



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Aslıhan DUMLU

KATILIMCI YURTTAŞLIK BİLİNCİNİN GELİŞTİRİLMESİ BAĞLAMINDA AB
ÜLKELERİNDE MEDYA OKURYAZARLIĞI

Radyo Televizyon ve Sinema Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2018



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Aslıhan DUMLU

KATILIMCI YURTTAŞLIK BİLİNCİNİN GELİŞTİRİLMESİ BAĞLAMINDA AB
ÜLKELERİNDE MEDYA OKURYAZARLIĞI

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Sibel KARADUMAN

Radyo Televizyon ve Sinema Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2018

T.C
Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Aslıhan DUMLU'nun bu çalışması, jürimiz tarafından Radyo Televizyon ve Sinema Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. İ. Ayşad GÜDEKLİ (İmza)

Üye (Danışman): Dr. Öğr. Üyesi Sibel KARADUMAN (İmza)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Seyfi KILIÇ (İmza)

Tez Başlığı: Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesi Bağlamında AB Ülkelerinde
Medya Okuryazarlığı

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

Tez Savunma Tarihi: 22/06/2018

Mezuniyet Tarihi : 19/07/2018

(İmza)
Prof. Dr. İhsan BULUT
Müdür

AKADEMİK BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesi Bağlamında AB Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

(İmza)

Ashhan DURLU





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



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Aslıhan DUMLU
Öğrenci Numarası	20155256003
Enstitü Ana Bilim Dalı	Radio Televizyon ve Sinema
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Programın Türü	(x) Tezli Yüksek Lisans () Doktora () Tezsiz Yüksek Lisans
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Sibel KARADUMAN
Tez Başlığı	Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesi Bağlamında Ab Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı
TurnItIn Ödev Numarası	981368227

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 146 sayfalık kısmına ilişkin olarak, 09/07/2018. tarihinde tarafımdan TurnItIn adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nda belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve ekte sunulan rapora göre, tezin/dönem projesinin benzerlik oranı;

alıntılar hariç % 1

alıntılar dahil % 2'dir.

Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir:

(x) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise;

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

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

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

Gerekçe:

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

09/07/2018

(imza)

Dr. Öğr. Üyesi Sibel KARADUMAN

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	x
SUMMARY.....	xi
ÖNSÖZ.....	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMI, TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ TEMEL İLKELERİ, MODELLERİ VE YAKLAŞIMLARI

1.1. Okuryazarlık Kavramı ve Türevleri	6
1.1.1. Okuryazarlık Kapsamında Görsel Okuryazarlık ve Nitelikleri.....	8
1.1.2. Okuryazarlık Kapsamında E- (Elektronik) Okuryazarlık ve Nitelikleri	9
1.1.3. Okuryazarlık Kapsamında Bilgi Okuryazarlığı ve Nitelikleri	10
1.2. Eleştirel Pedagoji ve Eleştirel Okuryazarlık Kavramları Nelere İşaret Etmektedir?	12
1.3. İletişim Sürecinin Yapısı ve Medya	16
1.3.1. Geleneksel Medya ve Özellikleri	24
1.3.2. Yeni Medya ve Özellikleri	27
1.4. Tarihsel Süreç İçerisinde Medya Okuryazarlığı.....	30
1.4.1. Medya Okuryazarlığı'nın Temel İlkeleri Nelerdir?	35
1.5. Müfredatlardaki Kullanım Alanlarına Göre Medya Okuryazarlığı Modelleri	38
1.5.1. Mükemmel Medya Okuryazarlığı Müfredat Modeli: Rick Shepherd.....	38
1.5.2. Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli: James W. Potter.....	40
1.5.3. Medya Eğitim Programlarının Teorik Kökenleri: J. Francis Davis	43
1.6. Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları ve Faaliyet Alanları	44
1.6.1. Korumacı Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı	44
1.6.2. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı.....	45

İKİNCİ BÖLÜM

ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI VE DEMOKRASİ BAĞLAMINDA KATILIMCI YURTTAŞLIK BİLİNCİNİN OLUŞTURULMASI

2.1. Yurttaşlık Kavramı ve Yurttaşlık Kavramının Tarihsel Gelişimi	47
2.1.1. Yurttaşlık Kavramı Nedir?.....	47
2.1.2. Tarihsel Gelişimi Bağlamında Yurttaşlık Kavramı.....	48
2.1.2.1. Antik Yunan Uygarlığı'nda Yurttaşlık Anlayışı.....	48
2.1.2.2. Roma İmparatorluğu'nda Yurttaşlık Anlayışı	51
2.1.2.3. Feodalizm'de (Derebeylik) Yurttaşlık Anlayışı.....	54
2.2. Yurttaşlığa Yönelik Yeni Oluşumlar: Cumhuriyetçi (Toplulukçu) Yurttaşlık ve Liberal (Bireyci) Yurttaşlık.....	56
2.3. Türkiye'de Yurttaşlık: Düünden Bugüne	57
2.3.1. Yurttaşlık Çerçevesinde Osmanlı.....	57
2.3.2. 1839 Tanzimat Fermanı Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması	58
2.3.3. 1856 Islahat Fermanı Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması	59
2.3.4. 1876 I. Meşrutiyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması.....	60
2.3.5. 1908 II. Meşrutiyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması	61
2.3.6. 1923 Cumhuriyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması	63
2.4. Yurttaşlık Çerçevesinde Avrupa Birliği	67
2.5. Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve Katılımcı Demokrasi Bağlamında Yurttaşlık Kavramına Yeni Bir Perspektif Kazandırılması: Katılımcı (Aktif) Yurttaşlık.....	69
2.5.1. Demokrasi Sürecine Katılımcı Demokrasi Vurgusu.....	69
2.5.2. Demokrasi Sürecinde Doğrudan Demokrasi ve Temsil Alanları.....	71
2.5.3. Demokrasi Sürecinde Temsili Demokrasi ve Temsil Alanları	72
2.5.4. Demokrasi Sürecinde Yarı- Doğrudan Demokrasi ve Temsil Alanları	73
2.5.5. Demokrasi Sürecinde Katılımcı Demokrasi ve Temsil Alanları.....	73
2.6. Katılımcı (Aktif) Yurttaşlık Kavramı ve Özellikleri	75
2.7. Yeni Medya Ortamında Gelişen Dijital Aktivizm ve Yurttaşlık Kavramı	77
2.8. Katılımcı (Aktif) Yurttaşlıkta Sivil Toplum Kuruluşları'nın (Stk) Rolü	79

