginleştirme çabası üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

(Ö2) haricinde diğer öğretmenler, öğrencilere kaynak kitap tavsiye etmemektedir. Ayrıca, öğrencinin algılayabileceği kaynak düzeyinin olmaması da önemli bir sorun olarak dile getirilmektedir. Bu nedenle öğrencilere yönelik, çeşitli etkinliklerle onların ilgisini derse çekecek, medya sektörünün yapısını, işleyişini anlamaya yardımcı olacak bir kaynak kita-

bın hazırlanması önem taşımaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerden (Ö1) ve (Ö3) öğrencilere medyayı takip etmelerini tavsiye etmektedir. (Ö3) medyayı nasıl takip edecekleri konusunda öğrencilerine yol gösterdiğini belirtmektedir; (Ö1) ise öğrencilerine bu konuda herhangi bir bilgi vermemektedir. Dolayısıyla medya metinlerini değerlendirme yeteneği kazanmamış; medya mesajlarını okumanın yanı sıra, bunların gündelik yaşamdaki uzantılarının da farkına varılabilmesi için gerekli bilgilendirmeden yoksun öğrencilerin, medyayı takip etmelerinin katkısının ne olacağını sorgulanması gerekmektedir.

Öğrencilerin, kadınların medyada temsil edilmiş biçimlerinin farkında olmaları ve bu yönde bir duyarlılık kazanmaları için öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine yönelik bir ders işleyiş biçimi oluşturmaları gereklidir. Görüşme yapılan öğretmenlerden (Ö2) haricinde hepsi, medya okuryazarlığı ders programının öğrencilerin medya ürünlerine ilişkin eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına yönelik katkı sağlayacağına inanmaktadır. Ancak, dersin amaçları arasında da vurgulanan bu kazanımın, öğretmenlerin eleştirelilik anlayışıyla sınırlı kalacağını da söylemek mümkündür. Örneğin, medya ürünlerine ilişkin eleştirel bir bakış açısının kazanılmasında, ders kapsamında gerçekleştirilen bir haber metninin hazırlanması, fotoğraf çekimi ve kullanımı, web sayfası tasarlanması gibi pratik uygulamaların son derece önemli bir yeri vardır. Bu açıdan bakıldığında, bir yıllık ders dönemi içinde yalnızca bir defa olmak üzere (Ö3) öğrencilerin grup çalışması şeklinde dergi hazırladıklarını; (Ö4) ise gazete çıkardıklarını belirtmiştir. Ancak öğrenciler hem dergi hem de gazete çalışmasındaki yazıları kendileri yazmamışlardır. Kuşkusuz her iki çalışma da, öğrencilere bir dergi veya gazetenin hazırlık süreci hakkında fikir sunsa da, onların eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına, “gerçek”liğin medyada kurgulanması sürecine ilişkin pratik bir anlayışa sahip olmalarına yeterli katkıyı sağlamaktan uzaktır. Oysaki öğrencilerin gazete, bülten gibi kendi medya ürünlerini yaratması gerçekliğin medyada kurgulanması sürecine ilişkin olarak pratik bir anlayış kazandırmaktadır. Öğrenciler medya endüstrisini tanıma fırsatı bulmaktadır. Bununla birlikte pratik uygulamaların gerçekleştirilmesinde, okulun teknolojik imkânlarının yeterliliği de önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle ders kapsamında gerçekleştirilecek uygulamalar için okullarda gerekli teknolojik imkânların tespit edilmesi ve bunların sağlanmasının yanı sıra örneğin öğrenciler tarafından hazırlanan gazetelerin çoğaltılması gibi işler için yeterli bir bütçenin de ayrılması gerekmektedir.

Medya okuryazarlığı dersinde, öğrencilere not verilmemektedir. Bu da, öğrencilerin derse ilgisi ve öğrenmeleri üzerinde etkili olabilmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi, öğrencileri değerlendirmek için *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'ndaki ünite sonunda yer alan "Ünite Değerlendirmesi" ve "Öz Değerlendirme" Bölümleri'ni kullanmaktadır. Bununla birlikte soru-cevap, yazılı sınav, ödevlerin değerlendirilmesi gibi yöntemler de kullanılmaktadır. (Ö1), (Ö4) ve (Ö5) tarafından öğrencilerin hazırlayacakları ürünlerin de değerlendirme kapsamına alınabileceği ifade edilmiştir. Anlaşılacağı üzere, görüşme yapılan öğretmenler geleneksel değerlendirme tekniklerini tercih etseler de alternatif değerlendirme tekniklerine de olumlu bakmaktadır; ancak bu değerlendirme yöntemlerinin, içinde bulunulan sistem nedeniyle çok da etkin olarak kullanılmasının mümkün olamayacağı üzerinde de durmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin derse ilgisini çekmek için ödüllendirme oldukça etkin bir yöntem olarak kullanılabilir; ancak bu da öğrenmenin isteği ve bireysel çabalarıyla bağlantılıdır. Öğrencilerin derse ilgisini çekmek, not dışında onları motive etmek için kullanılacak bir diğer yöntem ise derste ele alınan konuya ilişkin olarak derse uzman konuk davet edilmesidir. Bu yöntem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir; ancak öğretmenlerin isteği ve çabası dışında derse uzman konuk almak için gerekli işlemlerin zorluk derecesi de bu yöntemin etkin olarak kullanımını engellemektedir.

Medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenler derste karşılaştıkları farklı sorun alanlarına dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle bu alanda yaşanan sorunların tespiti ve çözümü için öncelikle onların görüşlerinin alınmasının gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu alanda karşılaşılan sorunlardan en önemlilerinden biri (Ö4)'ün de dile getirdiği gibi, *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nın yetersiz olmasıdır. Daha önce de belirttiği gibi, görüşme yapılan öğretmenlerden biri haricinde hiçbir medya okuryazarlığı konusunda eğitim almamıştır; öğretmenlerin yeterliliklerin artırılması, gelişimlerinin sağlanması için de destekleyici çalışmalara başlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenler için temel bir kaynak niteliği taşıyan *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nın geliştirilmesi büyük bir önem ifade etmektedir. Bununla birlikte temel kaynak olarak kullandıkları söz konusu kitabın yardımıyla öğrencilerinin seviyelerine inmekte zorlanabilmektedirler. Dersin 6, 7 veya 8. sınıfta seçmeli ders olarak alınabilmesi mümkün olduğundan *Medya Okurya-*