2.9. Yurttaş Gazeteciliği Kapsamında Katılımcı Yurttaşlık	80
2.10. Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesinde Eleştirel Medya Okuryazarlığı Bir Alternatif Olabilir mi?	81
2.11. Türkiye’de ve Avrupa’da Katılımcı Yurttaşlık	82

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AB ÜYE ÜLKELERİNDE MEDYA OKURYAZARLIĞI MÜFREDAT PROGRAMLARININ İNCELENMESİ VE KATILIMCI YURTTAŞLIK BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

3.1. Tarihsel Süreçte Avrupa Birliği.....	86
3.1.1. Avrupa Birliği ve Sahip Olduğu Nitelikler.	86
3.1.2. Avrupa Birliği’nin Kurulma Sürecinde Rol Alan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT).....	86
3.1.3. Avrupa Birliği’nin Kurulma Sürecinde Rol Alan 1957 Roma Antlaşması ve Avrupa Ekonomik Topluluğu	87
3.1.4. Avrupa Birliği’nin Kurulma Sürecinde Rol Alan Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu ve Avrupa Ekonomik Topluluğu’nun Kritiği	89
3.1.5. Avrupa Birliği için Avrupa Tek Senedi’nin Önemi	90
3.1.6. Avrupa Birliği ve Maastrich Antlaşması Kriterleri.....	92
3.2. Medya Okuryazarlığı: Avrupa Birliği Faaliyetleri	94
3.2.1. Medya Okuryazarlığı’nın E- Avrupa Kriterlerince İrdelenmesi	95
3.2.2. Medya Okuryazarlığı’nın Lizbon Zirvesi Sürecinde İrdelenmesi.....	95
3.2.3. Medya Okuryazarlığı’nın E- Avrupa +, E-Avrupa 2002 Eylem Planı ve E-Avrupa 2005: Herkes İçin Enformasyon Toplumu Eylem Planı Kriterlerince İrdelenmesi.....	98
3.2.4. Medya Okuryazarlığı’nın i2010 Avrupa Enformasyon Toplumu’nda İrdelenmesi.....	101
3.3. Medya Okuryazarlığı’nda Avrupa Birliği Projeleri.....	101
3.3.1. Brüksel Deklarasyonu: Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı	101
3.3.2. Medya Okuryazarlığı Üzerine Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi(2007) Projesi ve Kapsamı	103

3.3.3. Medya Okuryazarlığı Hakkında Avrupa Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Sınama ve Geliştirme Kriterleri (2011) Başlıklı Araştırma Projesi ve Kapsamı.....	104
3.4. İngiltere’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi.....	105
3.4.1. İngiltere’nin AB’den Ayrılması: Brexit.....	106
3.5. Avrupa Birliği Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı’nın Müfredat Programlarında Değerlendirilmesi ve Ülkelerin Medya Okuryazarlığı Projeleri	108
3.5.1. Danimarka’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	108
3.5.2. Finlandiya’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	110
3.5.3. Almanya’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	113
3.5.4. Hollanda’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	115
3.5.5. İtalya’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	117
3.5.6. Avusturya’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	119
3.5.7. Belçika’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	121
3.5.7.1. Brüksel-Wallonia Federasyonu’nda Yapılan Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	122
3.5.7.2. Flanders Bölgesinde Yapılan Medya Okuryazarlığı Projeleri	123
3.5.8. Fransa’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	125
3.5.9. Macaristan’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	126
3.5.10. Portekiz’de Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	128
3.5.11. Yunanistan’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	130
3.5.12. İspanya’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	132
3.6. AB Üye Ülkelerindeki Medya Okuryazarlığı Müfredatlarına Genel Bir Bakış.....	133
3.7. AB Ülkelerindeki Medya Okuryazarlığı Eğitimlerinin Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesi Açısından Değerlendirilmesi	135
3.8. AB Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Müfredatlarına ve Medya Okuryazarlığı Projelerinde Katılımcı Yurttaşlığa Genel Bakış.....	138

SONUÇ	139
KAYNAKÇA.....	142
EK 1- Eurostat Verileri.....	152
ÖZGEÇMİŞ.....	156



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 İletişim Sürecinin Öğeleri.....	17
Şekil 1.2 Rick Shepherd’in Eleştirel Medya Eğitimi Modeli.....	39
Şekil 1.3 Potter’ın Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli.....	42
Şekil 1.4 J. Francis Davis’in Modeli.....	43



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Türkiye’de Siyasette Aktif Olarak Yer Alma Eğilimleri.....	83
Tablo 3.1 E-Avrupa 2002 Eylem Planı.....	99
Tablo 3.2 E- Avrupa 2005: Herkes için Enformasyon Toplumu Eylem Planı.....	100
Tablo 3.3 Brexit Referandum Sonuçları.....	107
Tablo 3.4 Brexit Referandum Sonuçları.....	107



KISALTMALAR LİSTESİ

AAET	Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu
AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AET	Avrupa Ekonomik Topluluğu
AK	Avrupa Konseyi
AKÇT	Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu
AP	Avrupa Parlamentosu
AT	Avrupa Topluluğu
ATS	Avrupa Tek Senedi
CLMEI	Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information
CNN	Cable News Network International/ Uluslararası Kablolu Haber Ağı
CORECOM	İtalyan İletişim Sistemi için Bağımsız Düzenleyici Otorite Olan AGCom'un Bölgesel Organları
Çev.	Çeviren
DAO	Danish Technological Institute, European Association for Viewers and Oxford Internet Institute/ Danimarka Teknoloji Enstitüsü, Avrupa İzleyiciler Birliği ve Oxford İnternet Enstitüsü
ECML	Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi
EUROTAM	Avrupa Atomik Enerji Topluluğu
GILM	Grupo Informal sobre Literacia para os Media/ Medya Okuryazarlığı Üzerine Yaygın Bir Grup
hzt	Hazırlayan
İKV	İktisadi Kalkınma Vakfı

NBC	The National Broadcasting Company/Ulusal Yayın Şirketi
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development/ Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
SIC DK	Safer Internet Centre Denmark/ Daha Güvenli İnternet Merkezi Danimarka
SSP	Partnership Between Schools, Police and Social Service with Focus on Prevention of Youth Crime/ Okullararası Ortaklık, Gençlik Suçunun Önlenmesine Odaklanan Polis ve Sosyal Hizmet
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TOBB	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TVK	Türk Vatandaşlığı Kanunu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu
vb.	Ve Benzeri
vd.	Ve Diğerleri

ÖZET

21. yüzyıldan sonra özellikle teknolojik alanda yaşanan gelişmelerle sınırlılıkları ortadan kalkan medyanın küresel olarak da denetimi zorlaşmıştır. Bu durum medyanın kitleleri kolaylıkla yönlendirmesine ve karşı konulmaz bir güç hâline gelmesine neden olmuştur.

Bireylere temelde bilgi akışını sağlama rolünü üstlenen medya, zamanla kapitalizmi yaymak için araç hâline dönüşmüştür. Bu dönüşüm ile birlikte küresel ölçekte gerçekliği ya da doğruluğu sorgulanmadan dolaşımda olan bilgi, bireyleri savunmasız hâle getirmiştir. Bundan dolayı medya mesajlarına karşı bireylerin bilinçlendirilmesi için eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi gündeme gelmeye başlamıştır. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi sayesinde bireylere eleştirel düşünme yetisinin kazandırılması hedeflenerek, bireylerin medya iletilerine karşı farkındalıkla yaklaşması sağlanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca katılımcı yurttaşlık bilincinin gelişmesine ciddi katkılar sağlayan bu eğitim, aktif yurttaş olmayı da teşvik etmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitimini bilgi ve iletişim çağının en önemli eğitim fırsatı olarak gören bu çalışma, Avrupa Birliği üye ülkelerindeki medya eğitimlerini konu edinmiş ve bu eğitimlerin katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde bir alternatif olup olamayacağını araştırmış ve tartışmıştır. Çalışmanın araştırma bölümünde Avrupa Birliği üye ülkeleri arasından örneklem olarak seçilmiş 12 üye ülkenin (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) medya okuryazarlığı müfredatlarının değerlendirilmesiyle medya eğitimindeki yapılar incelenmiştir. Temel olarak katılımcı yurttaşlığı sağlamada medya okuryazarlığının rolünün ortaya konmaya çalışıldığı çalışmada, örneklem olarak seçilen AB ülkelerinin medya eğitimi müfredatları ve projeleri betimleme analizi yöntemiyle incelenmiş ve bir durum tespiti yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya, Eleştirel Medya Okuryazarlığı, Yurttaşlık, Katılımcı Yurttaşlık.

SUMMARY

MEDIA LITERACY IN EU COUNTRIES IN THE CONTEXT OF DEVELOPING PARTICIPATORY CITIZENSHIP AWARENESS

After the 21st century, especially with the technological developments, as the limitations are disappeared, media has become more difficult to control globally. This situation has led the media to easily guide the masses and to become an irresistible force.

The media, which play a main role in providing information flow, has gradually become a tool for spreading capitalism. With this transformation, information that is circulating without questioning reality or accuracy on a global scale has made individuals vulnerable. Therefore, critical media literacy training has begun to come to the fore to raise individual awareness of media messages. With the critical media literacy education it is aimed to provide individuals with the ability to think critically and to make individuals aware of media messages. In addition, this training, which provides significant contributions to the development of participatory citizenship awareness, also encourages active citizenship.

This study, which sees media literacy education as the most important educational opportunity in the age of information and communication, has mentioned the media education in the Member States of the European Union and has investigated and discussed whether such education could be an alternative to the development of participatory citizenship consciousness or not. In the research section of the study, media literacy frameworks have been examined by evaluating the media literacy curriculum of 12 Member States (Finland, Germany, Denmark, Netherlands, Italy, Austria, Belgium, France, Hungary, Portugal, Greece, Spain) selected as samples from the European Union member states. Basically, in this study of the role of media literacy in providing participatory citizenship the media education curriculum and projects of the selected EU countries are examined by means of descriptive analysis and an assessment is performed.

Keywords: Media, Critical Media Literacy, Citizenship, Participant Citizenship.

ÖNSÖZ

Çalışmada esas olarak, eleştirel medya okuryazarlığının katılımcı yurttaşlık bilinci oluşturulmasındaki rolüne değinilmiştir.