zarlığı *Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nda yer alan konu anlatımlarının, verilen örnek etkinliklerin her sınıf düzeyi için farklılaştırılması gerekmektedir. Çünkü yukarıda da değinildiği üzere, medya konusunda gerekli eğitimden yoksun olmaları nedeniyle öğretmenler, öğrencilerin seviyesine göre dersi işlemekte zorluk yaşayabilmektedir. Ayrıca dersin konunun uzmanları ya da eğitim almış kişiler tarafından verilmemesi sorun olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin bu konuda eğitim alması dersin işleniş biçimi, dersin amaçlarına ulaşması, dersin verimliliği, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin derse ilgisi gibi pek çok konuda etkili olabilmektedir. Bununla birlikte dersi veren öğretmenlere kısa süreli eğitimler verilmesi onların bu konuda gelişimleri için ne derece yarar sağlayabilir, bu da tartışmalı bir konudur. Bu bağlamda dersi veren öğretmenlerin İletişim Fakültesi mezunu ve pedagojik formasyon almış kişiler olması, bu alanda karşılaşılan pek çok sorunun da çözümünde etkili olabilir. Ayrıca ders süresinin yalnızca haftada 1 saat olması da sorun olarak dile getirilmiştir. Dersin süresinin kısa oluşu, dersin işleniş biçimi ve verimliliğini de yakından ilgilendirmektedir. Bu nedenle ders ile gerçekleştirilmesi öngörülen amaçlar da dikkate alınarak, haftalık ders süresinin uzatılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın asıl amacı, medya okuryazarlığı dersinin toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara katkısının ele alınmasıdır. Bu amaçla öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenler için temel kaynak niteliği taşıyan *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nda kadınların medyada temsil edilmiş biçimlerine dair bir bölüme yer verilmediği; ancak öğretmenlerin, medyanın sunduğu temsillerde kadın erkek eşitliği açısından sorunlu alanlara değindiği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nda konuya yer verilmemesinin de etkisiyle medyadaki cinsiyetçiliğin ele alınması, öğretmenin bakış açısıyla, farkındalığı ve duyarlılığıyla sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte öğrenmenler, bu konuya ders kapsamında yer verdiklerini belirtmiş olsalar da hangi ünite kapsamında yer verdiği ya da vereceği hakkında bilgilendirmede bulunan öğretmenlerin ikisi de kadındır. Bu durum konuya ilişkin bir farkındalığın olduğunu, konunun öğrencilere nasıl anlatılacağı üzerinde düşünüldüğünün göstergesi olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin cinsiyetinin, konuya ilişkin duyarlılık düzeyine etkisinin kısmen de olsa ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Çalışmanın asıl amacından hareketle görüşmede öğretmenlere yöneltilen sorular sonucunda, görüşme yapılan öğretmenlerin hepsinin medya okuryazarlığı ders programının toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlayabileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak daha önce de üzerinde durulduğu gibi, öğretmenlerin bakış açıları ve dersi işleyiş tarzları bu yönde bir kazanımın gerçekleşebilmesi için büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle medyada cinsiyetçilikle mücadele kapsamında ders programına, kadınların medyada yer alışı biçimlerine ilişkin bir konunun eklenmesi ve öğretmenlere de bu yönde bir farkındalık ve duyarlılık kazanmalarına yönelik eğitim verilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin hayata geçirilmesinde oldukça önemli bir fırsat sunacaktır.

Sonuç olarak, ders kapsamında karşılaşılan sorunların çözümü için dersi veren öğretmenlerin İletişim Fakültesi mezunu olmaları öne çıkan çözüm önerilerinden biridir ve öğretmenler de dersi verirken yetersiz kaldıklarını üstü kapalı da olsa ifade etmektedir. Dersin verimliliğini artırmak için pedagojik formasyon almış İletişim Fakültesi mezunları tarafından verilmesi önemli bir katkı sağlayabilir; çünkü medyanın yapısının, medya ürünlerin oluşturulma sürecinin bu konuda hiçbir eğitim almamış öğretmenler tarafından öğrencilere anlatılması, oldukça problemlilik nitelik taşımaktadır. Dersi veren öğretmenler iyimser bir çaba gösterecekler de dersi iletişim alanında eğitim almış kişiler tarafından verilmesi oldukça önemlidir. Dersin eksik kalan yönlerinden biri olan öğrenciler tarafından medya ürünleri üretilmesine ise ders kapsamında gereken önemin verilmesi, öğrencilerin medyayı eleştirebilmek ve değerlendirebilmek için gerekli olan bilinç düzeyine ulaşabilmelerine yönelik katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte, dersi bu bakış açısıyla işlenmesi, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadelede etkin bir araç olarak kullanılabilme olanağını da arttıracaktır. Medya ürünlerini sorgulayabilmek, öğrencilerin kadınların medyada temsil edilmiş biçimlerine ilişkin farkındalık kazanmaları ve buna karşı bir duruş geliştirmeleri üzerinde de etkili olabilecektir. Bu bağlamda dersi toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında sunduğu fırsatlar, dersi işleniş biçimiyle yakından ilgilidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin yaşama geçirilmesinde, pek çok farklı alanda çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışma alanlardan biri de medyadır ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin yaşama geçirilmesinde, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadele, üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Bu mücadelede, bireylerin medyada kadınların temsil ediliş biçimlerinin farkında olmaları ve buna karşı bir duruş geliştirmeleri oldukça önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bireyleri egemen değer yargılarını sorgulama bilincine yönelten bir eğitim süreci olarak da nitelendirilmesi mümkün olan medya okuryazarlığı önemli bir araç olarak kullanılabilir.

Bu çalışma boyunca medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadelede, bireylerin kadınların medyada temsil ediliş biçimlerinin farkında olmaları ve bu yönde bir duyarlılık kazanmalarının öneminden hareketle bireylerin söz konusu farkındalığa ve duyarlılığa sahip olmaları için korumacı bir yaklaşım yerine eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri gerektiği düşünülmüş ve medya okuryazarlığı eleştirel bağlamda ele alınmıştır. Çalışmanın Birinci Bölümü'nde, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılığın ele alınması amaçlanmıştır; bu kapsamda cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarından yola çıkılarak cinsiyete dayalı ayrımcılık tanımlanmış, ardından hem geleneksel ve yeni iletişim araçlarında kadınların temsil ediliş biçimlerine hem de medya sektöründe çalışan kadın profesyonellerin konularına ilişkin literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın İkinci Bölümü'nde, medya okuryazarlığı kavramı odağa alınmış ve irdelenmiş; ardından Türkiye'nin içinde bulunduğu AB'ye adaylık süreci de dikkate alınarak, belirli başlıklar altında medya okuryazarlığı uygulamalarına ilişkin AB'ye üye ülkelerden örnekler ve Türkiye'deki medya okuryazarlığı uygulamalarının gelişimi incelenmiştir. Çalışmanın Üçüncü Bölümü'nde ise MEB bünyesinde gelişen medya okuryazarlığı dersinin toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında sunduğu katkıyı ortaya koyabilmek için ders kapsamında kullanılmak üzere Türkiye'de üretilen üç materyal ile UNESCO tarafından üretilen iki materyalin metinleri değerlendirme kapsamına alınmış ve medya okuryazarlığı dersi veren beş öğretmenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Türkiye'de medya okuryazarlığı çalışmaları oldukça yenidir; ilköğretim müfredatında da medya okuryazarlığı dersi 2006 yılında RTÜK ve MEB arasındaki işbirliği sonucu başlamıştır. Söz konusu işbirliği bu alanda atıl-