Eleştirel medya okuryazarlığı, medya mesajlarının arka planında gizli kalmış unsurların, imâların bulunduğu aynı zamanda bunların yanlış bilinç oluşturarak gerçekliğin bastırılmaya çalışıldığına vurgu yapmaktadır. Söz konusu durumlar sonucunda ise medya, bireylerin zihinlerine sızarak modern köle toplumlarının yaratılmasına katkı sağlamaktadır. Genellikle eleştirel medya okuryazarlığı yapısının içerisinde gelişen katılımcı yurttaşlık, bireylerin özellikle sosyal ya da siyasal yapılar tarafından maruz kaldığı olumsuzluklara karşı aktif bir şekilde hareket etmesine vurgu yapmaktadır. Ek olarak çalışmada elde edilen veriler ve değerlendirmeler, eleştirel medya okuryazarlığının aktif/katılımcı yurttaş bilincinin geliştirilmesinde alternatif yol olarak kullanılabildiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın hazırlanma aşamasında benden yardımlarını eksik etmeyen arkadaşlarıma, aileme, hayat arkadaşıma ve üniversite hayatım boyunca her türlü sorunumda yanımda olup doğru yolu bulmamı sağlayan, deneyimleri ve tecrübeleriyle katkılarını esirgemeyen danışmanım, değerli bilim insanı Dr. Öğretim Üyesi Sibel KARADUMAN'a teşekkür ve minnetlerimi sunarım.

Aslıhan DURLU

Antalya, 2018

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerdeki hızlı artışın etkileri, toplumsal yapılara sirayet etmektedir. Özellikle bilgi edinme ihtiyacından doğan temel gereksinimler düşünüldüğü zaman, kitle iletişim araçlarının sağladığı enformasyonlar günümüzde karmaşık bir hâle gelmektedir.

Kitle iletişim araçlarına ek olarak bireyler arasında sıklıkla kullanılan sosyal platformlar da enformasyon akışında önemli rol oynamaktadır. Bunun sonucunda ise doğru bilginin yanlış bilgidan ayrışması zorlaşmaktadır. Bu ayrımın farkına varamayan bireyler gördüğü ya da duyduğu her enformasyonla kolaylıkla manipüle edilmektedir. Bu yüzden bireylerin medyadan gelebilecek olumsuz iletilere karşı farkındalığını arttırmak adına “eleştirel medya okuryazarlığı” eğitimi zorunlu hâle gelmiştir. Böylece eleştirel medya okuryazarlığı 1970 yılından günümüze kadar medyayı anlamlandırmaya yönelik bilinç oluşturma ve enformasyon sağlama amacına hizmet etmiştir (İnal, 2009: 37). Medya okuryazarlığı eğitiminin, hedefler ve kazanımlar açısından belirlenen kriterlere ulaştığı ya da ulaşmadığı konusu tartışılrsa da, bireylerin eleştirel düşünebilme, analiz yapabilme ve yorumlama kabiliyetlerini arttırma ve medya iletileri arasındaki neden-sonuç bağlantısını sağlıklı bir şekilde kurabilme becerilerini geliştirme adına önemli bir eğitim fırsatı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi, katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde bu becerilere sahip olan bireylerden oluşan toplumların gelişmişlik düzeylerine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde ilk olarak okuryazarlık yapıları üzerinde durulmuş ve okuryazarlığın anlamlandırılması yapılmıştır. Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığına ait unsurların ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi de birinci bölüm kapsamında bulunmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde eleştirel medya okuryazarlığı bağlamında ele alınan yurttaşlık olgularının zaman içerisinde nasıl katılımcı yurttaşlığa dönüştüğü irdelenmiştir. Ek olarak, tezin ana noktası olan eleştirel medya okuryazarlığının aktif yurttaşlık üzerinde tahakküm alanlarına sahip olduğu ya da olmadığı da bu bölümde tartışılmıştır. Betimleme analizinin kullanıldığı çalışmanın üçüncü bölümünde Avrupa Birliği

ve Avrupa Birliği'nin misyonu ve vizyonu üzerinde durulmuştur. Ayrıca birlik içerisinde üye ülkelerden 12 tanesi örneklem olarak seçilerek (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) Avrupa'da medya okuryazarlığı eğitime verilen öneme değinilmiştir. Söz konusu ülkelerin eğitim müfredatlarında medya okuryazarlığının incelenmesi yapılmış ve böylece medya okuryazarlığının müfredat sistemleri içerisindeki yeri incelenmiştir. Çalışmada seçili olan ülkelere, kamu ya da özel destekli yapılarla hayata geçirilmiş toplum bazlı medya okuryazarlığı projelerine ve eleştirel medya okuryazarlığının aktif yurttaşlığın gelişimine katkı sağladığı ya da sağlamadığı kavramsal olarak tartışılmıştır.

Problem

Teknolojik gelişmelerin her geçen gün devrim kazanmasıyla medyayı ve medya yapılarını kontrol etmek imkânsız hâle gelmiştir. Bunun bir sonucu olarak medya, kapitalizmin niteliklerine hizmet etmek için araç olarak kullanılmaya başlanılmıştır.

Bireyler, günümüzde giderek artan bir hızla medyaya karşı konulmaz çekimle bağlanmakta ve kendilerini tehdit eden unsurları da göz ardı etmektedir. Bu yüzden medyanın gücüne kapılmakta ve medyanın sunduğu sahte dünya imgelerini fark edememektedir. Söz konusu durumlar da bireylerin mental gelişmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Medyadan gelebilecek her türlü zarara karşı bireylerin bilinçlendirilmesi gerektiği ise 1920'li yıllarda yapılan etki araştırmaları sonucunda gündeme gelmeye başlamıştır. Bunun için de eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi çalışmaları başlamış ve eğitim alanında desteklenmiştir. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimiyle bireylerde kazandırılmaya çalışılan niteliklere ek olarak, katılımcı yurttaşlık alanında da gelişmeler sağlanmıştır. Böylelikle farkındalığı arttırılarak bilinçlendirilen bireyler, hem sosyal hem de siyasi yapılara aktif olarak katılım sağlayarak söz sahibi olma fırsatını yakalamıştır.

Çalışmada temel olarak ele alınan problem, özellikle son zamanlarda gündeme gelmeye başlayan eleştirel medya okuryazarlığının, katılımcı/aktif yurttaşlık bilincini geliştirmedeki rolüdür. Ayrıca çalışmada Avrupa Birliği üye ülkelerinde medya okuryazarlığının müfredat programlarında konumlandırılmasına bakılarak, söz konusu ülkelerin eğitim müfredatları içinde nasıl yer aldığı, bu eğitime atfedilen değer yapıları, inceleme sonucu varılmak istenen amaçlardan biridir.

Amaç

Çalışma esas olarak eleştirel medya okuryazarlığının, bireyler arasında katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde bir alternatif olup olamayacağını, AB üye ülkelerinde verilen medya eğitimlerinin günümüzde geldiği yere ilişkin bir inceleme yaparak, araştırmayı ve tartışmayı amaçlamaktadır.

Önem

Bireyler arasında farkındalığın artırılmasında önemli rol oynayan medya okuryazarlığının ülke müfredatlarında konumu iyi anlaşılmalı ve toplumlarda var olan medya okuryazarlığı projeleriyle katılımcı yurttaşlığın teşvik edilip edilmediğinin değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Bu yüzden çalışmada örneklem olarak seçilmiş (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) AB üye ülkeleri kapsamında ülke müfredatlarının ve toplum odaklı medya projelerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Sonuç itibariyle söz konusu değerlendirmelerle, günümüzde medya okuryazarlığı eğitiminin ve toplum odaklı medya projeleri bağlamında katılımcı yurttaşlığın geldiği yere ilişkin araştırmalar ve incelemeler yapmak önemli olmaktadır.

Evren ve Örneklem

Betimleme analizine dayanan bu çalışmada medya okuryazarlığının Avrupa’da genel durumunu incelemek için evren olarak Avrupa Birliği üye ülkeleri seçilmiştir. Örneklem olarak ise AB’ye üye ülkeler içerisinde farklı gelişmişlik düzeylerine sahip olan 12 üye ülke (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) değerlendirme kapsamına alınmıştır. Buradaki amaç, Avrupa’daki gelişmiş düzeylerine göre çeşitlilik gösteren ülkelerde medya okuryazarlığı eğitimlerini ve medya projelerini inceleyerek, müfredat içeriklerinin ve projelerin katılımcı yurttaşlık bağlamında ele alınmasıdır.

Sınırlılıklar

Çalışmada, medya okuryazarlığının Avrupa’da genel profilini ortaya koymak için evren olarak AB üye ülkeleri seçilmiştir. Örneklem olarak ise AB üye ülkelerinden farklı gelişmişlik düzeylerine göre 12 ülke değerlendirme kapsamına alınmıştır. (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya). Seçili ülkelerin gelişmişlik düzeylerindeki farklılık; uluslar arası yıllık gayri safi yurt içi hasıla ve ana toplamalar, eğitim düzeyi cinsiyet ve yaşa göre nüfus, total yaş

ve cinsiyete göre ülke genelinde gelirlerin beşte birlik pay oranı, Devlet açığı / fazlası, borç ve ilgili veriler ve nüfus değişimi başlıkları altında verilerce irdelenerek sınırlandırılmıştır. Söz konusuna ilişkin tablolar EK 1- de bulunmaktadır.

Varsayımlar

Çalışmanın temel olarak üzerinde durduğu varsayımlar arasında şunlar bulunmaktadır;

1. Medya enformasyonları bireylere aktarmada amaç olarak nitelendirilirken yaşanan teknolojik, siyasal ve sosyal gelişmelerle birlikte kapitalizmin egemenliği altına girmiş ve egemen güçlerin ideolojilerini yaymak için kullanıldıkları araçlara dönüşmüştür.
2. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi ile farkındalığı artmış bireyler sosyal ve siyasal alanlarda meydana gelen problemlerin çözümünde aktif olarak yer almakta ve sahip oldukları hakları kullanma eğilimi gösterebilmektedir.
3. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi bireylerde üretebilme, eleştirel bakabilme, analiz edebilme ve değerlendirebilme becerilerinin kazandırılmasında fayda sağlarken, bununla birlikte genellikle toplumda aktif/katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde etkin rol oynamaktadır.

Yöntem

Çalışmada elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kapsamında bulunan betimleme analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimleme analizine değinmeden nitel araştırma yönteminden bahsetmek söz konusu analizin anlaşılabilirliğini kolaylaştıracaktır.

Nitel araştırma, araştırmacının çalıştığı konu üzerinde çeşitli enformasyon kaynaklarına ulaşmasını ve gizli kalmış bilgilerin ardıllarına ulaşip ortaya koymasını sağlayan araştırma yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Özdemir, 2010: 328). Kısacası nitel araştırma kapsamında konu ile alâkalı bilgilerin ayrıntılı taraması üzerinde durularak, sistematik değerlendirilmeler yapılmaktadır. Bu analiz biçiminde fark edilen en ufak bir bulgu bile çalışmaların sonunda oluşturan raporlar için önem taşımaktadır. Algılara ilişkin veri toplama yöntemine dayanan nitel araştırma tanımlama, betimleme ve açıklama yapılarına odaklanmakta fakat aynı zamanda sorunsalları kesin bir sonuca ulaştırmamaktadır. Bu yüzden enformasyon kaynaklarının bir araya getirilerek irdelendiği ve farklı yorumlandığı nitel araştırmanın, yöntem olarak literatürde kesin bir sınıflandırılması bulunmamaktadır. Genellikle fenomenolojik, içerik, etnometodoloji, söylem ve betimleme analiz yöntemlerini içeren nitel araştırmanın, kompleks bir yapıya sahip olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Betimleme analizinde önceden araştırılmış ve kuramsal çerçeveye oturtulmuş bilgiler ışığında elde edilen veriler, kararlaştırılmış perspektifler doğrultusunda özetlenmekte ve değerlendirilmektedir. Burada varılan sonuçları belli bir düzene göre ortaya koymak ana hedef olarak belirtilmektedir. Betimleme analizinde ilk olarak ulaşılan bilgiler açıkça dile getirilmekte ve bir çerçeve oluşturulmaktadır. İkinci olarak bu bilgilerin belirlenen tematik çerçeveye göre değerlendirilmesi yapılmaktadır. Üçüncü olarak saptanan bulguların açıklanması, dördüncü ve son olarak ise elde edilen bulguların yorumlanması gerekmektedir.¹



¹Sözbilir, M. “Nitel Veri Analizi”. <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> (erişim tarihi: 20.03.2018).