miş olumlu bir başlangıç adımı olarak değerlendirilebilir; ancak medya okuryazarlığı alanındaki gelişimin devamlılığın sağlanması için yapılması gereken pek çok şey olduğunu da eklemek gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında, medya okuryazarlığı uygulamalarının medyada cinsiyetçilikle mücadele özelinde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara ne ölçüde katkı sağladığının ele alınması amaçlandığından bu alanda yaşanan sorunlar ve yapılması gerekenlere dair öneriler bu bakış açısıyla ortaya koyulmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği üzere, bireylerin, kadınların medyada temsil edilmiş biçimlerinin farkında olmaları ve bu yönde bir duyarlılık kazanmaları için korumacı bir yaklaşım yerine eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri gerektiği düşünülmekte; dolayısıyla medya okuryazarlığının eleştirel bağlamda ele alınmasının gerekliliğine inanılmaktadır. Ancak medya okuryazarlığı eğitiminde bu bakış açısının benimsendiğini söylemek mümkün değildir. Örneğin; yukarıda ayrıntılı olarak yer verildiği üzere, *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu Giriş Bölümünde* "... öğrenci; medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilecek, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşarak iletişim olgusunda aktif bir birey olarak yer alabilecektir"; "...Medya Okuryazarlığı dersinde, medyanın olayları ve olguları nasıl ve neden belli yönleriyle yansıttığı çocuklara anlatılacak ve insanımız ilköğretim çağından başlayarak medyaya eleştirel bakabilen, bilinçli alıcılar olarak yetiştirilecektir" (2006: 6) ifadelerinin yanı sıra "Çocukların televizyon karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturduğu bir gerçektir" (2006:5); "...görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır" (2006: 6) ifadelerine de yer verilmektedir. Dersin temel gerekçesi ise "Bireyler, var olan gerçeklik ile medyada sunulan gerçeklik arasındaki farkı ne kadar erken yaşta öğrenip idrak etmeye başlarsa, medyanın üzerlerindeki olumsuz etkilerini de o ölçüde aza indireceklerdir" (2006:6) şeklinde açıklanmaktadır. Dolayısıyla medya okuryazarlığı dersinde medyanın olumsuz etkilerini azaltmak üzerine vurgu yapıldığı; eleştirel yaklaşım yerine korumacı, bir diğer deyişle ana akım medya okuryazarlığı anlayışına uygun bir yaklaşım benimsendiği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte ifadeler arasındaki çelişki -yani hem eleştirellikten hem de medyanın olumsuz etkilerini azaltmaktan bahsedilmesi- dersten elde edilmesi beklenen amaçlar arasında bir çelişki olduğunu göstermektedir. Bu durum yalnızca söz konusu Öğretim Programı ve Kılavuzu açısından geçerli değildir; aynı durum *İlköğ-*

retim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı ve medya okuryazarlığı dersinde kullanılan MEB tarafından basılan tek kaynak kitap olan *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı* için de geçerlidir. UNESCO tarafından hazırlanan *Öğretmenler için Medya Eğitimi El Kitabı* ve *Öğrenciler İçin Medya Okuryazarlığı El Kitabı*'nın yaklaşımları ise söz konusu kitaplardan farklıdır. Her iki materyalde de öğrencilerin medya sektörüne ve medya ürünlerine karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmaları amaçlanmaktadır. Söz konusu iki materyalde, öğrencilerin birbirleriyle tartışıp, değerlendirme yapabilecekleri etkinliklere yer verildiği, bir medya okuryazarı olabilmenin yolunun öğrencilerin kendi medya ürünlerini üretebilmelerinden geçtiğinin bilinciyle onların bu konuda teşvik edildiği görülmektedir. Ancak söz konusu iki materyal, dersi veren öğretmenler tarafından bilinmemekte ve kullanılmamaktadır. Ayrıca *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı* ile *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nda sahiplik yapısı dışında medyanın işleyişine ilişkin siyasal, sosyal ve ekonomik belirleyicilerin medya üzerindeki etkilerine yer verilmemekte; dolayısıyla medya ürünlerinin kimin tarafından ve hangi amaçlarla üretildiğinin kavranması mümkün olmamaktadır. Bu çalışma açısından bir diğer önemli nokta, medyanın mevcut eşitsizlikleri yeniden üreten bir araç olduğu vurgusuna da her üç materyalde yer verilmemesidir. Çalışmanın temel hareket noktası dikkate alınarak bakıldığında ise kadınların medyada temsil edilmiş biçimlerine dair bir bölüme de yer verilmemektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsinin ortak noktalarından biri *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nı kullanmalarındadır ve söz konusu görüşmeler, özellikle bu materyale ilişkin değerlendirmeleri destekler niteliktedir. Öğretmenler de onlar için temel bir kaynak niteliğine sahip *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nın yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilere yönelik kaynak kitabın olmaması da öğretmenler tarafından bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu da yukarıda belirtildiği üzere, UNESCO tarafından hazırlanan *Öğrenciler İçin Medya Okuryazarlığı El Kitabı*'nın öğretmenler tarafından tercih edilmediğini, bir kaynak olarak değerlendirilmediğini göstermektedir.

Ders kapsamında kullanılan materyallerin yetersizliği yanında öğretmenlerin bu alandaki formasyon eksiklikleri de ciddi boyuttadır. Görüşme yapılan beş öğretmenden dördü bu konuda herhangi bir eğitim almamıştır. Bununla birlikte medya konusunda herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması ve gelişimlerinin sağlanması

için atölye çalışması vb. herhangi bir destekleyici çalışma da başlatılmamıştır. Bu da proje yürütücüleri olan MEB ve RTÜK'ün konuya verdiği önemi ve ilgiyi ortaya koymaktadır.

Ders kapsamında kullanılan materyallerin yetersizliği ve öğretmenlerin bu alanda eğitilmiş olmamaları nedeniyle dersin işleniş biçimi, etkinliği, verimliliği öğretmenlerin istekliliği ve kendi çabasıyla sınırlı kalmaktadır. Bu çalışmanın amacı kapsamında değerlendirildiğinde ise medyada cinsiyete dayalı ayrımcılığın ele alınması; dolayısıyla medya okuryazarlığı ders programının toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yapacağı katkı öğretmenin bakış açısıyla, farkındalığı ve duyarlılığıyla sınırlı kalmaktadır.