BİRİNCİ BÖLÜM

MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMI, TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ TEMEL İLKELERİ, MODELLERİ VE YAKLAŞIMLARI

1.1. Okuryazarlık Kavramı ve Türevleri

Okuryazarlık kavramı değişen sistemlere ve toplumların gereksinimlerine göre ivme kazanmaktadır. Bu yüzden tanımında da değişiklikler görülmektedir. Güneş, bireylerde okuryazarlık ediniminin okumanın ve yazmanın temel ölçüleriyle kavrandığı zamandan itibaren oluşmakta olduğunu, belirtmektedir. Okuryazarlık kavramı dönemin ihtiyaçları karşısında kendisini revize etmektedir. Önceleri, imza atabilen ve okuma yazma öğrenmiş bireyler okuryazar olarak adlandırılırken, günümüzde günlük hayatıyla ilgili olan cümleleri anlayan ve bu cümleleri okuyup yazan kişi olarak adlandırılmaktadır (1994: 499). Bir kişi yaşamında karşılaştığı metinleri okumada anlamada ve yazmada başarılı olarak değerlendiriliyorsa okuryazar niteliğini kazanmış sayılmaktadır. Okuryazarlığın temel bileşenleri olarak bireyler, genellikle kodlama yöntemini kullanmakta böylece karşılaştıkları metinlerin çözümünü ve değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır.

Okuryazarlık kavramında, özellikle 1960 yılından sonra yapısal değişiklikler gözlemlenmektedir. Özellikle bireylerin okuryazarlık kazanımlarının artması, kişisel olarak bilgi düzey seviyelerinin gelişimiyle alâkalı sayılmaktadır. Kişiden kişiye farklılık gösteren bilgi düzey seviyeleri bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik kriterlerine göre değişim göstermektedir. Bu yüzden bireylerde okuryazarlık düzeyleri çeşitli yapılara ayrılmaktadır. Bunlar okumaz yazmazlık, yarı okuryazarlık ve yeni okuryazarlık kademeleri şeklinde sınıflandırılmaktadır. Okumaz yazmazlık, aslında bireylerin bilgisiz olduğunu göstermemektedir. Bu durum bireylerin daha çok, öğrenim edinimlerini kazanamamasından kaynaklanmaktadır. Güneş, okumaz yazmaz bireylerin sadece sözlü olarak iletişimde bulunabileceğini ve sözlü olarak aktarılan her türlü bilgiye karşı tepki vereceğini belirtmektedir (1994: 504). Okuyup yazamayan bireyler de iletişim sürecinde aktif rol üstlenmektedir, bu yüzden onları bilgisiz sıfatıyla nitelendirmek doğru olmamaktadır. Çünkü okumaz yazmaz bireyler kitle iletişim araçları ile sözlü olarak da bilgi alışveriş sürecine katılmaktadır. Ayrıca okuryazar bireyler kadar olmasa da toplum içerisinde enformasyon akışında rol oynamaktadır. Okumaz yazmaz kişilerin sadece ilkökul seviyesinde sayılabilecek okuryazar edinimleri dâhi bulunmamaktadır. Genellikle de bu sebepten dolayı okumaz yazmaz nitelemesi ile adlandırılmaktadır. Okuryazarlığın bir diğer türü yarı-okuryazarlık düzeyi ile bağdaştırılmaktadır. Yarı okuryazarlık edinimi, okuryazar olabilmenin şartlarının

birkaçını yerine getirebilme durumuyla ifade edilmektedir. Yarı okuryazarlık aslında okumaz yazmaz ile okuryazarlık arasında sıkışıp kalan bir alana karşılık gelmektedir. Yarı okuryazar bireyler yazdığını okuyamaz ya da okuduğunu yazamayanlar olarak nitelendirilmektedir. Bu duruma genellikle eğitim seviyesi geride kalmış, özellikle kitap okuma oranı düşük olan ülkelerde daha sık rastlanmaktadır. Güneş, yeni okuryazarlık adı altında bir başka okuryazarlık türünü de açıklamaktadır. Buna göre okuryazarlıkla ilgili edinimlerin kazanılmasının başlangıcı olarak yeni okuryazarlık kabul edilmektedir. Okuryazarlık kazanımını bitirmiş ve günlük hayatında da bunu aktif olarak kullanan kişiler, yeni okuryazar olarak adlandırılmaktadır (1994: 505). Söz konusu duruma göre yeni okuryazarlık, okuryazar olabilme niteliklerini yenice kazanmış bireylere işaret etmektedir. Buna göre, yeni okuryazar olarak nitelendirilen kişiler temel düzeyde olan metinlerin okuryazarlığını yapabilmektedir. Çevrelerinde gördükleri ya da duydukları iletilere yönelik tepki gösterebilen yeni okuryazar bireyler, kompleks metinlerin çözümünde ise yardıma ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden karışık ve ileri seviye gerektiren metinlerin çözümünde pratik kazanmaları önemli rol oynamaktadır.