Ders kapsamında karşılaşılan bu sınırlılıkların yanı sıra, dersin seçimlik ve derse ayrılan haftalık ders saatinin yalnızca bir saat olması, okulların teknolojik imkânlarındaki yetersizlikler medya okuryazarlığının eleştirel bağlamda ele alınması için gerekli olan pratik uygulamaların gerçekleştirilmesi önünde de engel teşkil etmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bilgiler de ders kapsamında öğrencilerin kendi medya iletilerinin oluşturulması yönünde pratik uygulamalara yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Oysaki öğrencilerin medya endüstrisini tanımaları ve medya metinlerindeki anlamın temsiller aracılığıyla nasıl inşa edildiğini kavramaları açısından pratik uygulamalar önemli katkılar sunabilir. Dolayısıyla medyayı sorgulayabilmek, medyayı ayrıntılı bir biçimde analiz edebilmek, yeni medya iletileri oluşturabilmeyi ve bunları ifade edebilmeyi de içinde barındırmaktadır.

Çalışma kapsamında bu alanda karşılaşılan temel sorunlar özetle; medya okuryazarlığı dersinin korumacı yaklaşımı destekler nitelikte olması, ders kapsamında kullanılan materyallerin yetersizliği, öğretmenlerin bu alandaki formasyon eksikliklerinin ciddi boyutta olması, okulların teknolojik imkânlarındaki yetersizlikler, dersin seçimlik ve haftalık ders saatinin yalnızca bir saat olması şeklinde belirledikten sonra bu dersin medyada cinsiyetçilikle mücadele özelinde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara katkıda bulunması için aşağıda yer alan öneriler dikkate alınabilir:

- 1- İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıfları için seçimlik olan ders, zorunlu ders kategorisine alınabilir.
- 2- Yalnızca 1 saat olan haftalık ders süresi uzatılabilir.
- 3- Medya okuryazarlığı dersini verecek öğretmenlerin yetiştirilmesine

önem verilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede yalnızca pedagojik formasyon alan İletişim Fakültesi mezunları dersleri verebilir. Bununla birlikte, medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadeleye yönelik olarak öğretmenlerin farkındalık ve duyarlılık kazanmaları için öğretmenlere toplumsal cinsiyet konusunda eğitim verilebilir.

- 4- Medyanın, bireylerin düşüncelerinin, davranışlarının ve değer yargılarının oluşumunda her geçen gün artan rolü dikkate alınarak ders, ortaöğretim düzeyinde de yer alabilir.
- 5- Ders korumacı bir yaklaşım yerine, öğrencilerin medyanın üretim yapılanması, işleyişi ve içeriği konusunda sorgulayıcı olmalarını teşvik edecek biçimde eleştirel bağlamda ele alınabilir.
- 6- Ders programı kapsamında kullanılan materyaller eleştirel bağlamda yeniden ele alınabilir. Söz konusu materyallerin hazırlanmasında toplumsal cinsiyet bakış açısı gözetilerek medyanın mevcut eşitsizlikleri yeniden üreten bir araç olduğu vurgusuyla medyada kadınların yer alış biçimlerine ilişkin bir bölüm materyallere dahil edilebilir.
- 7- Ders programı kapsamında kullanılan materyaller gözden geçirilirken UNESCO tarafından üretilen materyaller de dikkate alınabilir.
- 8- Ders programı kapsamında kitap vb. materyallerin hazırlanmasının bir uzmanlık alanı olarak görülmesi gerektiği düşüncesiyle ders kapsamında kullanılacak materyallerin hazırlanmasında iletişim alanında uzman kişilerin yanı sıra ilgili bölümlerde Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü çalışanları ve Üniversitelerin Kadın Çalışmaları Ana Bilim Dalları'nda görevli öğretim üyeleri başta olmak üzere bu alanda uzman kişilerin de katkısı alınabilir.
- 9- Öğrencilerin seviyelerine uygun ders kitapları, görsel ve işitsel malzemeler üretilebilir.
- 10- Ders kapsamında gerçekleştirilecek pratik uygulamalar için gerekli araç ve gereçler saptanabilir, okullarda özellikle televizyon, bilgisayar, İnternet gibi olanakların bulunması sağlanabilir, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinliklerde kullanılmak üzere yeterli bir bütçe ayrılabilir.

Sonuç olarak; medya okuryazarlığı uygulamaları, bireylerin iktidar ilişkileri konusunda daha bilgili, "öteki"ne saygılı, duyarlı yurttaşlar olmalarına katkıda bulunmayı ve ötekileştirici değerleri, mekanizmaları dönüştürmeyi hedeflemelidir (Binark ve Gencil Bek, 2007: 209). Dolayısıyla medya okuryazarlığının bu bakış açısıyla ele alınması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin hayata geçirilmesinde önemli bir fırsat sunabilir.

KAYNAKÇA

KAYNAKÇA

Abadan Unat, N. (1995). Kadın Araştırmalarının Neden, Amaç ve Kapsamı. N. Arat, (Ed.), *Türkiye’de Kadın Olgusu* (İkinci Basım) içinde (15-28). İstanbul: Say Yayınları.

Abisel N. (2000). Yeşilçam Filmlerinde Kadının Temsilinde Kadına Yönelik Şiddet. N. B. Çelik, (Derl.), *Televizyon, Kadın ve Şiddet* içinde (173-212). Ankara: Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı Yayınları.

Acuner, S. (2006). *Yapıcı Sabırsızlık*. Ankara: KADER Yayınları.

Acuner, S. İşat, C. (2008). AB Kadın-Erkek Eşitliği Politikaları ve Türkiye. *Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri* içinde (301-383). İstanbul: TÜSİAD, KAGİDER Yayınları.

Akdoğan, H. (2001). *Medyada Kadın*. İstanbul: Ceylan Yayınları.

Akman. Z. (2007 a). Akman “2007-2008 Öğretim Yılında Medya Okuryazarlığı Türkiye Genelinde Başlayacak”. Mart 2009. <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/etkinlikler/Akman%2020072008%20öğretim%20yılında%20medya%20okuyazarlığı%20türkiye%20genelinde%20başlayacak%2011.05.2007.pdf>.

Akman, Z. (2007 b). *Anne Babalar Çocuklarınız İçin Medya Okuryazarlığı Dersini Seçin*. Mart 2009. <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/etkinlikler/anne%20babalar%20çocuklarınız%20için%20moy%20dersini%20seçin%2026.06.2007.pdf>.

Akman, Z. (2008). RTÜK Başkanı Akman: “Medya Okuryazarlığı Dersini Okullarınızda Zorunlu Seçmeli Ders Haline Getirin”. <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/etkinlikler/MOY%20dersini%20zorunlu%20seçmeli%20ders%20haline%20getirin28.07.2008-.pdf>.

Aktaş, C. (2008). İlköğretim Okullarında Medya Okuryazarlığı Öğretimi. *4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi & 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongresi “Risk Altındaki Çocuklar”* içinde (Cilt 1, 217-226). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Alankuş S. İnal A. (2000). Güldürü Programlarında Kadının Temsili ve Kadına Yönelik Şiddet. N. B. Çelik, (Derl.), *Televizyon, Kadın ve Şiddet* içinde (65-109). Ankara: Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı Yayınları.

Alankuş, S. (2005). Önsöz. S. Alankuş, (Derl.), *Radyo ve Radyoculuk* (2. Baskı) içinde (33-61). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

Alankuş, S. (2009). Yeni Habercilik Arayışları: Hak Odaklı Habercilik, Yurttaş Gazeteciliği, Barış Gazeteciliği. S. Alankuş, (Derl.), *Gazeteciliğe Başlarken Okuldan Haber Odasına* içinde (88-124). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

Alkan A. (2005). *Yerel Yönetimler ve Cinsiyet Kadınların Kentte Görünmez Varlığı*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Altan, H. Z. (2006). Kadın İmgesindeki Simgesel Yokluk ve Medya Egemeliği. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, (3), 195-219.

Altun, A. (2007). Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Önemi ve İhtiyaçları. N. Türkoğlu, M. Cinman Şimşek, (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* içinde (355-356). İstanbul: Kalemus Yayınları.

Asrak Hasdemir, T. (2009). Medya Okuryazarlığı ve İnsan Hakları: Türkiye Örneği. G. Tüzün, (Derl.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları* içinde (313-336). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Atakul, S. (2002). *Popüler Feminist Bir Yayın Deneyimi: Kadınlara Mahsus Gazete Pazartesesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.

Atauz, A. Kardam, F. Saktanber, A. vd. (1999). *Toplumsal Cinsiyet Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Yayınlanmamış eğitim materyali, KSSGM.

AB Genel Bilgiler. (2006). *AB Türkiye Görünümü*, (5), 16.

Avrupa Birliği Genel Sekreterliği. (2009). *Türkiye AB İlişkilerinin Tarihçesi*. Kasım 2009. <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=111&l=1>.

Avrupa Toplulukları Komisyonu. (2009). *Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 2009*. Aralık 2009. http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/Ilerleme_Raporlari/turkiye_ilerleme_rap_2009.pdf.

Ayhan, S. (2009). Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim felsefesi ve Uygulaması Üzerine. A. Yıldız, M. Uysal, (Derl.), *Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* içinde (145-160). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Aziz A. vd. (Derl.). (1994). *Medya, Şiddet ve Kadın 1993 Yılında Türk*

Basınında Kadınlara Yönelik Şiddetin Yer Alış Biçimi. Ankara: KSSGM Yayınları.

Baran, S. J. (2006). *Introduction to Mass Communication Media Literacy and Culture* (Fourth Edition). New York: McGraw-Hill Companies.

Berger, J. (2006). *Görme Biçimleri* (On İkinci Basım). (Y. Salman, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (1972).

Bhasin, K. (2003). *Toplumsal Cinsiyet "Bize Yüklenen Roller"*. (K. Ay, Çev.). İstanbul: Kadın Dayanışma Vakfı Yayınları.

Binark, M. (2007 a).Yeni Medya Çalışmaları. M. Binark, (Derl.), *Yeni Medya Çalışmaları* içinde (5-17). Ankara: Dipnot Yayınları.

Binark, M. (2007 b).Yeni Medya Çalışmalarında Yeni Sorular ve Yöntem Sorunu. M. Binark, (Derl.), *Yeni Medya Çalışmaları* içinde (21-44). Ankara: Dipnot Yayınları.

Binark, M. (2009). Yeni Medya Dolayimli İletişim Ortamında Olanakların ve Ol(a)mayanların Fakında Olmalı. *Evrensel Kültür*, (216), 60-63.

Binark, M. Bayraktutan Sütcü, G. Buçakcı F. (2009). İnternet Kafelerde Gençlerin Oyun Oynama Pratikleri: Ankara Mikro Ölçeğinde Etnografik Alan Çalışmasının Bulgularının Değerlendirilmesi ve Yeni Medya Okuryazarlığı Önerisi. M. Binark, G. Bayraktutan Sütcü, I. B. Fidaner, (Derl.), *Dijital Oyun Rehberi Oyun Tasarımı, Türler ve Oyuncu* içinde (187-224). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

Binark, M. Gencil Bek, M. (2007). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Bora, A. (1997). Kamusal Alan/Özel Alan: Mahrumiyet-Özgürleşme İkileminin Ötesi. O. Çitçi, (Derl.), *20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek* içinde (63-69). Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayın No:285.

Büker, S. (Eziler) Kıran, A. (1999). *Televizyon Reklamlarında Kadına Yönelik Şiddet: Şiddetin Nesnesi Kadın*. İstanbul: Alan Yayıncılık.

Cangöz, İ. (2009). İnsanların Savaşı, Kelimelerin Barışı. S. Alankuş, (Derl.), *Gazeteciliğe Başlarken Okuldan Haber Odasına* içinde (63-87). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. (C. Soydemir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1987).

Çam, Ş. (2009). Televizyon Dizilerinin Kadına Yönelik Şiddet Temsillerinde Ataerkil Rejimin İdeolojisi. *Kültür ve İletişim*, 12 (2), 79-132.

Çankaya Kaymakamlığı. (2009). *İlçe Tanıtımı*. Ekim 2009. <http://www.cankayakaymakamligi.gov.tr/index.asp?id=IlceTanitim&gs=on>.

Çelenk, S. Timisi N. (2000). Güldürü Yerli Dramalarda Kadın Temsili ve Şiddet. N. B. Çelik, (Derl.), *Televizyon, Kadın ve Şiddet* içinde (23-64). Ankara: Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı Yayınları.

Çelik, N. B. (2000). Giriş: Televizyon, Kadın ve Şiddet. N. B. Çelik (Derl.), *Televizyon, Kadın ve Şiddet* içinde (1-21). Ankara: Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı KİV Yayınları.

Danacı Yüce, Ö. (2008). Siyasal Kimlikli Gazetelerde Kadın Kimlikleri. H. Uğur Tanrıöver, (Derl.), *Sen Benim Kim Olduğumu Biliyor musun? Toplumsal Yaşamda Kimlik İzdüşümleri* içinde (155-177). İstanbul: Hil Yayınları.

DPT. (2004). *İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (2004)*. Ekim 2009. www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/3159/ilce.pdf.