Okuryazarlık kavramı, günümüzde kitle iletişim araçları tarafından yoğun olarak maruz kaldığımız medya mesajlarının ve çoğunlukla günlük hayatta karşımıza çıkan yazılı, görsel vb. imgelerin çözümünde bireylere yardımcı olmaktadır. Söz konusu imgeler genellikle “metin” olarak adlandırılmaktadır. Bu yüzden de okuryazarlık sürecinde metinlerin değerlendirilip çözümlenmesi aşaması görsel ya da basılı metinlerin çözümlenmesine işaret etmektedir. Okuryazarlığın değişen yapısıyla birlikte okuryazarlıkta “kod çözme” de önemli olmaktadır. Medya metinlerinin analiz edilmesinde ve mesajların çözümlenmesinde medya okuryazarlığı becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Günümüz bilgi çağında sadece görsel ya da yazılı metinlerin anlamlandırılması yeterli sayılmamakta, bunların yanı sıra elektronik temelli okuryazarlık gereksinimlerine ihtiyaç zorunlu hâle gelmiştir. Dolayısıyla, söz konusu okuryazarlıklar; görsel okuryazarlık, e-okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı şeklinde gruplandırılmaktadır. Gruplara ayrılmış olan okuryazarlık biçimleri, her mesajın kendi içerisinde daha kolay ve hızlı bir şekilde anlamlandırılıp değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır.

1.1.1. Okuryazarlık Kapsamında Görsel Okuryazarlık ve Nitelikleri

Görsel okuryazarlık, temelinde okuma ve yazmaya bağlı kalınarak anlama, anlatma süreçlerine işaret etmektedir. Tüzel, görsel okuryazarlığın ilk evrelerinde sadece anlama yapısının hâkim sürdürdüğünü ve zaman içerisinde okuryazarlığın alanını genişletmesiyle birlikte “anlatma” sürecinin de dâhil olduğunu belirtmektedir (2010: 693).

Görsel okuryazarlık, dil aracılığı ile görsel yapıları ve anlamlarını açığa çıkartmayı sağlamaktadır. İşler, görsel okuryazarlıkta tek bir tanım olmamasından bahsetmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar, görsel okuryazarlığın sözlü anlatımdan farklı olarak dil ile bütünleşik bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden görsel okuryazarlık alanında tek bir tanımdan bahsetmek mümkün olmamaktadır. Görsel okuryazarlık hakkında en geniş kabul bulan anlamsal yapı, özü itibarıyla tüm işlemlerin görmeyle birlikte yapıldığına dayanmaktadır (2002: 155). Kısacası, görsel görüntülerin nasıl ve ne şekilde yorumlanıp anlamlandırılacağını, değerlendirileceğine işaret eden bir süreçten bahsedilmektedir. Görselliğe dayalı olan görsel okuryazarlık, insan tarihinin başlangıcından günümüze kadar varlığını sürdürmüş ve aynı zamanda küresel düzeyde yapılan yeniliklere uyum sağlayarak tahakküm alanını genişletmeyi başarmıştır. Kendisini yenileyerek toplumda sürdürülebilirliğini olanaklı kılan görsel okuryazarlık, bireylere birden fazla edinin kazandırmaktadır. Bunlar arasında en önemlisi belki de bireylere farklı bakış açıları kazandırarak, maruz kalınan durumlara alternatif çözümler üretme yetisini geliştirmesi örnek olarak verilmektedir. İlâveten İşler, görsel okuryazarlığın içerisinde “görsel” unsurları barındırdığından dolayı beynin sağ lobunu çalıştırmakta olduğunu belirtmektedir. Anlama ve anlamlandırma sürecinde her iki lobun çalışmasını sağlamasıyla görsel okuryazarlık, bütünsel bağlamda fikir üretmeyi gerçekleştirmeye yardımcı olmaktadır (2002: 156). Ayrıca, beynin sağ ve sol lobunun eş zamanlı çalışmasına paralel olarak bireylerde gelişen soyut ve somut düşüncelerin karmatik yapısını da ortaya çıkartmaktadır. Söz konusu sentez yapısıyla bireyler, farklı düşüncelerin bir araya getirilmesini ve anlamlandırılmasını kolay bir şekilde yapmaktadır.

Teknolojik gelişmelerin hızla evrildiği ve enformasyon düzeyinin günden güne değiştiği günümüz çağında görsel okuryazar olmak ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü bu sayede maruz kaldığımız imgelerin çözümünü sağlayıp aynı zamanda modern çağın hızına yetişebilmek, öngörülmektedir. Ayrıca 21. yüzyıldan itibaren artan enformasyon kirliliğinden korunmak adına ve yararlı bilgileri seçebilmede görsel okuryazarlık büyük bir rol oynamaktadır. Özellikle günümüzde sıklıkla kullanılan “sosyal medya” dünya üzerinde geniş kullanım alanlarına sahip bir mecra olarak nitelendirilmektedir. Bununla birlikte geleneksel

yapıyla kıyaslandığında okuryazarlık konusunda çağın gerektirdiği niteliklerin gerisinde kalılabileceği ihtimalinden dolayı geleneksel okuryazarlığın yanında, görsel olarak yazarlık da önem kazanmıştır. Çünkü teknolojik gelişmeler ışığında çeşitli bilgilere ulaşmak tek bir tuşla gerçekleşmektedir ve bu yüzden küresel sistem içerisinde yaşayan tüketici bireyler, istenilen ya da arzu edilen her şeye erişmenin verdiği kolaylıkla görsel imgelere eskisinden daha fazla maruz kalmaktadır. Söz konusu sebeplerden dolayı görsel okuryazarlık konusu önemli bir hâl almaktadır. Parsa, yazılı metinlerin deşifre edilmesi ve değerlendirilmesinin gerekliliği kadar görsel imgelerin de çözülmesi ve anlamlandırılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Bu durumda görsel okuryazarlığının neden gerekli olduğunu açıklamaktadır². Görsel okuryazarı olmak bireylerin karşılaştığı her türlü metnin çözümünde aktif olarak rol üstlenirken maruz kalınan kodların analizinde de yardımcı olmaktadır. Bu yüzden görsel okuryazarlığı sadece yetişkinlerin bilmesi gereken bir alan olması olarak değerlendirmek yanlış olmaktadır. Aksine görsel okuryazarlık eğitiminin özellikle “çocuk sınıfı” üzerinde etkisi yadsınamayacak şekilde hüküm sürmektedir. Çünkü görsel imgeler çocuklarda, zihinsel faaliyetlerin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Gördüğünü, okuduğunu ya da duyduğunu anlamlandıran ve analizini yapan bireyler, çevresine karşı farkındalıkla yaklaşmaktadır. Ayrıca bireylerin sonradan kazanmış olduğu becerilerle birlikte görsel dünyayı algılama, anlama ve okuma niteliklerini de geliştirilmektedir.