Doğanay, Ü. (2003). *Demokratik Usuller Üzerine Yeniden Düşünmek*. Ankara: İmge Kitabevi.

Domaille, K. Buckingham, D. (2001). *Youth Media Education Survey*. UNESCO. Kasım 2009. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURLID=27308&URLDO=DOPRINTPAGE&URL_SECTION=201.html.

Dorer, J. (2006). İnternette Cinsiyet: Yeni İletişim Teknolojileri İle Birlikte Cinsiyet Ayrımına İlişkin Araştırmalara Bakış. D. İmançer, (Derl.), *Medya ve Kadın* içinde (199-218). Ankara: Ebabil Yayınları.

Dönmezçelik, Ö. (2005). İletişim Fakültesi Mezunlarına Öğretmenlik Yolu Açıldı. *İLEF Görünüm Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Uygulama Gazetesi*. Aralık 2009. <http://ilef.ankara.edu.tr/gorunum/2005/04/iletisim-fakultesi-mezunlarina-ogretmenlik-yolu-acildi/>.

Dursun, Ç. (2008). *Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet ve Haber Medyası: Alternatif Bir Habercilik*. Ankara: KSGM Yayınları.

Eğitim Araştırmaları Birliği. (2009). *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Programı*. Temmuz 2009. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/kkitapcik32.php>.

Eryılmaz, T. (2005). Radyo ve Radyoculuk. S. Alankuş, (Derl.), *Radyo ve Radyoculuk* (2. Baskı) içinde (87-110). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi. (2009). *Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü Ders Programı*. Temmuz 2009. <http://www.ilet.gazi.edu.tr/icerik/radyotelevizyon.htm>.

Gencil Bek, M. Binark M. (2000). *Medya ve Cinsiyetçilik*. Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi ve KADER Eğitim Kitapçığı. Nisan 2009. <http://kasam.ankara.edu.tr/gorsel/dosya/1095679063Mine.rtf>.

Gencil Bek, M. (2008). *Medyada Aile İçi Şiddetin Temsili ve Üretim Pratikleri Araştırması*. Yayınlanmamış Araştırma, KSGM .

Gencil Bek, M. Binark, M. (2009). A Critical Evaluation of Media Literacy in Turkey and Suggestions for Developing Critical Media Literacy for Democratic Social Transformation and Citizenship. M. Leaning, (Ed.), *Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy* in (93-108). California: Informing Science Pres.

Giet, S. (2006). *Özgürleşin! Bu Bir Emirdir Kadın ve Erkek Dergilerinde Beden*. (İ. Engindeniz, Çev.). İstanbul: Dharma Yayınları. (2005).

Göker, G. (2007). İnternet'in Türkiye Kadın Hareketi Üzerindeki Etkisi: Kadın Kurultayı E-Grubu Örneği. M. Binark, (Derl.), *Yeni Medya Çalışmaları* içinde (205-247). Ankara: Dipnot Yayınları.

Göker, G. (2009). İnternetsiz Devrim Mümkün mü? Yeni Toplumsal Hareketler ve İnternet İlişkisi. *Evrensel Kültür*, (216), 73-76.

Hepkon, Z. ve Şakı Aydın, O. (2007). Medya Okuryazarlığına Politik bir Bakış: Medya Okuryazarlığı Hareketi. N. Türkoğlu, M. Cinman Şimşek, (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* içinde (79-93). İstanbul: Kalemus Yayınları.

Hirata, H. Laborie F. Le Doare H. vd. (2009). *Eleştirel Feminizm Sözlüğü*. (G. Acar-Savran, Çev.). İstanbul: Kanat Kitap. (2000).

Intel. (2009). *Bilgisayar Kullanım ve Tutum Araştırması*. Ocak 2010. http://download.potkal.com/dosyalar/intel_Rapor_LRes.pdf.

İnal, A. (2005). Medyanın "Etkisi" Sorunsalına Başka Bir Bakış. S. Alan-kuş, (Derl.), *Medya ve Toplum* (2. Baskı) içinde (65-80). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

İnal, K. (2009). *Medya Okuryazarlığı El Kitabı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

İnceoğlu, Y. (2007). Medyayı Doğru Okumak. N. Türkoğlu, M. Cinman Şimşek, (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* içinde (21-26). İstanbul: Kalemus Yayınları.

Jolls, T. Thoman, E. (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

KSGM. (2008). *Politika Dokümanı "Kadın ve Medya"*. Ankara: KSGM Yayınları.

KSSGM. (2000). *Popüler Kültür Ürünlerinde Kadın İstihdamını Etkileyebilecek Ögeler*. Ankara: KSSGM Yayınları.

Karahan Uslu, Z. (2000). *Televizyon ve Kadın*. İstanbul: Alfa Basım.

Kaypakoğlu, S. (2004). *Toplumsal Cinsiyet ve İletişim*. İstanbul: Naos Yayınları.

Kejanlıoğlu, B. D. (2005). Türkiye'de Radyo ve Televizyon Yayıncılığı Siyasası. S. Alankuş, (Derl.), *Radyo ve Radyoculuk* (2. Baskı) içinde (145-176). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

Kellner, D. (1999). Globalisation From Below. *Journal of the Theoretical Humanities*, 4: 2.

Kellner, D. (2007). Media Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. Kasım 2009. <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/newDK/medlit.htm>.

Kırca Schroeder, S. (2007). *Popüler Feminizm Türkiye'de ve Britanya'da Kadın Dergileri*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi. (2009). *Radyo, Sinema ve Televizyon Bölümü Ders İçerikleri*. Temmuz 2009. http://if.kocaeli.edu.tr/akademik/planlar/rst_ders_icerik.htm.

Köker, E. (2000). Medya Çalışanlarının Cinsel Şiddeti Yorumlama Biçimleri. N. B. Çelik, (Derl.), *Televizyon, Kadın ve Şiddet* içinde (317-352). Ankara: Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı Yayınları.

Köker, E. (2007). Kadınların Medyadaki Hak İhlalleriyle Baş Etme Stratejileri. S. Alankuş, (Derl.), *Kadın Odaklı Habercilik* içinde (117-148). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

Kültür Araştırmaları Derneği. (2009). *V. Kültür Araştırmaları Sempozyumu Programı*. Ağustos 2009. http://www.kulturad.org/images/program_medya.pdf.

Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma* (İkinci Basım). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Livingstone, S. (2005). *Young People and New Media*. Londra: Sage Publications.

Mamak Kaymakamlığı. (2009). *Sosyal ve Ekonomik Yapı*. Ekim 2009. http://www.mamak.gov.tr/templer/MamakKaymakamlik/detay.asp?sayfa_id=175&kid=22.

Mater, N. Çalışlar, İ. (2007). Medyadaki Durumu Tersine Çevirmek. S. Alankuş, (Derl.), *Kadın Odaklı Habercilik* içinde (167-195). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

MEB ve RTÜK. (2006). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Şubat 2009. <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/documents/program.pdf>.

MEB. (2008). *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2009). *Öğretmen Yetiştirme ve Atamaları Hakkında Sıkça Sorulan Sorular ve Cevapları*. Aralık 2009. <http://www.meb.gov.tr/bilgiedinme/SSS.html>.

MEDİZ. (2008). *Medyada Cinsiyetçiliğe Son!* İstanbul: MEDİZ Yayınları.

Mutlu, E. (2004). *İletişim Sözlüğü* (4. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Mutlu, E. (2005). Özal ve Özalçılık. D. B. Kejanlıoğlu, A. Yıldız, (Derl.), *Globalleşme, Popüler Kültür ve Medya* içinde (355-394). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Nalçaoğlu, H. (2005). Medya ve Toplum İlişisini Anlamak Üzerine Bir Çerçeve. S. Alankuş, (Derl.), *Medya ve Toplum* (2. Baskı) içinde (51-64). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

Onaran, O. (2000). Televizyonda Gösterilen Yabancı Filmlerde Kadının Sunumu. N. B. Çelik, (Derl.), *Televizyon, Kadın ve Şiddet* içinde (213-247). Ankara: Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı Yayınları.

Outhwaite, W. (2003). *The Blackwell Dictionary of Modern Social Thought*. USA: Blackwell Publishing.

ÖSYM. (2009). *2008-2009 Öğretim Yılı Eğitim Birimlerine Göre Öğrenci ve Öğretim Elemanları Sayıları*. 2008-2009 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı. Temmuz 2009. http://www.osym.gov.tr/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F88_92433CFFD4AF1EF75F7A79689DAC10DE3D-F29AC6.

Öztürk, S. R. (2000). *Sinemada Kadın Olmak*. İstanbul: Alan Yayıncılık.

Pekman, C. (2007). AB'nde Medya Okuryazarlığı. N. Türkoğlu, M. Cinman Şimşek, (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* içinde (40-49). İstanbul: Kalemus Yayınları.

Phillips, A. (1995). *Demokrasinin Cinsiyeti*. (A. Türker, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (1991).

Pilcher, J. Whelehan, I. (2004). *50 Key Concepts In Gender Studies*. London: Sage Publications.

Poole, R. (1993). *Ahlak ve Modernlik*. (M. Küçük, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1991).

Potter, W. J. (1998). *Media Literacy*. California, USA: Sage Publications.

Press, A. L. (1991). *Women Watching Television*. Philadelphia: University of Pensilvania Press.

Rakow, L. F. Kranich, K. (2002). Televizyon Haberlerinde Gösterge Olarak Kadın. S. İrvan, (Derl.), *Medya Kültür ve Siyaset* (2. Baskı) içinde (515-548). Ankara: Alp Yayınevi.

Rodriguez, C. (2001). *Fissures in the Mediascape, An International Study of Citizens' Media*. Creskill, NJ: Hampton Pres.

RTÜK. (2006). *RTÜK ve MEB Dev Bir Projeye İmza Attı*. Mart 2009. <http://www.medyakuryazarligi.org.tr/etkinlikler/RTUK%20VE%20MEB%20dev%20bir%20proje%20imza%20attı%2022.08.2006.pdf>.

RTÜK. (2007 a). *Çocuklarınız İçin Medya Okuryazarlığı Dersini Seçin!...* Mart 2009. <http://www.medyakuryazarligi.org.tr/etkinlikler/Çocuklarınız%20İçin%20Medya%20Okuryazarlığı%20Dersini%20Seçin%2010.09.2007.pdf>.

RTÜK. (2007 b). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*. Şubat 2009. <http://www.medyakuryazarligi.org.tr/ogretmen.html>.

RTÜK. (2009). *Akıllı İşaretler nedir?* Temmuz 2009. <http://www.rtukisaretler.gov.tr/RTUK/index.jsp>.

Saktanber, A. (1993). Türkiye'de Medyada Kadın: Serbest Müsait Kadın veya İyi Eş, Fedakar Anne. Ş. Tekeli, (Derl.), *1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar* (İkinci Baskı) içinde (211-232). İstanbul: İletişim Yayıncılık

Scott, J. W. (2007). *Toplumsal Cinsiyet: faydalı Bir Tarihsel Analiz Kategorisi*. (A. T. Kılıç, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı. (1988).

Smelik, A. (2008). *Feminist Sinema ve Film Teorisi-Ve Ayna Çatladı*. (D. Koç, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı. (1998).

Soyseçkin, İ. (2007). Sanal Uzamda ve Mudlarda Eril-Dişil Kimliklerinin Yeniden İnşası. M. Binark, (Derl.), *Yeni Medya Çalışmaları* içinde (251-280). Ankara: Dipnot Yayınları.

T.C. Başbakanlık Resmi Gazete. (2006). *2006/17 sayılı Başbakanlık Genelgesi*. (4 Temmuz 2006 gün, 26218 sayılı R. G.), Ekim 2009. <http://rega.basbakanlik.gov.tr/eskiler/2006/07/20060704-12.htm>.

Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya Okuryazarlığına Giriş*. İstanbul: Beta Yayınları.

Terkan, N. Yılmaz, A. ve Taylan, A. (2008). Eleştirel Okur Yaratma Projesi: "Medya Okuryazarlığı" nı Eleştirel Okumak. 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi & 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongresi "Risk Altındaki Çocuklar" içinde (Cilt 1, 461-470). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Timisi Nalçaoğlu, N. (2005). Küresel İletişim Ortamı ve Yerel Radyolar. S. Alankuş, (Derl.), *Radyo ve Radyoculuk* (2. Baskı) içinde (63-85). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

Timisi, N. (1997). *Medyada Cinsiyetçilik*. Ankara: KSSGM Yayını.

Tol Göktürk, E. D. (2006). *Dünden Yarına Yurttaşlık 21. Yüzyılda Yurttaşlık, Ulusal Devlet ve Küreselleşme*. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.

Topuz, H. (2007). Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi. N. Türkoğlu, M. Cinman Şimşek, (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* içinde (9-10). İstanbul: Kalemus Yayınları.

Tunç, A. (2005). Yurttaşlık Hareketi Bir Klik Ötede mi? : Küresel Direnç Platformu Olarak İnternet. M. Binark, B. Kılıçbay, (Derl.), *İnternet, Toplum ve Kültür* içinde (139-152). Ankara: Epos Yayınları.

TÜİK. (2007). *Yazılı Medya İstatistikleri, 2007*. Yayınlanmış Haber Bültenleri Arşivi. Temmuz 2009. <http://www.tuik.gov.tr/OncekiHBZip.do?komut=search>.

TÜİK. (2008). *Yazılı Medya İstatistikleri, 2008*. Yayınlanmış Haber Bültenleri Arşivi. Temmuz 2009. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=6161>.

TÜİK. (2009a). *2009 Yılı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. Yayınlanmış Haber Bültenleri Arşivi Kasım 2009. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=60&ust_id=2.

TÜİK. (2009b). *Değişkenler Listesi*. Tanım ve Yöntemler. Ekim 2009. <http://tuikrapor.tuik.gov.tr/reports/rwservlet?mthtmlcss&report=Metar p5.rdf>.

Türkoğlu, N. (2007). Konferans Çağrısından Kitaba: "Medya Okuryazarlığı". N. Türkoğlu, M. Cinman Şimşek, (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* içinde (9-10). İstanbul: Kalemus Yayınları.

Türkoğlu, N. (2007). Okuryazarlıktan Medya Okuryazarlığına: Şifrelerin Ortaklığını Aramak. N. Türkoğlu, M. Cinman Şimşek, (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* içinde (276-283). İstanbul: Kalemus Yayınları.

Uçan Süpürge Kadın Haber Sitesi. (2009). Uçan Süpürge Uluslararası Kadın Filmleri Festivali Hakkında. Aralık 2009. <http://www.ucansupurge.org/arsiv/festival>. [ucansupurge.org/index34d5.html?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=40](http://www.ucansupurge.org/index34d5.html?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=40).

Uğur Tanrıöver, H. (2006). Medyada Kadın Temsili. *Uçan Haber: Uçan Süpürge Kadın Dergisi*, (24), 18-19.

Uğur Tanrıöver, H. (2007). Medyada Kadınların Temsil Biçimleri ve Kadın Hakları İhlalleri. S. Alankuş, (Derl.), *Kadın Odaklı Habercilik* içinde (149-165). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

UNESCO. (2006 a). *Öğretmenler için Medya Eğitimi El Kitabı*. Nisan 2009. http://www.medyaoakuryazarligi.org.tr/documents/ogretmenler_icin_medya_egitimi.pdf.

UNESCO. (2006 b). *Öğrenciler için Medya Okuryazarlığı El Kitabı*. Nisan 2009. <http://www.medyaoakuryazarligi.org.tr/ogrenci.html>.

van Zoonen, L. (2002). Medyaya Feminist Yaklaşımlar. S. İrvan, (Derl.), *Medya Kültür ve Siyaset* (2. Baskı) içinde (467-514). Ankara: Alp Yayınevi.

Yaraman, A. (1999). *Türkiye'de Kadınların Siyasal Temsili*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Yaşın Dökmen, Z. (2004) *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yavuz, Ş. (2006). Reklam ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, (3), 115-131.

Yaylagül, L. (2008). *Kitle İletişim Kuramları Egemen ve Eleştirel Yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Dipnot Yayınları.

EKLER

EKLER

EK 1

Gerçekleştirilen Derinlemesine Görüşmelerde Öğretmenlere Yöneltilen Sorular

- 1- Önce kendinizi kısaca tanıtır mısınız? Eğitimiz ve branşınız ile ilgili bilgi verir misiniz?
- 2- Medya okuryazarlığı dersini vermeye ne zaman başladınız?
- 3- Üniversite eğitiminiz sırasında medya konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?
- 4- Medya okuryazarlığı ders programına haftada kaç saat zaman ayrılıyor?
- 5- Ders programı çerçevesinde hangi kitapları takip ediyorsunuz? Siz öğrencilere herhangi bir kaynak tavsiyesinde bulunuyor musunuz? O kaynağı tercih etmenizin nedeni öğrenebilir miyim?
- 6- Medya okuryazarlığı ders programı sizce öğrencileri medyadan korumaya mı odaklanıyor yoksa onların medya ürünleri ile ilgili olarak eleştirel düşünmelerine katkı mı sağlıyor? Sizce öğrenciler için hangisi daha yararlı olur?
- 7- Dersin işlenmesi sırasında kavramlara mı ağırlık veriliyor yoksa uygulamalara/etkinliklere mi? Pratik uygulamalara yer veriliyor ise bu, tüm eğitim programının ne kadarına tekabül etmekte yani kaç saat pratik uygulamalara ayrılmaktadır?
- 8- Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki örnek olarak sunulan etkinliklerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesini istiyor musunuz? Öğrencilerin gazete, bülten vb. çıkarmaları, web sitesi hazırlamaları gibi uygulamalara yer veriliyor mu? Yer veriliyor ise örneğin gazete çıkarılıyorsa maliyet nasıl karşılanıyor?
- 9- Etkinlikleri gerçekleştirmek için teknolojik imkânlar yeterli mi? Teknolojik imkânlar yeterli değilse, bu etkinlikleri gerçekleştirmek için neler gerekli?
- 10- Öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için çalışmalarını ödüllendirmek mümkün mü? Bu ödüllendirme mekanizması nasıl olmalı?

- 11- Derste ele alınan konuya ilişkin uzman konuk alınabiliyor mu? Alınıyor ise uzman konukların niteliği veya uzmanlığı hakkında bilgi verir misiniz?
- 12- Ders kapsamında kadınların medyada temsil edilmiş biçimlerine yer veriliyor mu? Medyanın sunduğu temsillerde kadın-erkek eşitliği açısından sorunlu alanlar vurgulanıyor mu?
- 13- Hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerinden (sınav, sunum, ödev vb.) yararlanıyorsunuz? Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki Ünitelerin sonunda yer alan ünite değerlendirmesi ve öz değerlendirme bölümlerini değerlendirme tekniği olarak kullanılıyor musunuz? Geleneksel değerlendirme tekniklerinin yanı sıra alternatif tekniklerin kullanılması mümkün mü?
- 14- Neler değerlendirme kapsamına alınıyor? Öğrencilerin ürettikleri ürünler de değerlendirme kapsamına alınıyor mu? Gözlem yöntemlerinden biri olan öğrenci ürün dosyası (portfolyo) yöntemi sizin kullandığınız ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında yer alıyor mu?
- 15- Öğrencilerin ürettiği ürünlerden ilginç olanların bir kısmı hakkında kısaca bilgi verir misiniz?
- 16- Sizce medya okuryazarlığı ders programı toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlayabilir mi? Bu katkıyı nasıl sağlar?
- 17- Medya okuryazarlığı dersinde karşılaştığınız en temel sorunlar nelerdir? Sorunların temelinde neler yatmaktadır? Olası çözüm önerileriniz nelerdir ve medya okuryazarlığı ders programı/müfredatı sizce nasıl geliştirilebilir?
- 18- Genel olarak medya okuryazarlığı ders programıyla ilgili olarak eklemek istedikleriniz var mı?