Bireyler görsel okuryazarlık sayesinde, etkileşimli bileşenlerle bütünleşmektedir. Tek boyutlu harflerin dizilimi ve sığ anlamlandırmalar yerine, özellikle multimedya aracılığı ile birden fazla yapıyı birbirine bağlamaktadır. Soyut ve somut dünya bütününe bireylere sunan görsel okuryazarlık farklı bakış açılarının yansımaları sağlayarak, bireylere yeni düşünme alanları yaratmaktadır. Bu iki dünya arasındaki enformasyonların sentezinde yardımcı olan görsel okuryazarlık, bireylerin düşünme kabiliyetlerini geliştirmektedir.

1.1.2. Okuryazarlık Kapsamında E- (Elektronik) Okuryazarlık ve Nitelikleri

Günümüzde yaşanan enformasyon çağı, bilgisayar teknoloji yapısı üzerine kurulmuştur. Bundan dolayıdır ki enformasyon ya da elektronik anlamlarına tekâbül eden kelimelerin önüne “e” takısı getirilmektedir. Örneğin, e-devlet, e- ticaret, e-toplum vb. gibi yapılar ortaya çıkmakta ve kullanım alanları yaygınlaşmaktadır (Altun, 2005: 12). E-okuryazarlık, temel yapısı itibarıyla elektronik ortamlı yazılımlara yani dijital metinlere işaret etmektedir. E- okuryazarlık, günümüz modern yapısına uyumlu bireyleri daha bilinçli yapmakta aynı zamanda bireylerin tüketim hızını da arttırmaktadır. E- okuryazarlık yapısı

²Parsa, A. F., “Görsel Okuryazarlık”. <http://213.232.8.215/TR,1429/gorsel-okuryazarlik.html> (erişim tarihi: 02.01.2018).

toplumların küresel bağlamda dönüşebileceğine ve kapitalizme hizmet eden bir çarklı olabileceğine değinmektedir. Örneğin özellikle e-ticaret kapsamında var olan alanlar reklam sektörünün kullanım alanlarını genişletmektedir. Bu durum da bireylerin tüketim kültürüne kolaylıkla uyum sağlayabilmesine neden olmaktadır. Geleneksel medya araçlarının yanı sıra internet üzerinden yayılım gösteren reklamcılık, bireyleri her alanda yakalamaktadır. Bu sebeple E- okuryazarlıkta sanal olan ile gerçek olanın bütünleştirilmesi ve anlam çıkarma süreci aktif bir şekilde işlemektedir. Kişisel edinimler arasında imgesel yapılar ile görülen, izlenilen ya da duyulan yapıların sentezinin yapılabilmesini hedeflemektedir. Kurudayıoğlu ve Tüzel'e göre elektronik okuryazarlık günümüzde, sadece bireylerin arasındaki iletişimi düzenlemekle kalmayıp aynı zamanda birey ve devlet arasındaki ilişki sürecinde etkin hâle gelmektedir (2010: 294). Birçok açıdan insanın hayatını kolaylaştırmayı temel alan e-okuryazarlık, teknoloji ile birlikte çoklu sistemsel araçları da kullanabilmesinden dolayı kişilere enformasyon sağlama hızında oldukça yüksek kaliteye sahip bir şekilde değerlendirilmektedir. Bu yüzden de bireylerin karşısına çıkabilecek herhangi negatif bilgi topluluğunu tanıması ve aynı zamanda çağın gereklerine uygun olarak da yaşaması açısından e-okuryazarlık eğitimi gerekli kılınmaktadır.

Sonuç olarak elektronik okuryazarlık, bireylere zaman ve mekândan farklı olarak değişen dünya sistemini sunmaktadır. Kavramsalların farklılaştığı bu yapıda ortaya konmak istenen bir durum hakkında disiplinler arası okuma yapılması öngörülmektedir. Ancak bu sayede söz konusu olan kavramların birden farklı açılımlarına ulaşılabilmekte ve elektronik okuryazarlıkta birleştirilebilmektedir. Teknolojik imkânlarla entegrasyonu sağlanan bu yapıda tarafsız ve saf bilgiye ulaşmanın mümkün olabileceği ya da olamayacağı konusu ise ayrı bir tartışma alanı açmaktadır.

1.1.3. Okuryazarlık Kapsamında Bilgi Okuryazarlığı ve Nitelikleri

Teknolojinin ve veri tabanı ağlarının gelişmemiş olması enformasyon kaynaklarına ulaşmakta zor bir süreci beraberinde getirmiştir. Günümüz modern döneminin getirdiği bir diğer nitelik olan bilgisayar teknolojileri, her türlü veriye ulaşabilmemiz açısından hayatımızda önemli bir yer kaplamaktadır. Bu sayede istenilen her bilgiye tek bir tuşla rahatlıkla ulaşılmaktadır. Bilgilere kolaylıkla ulaşabilmek bazen avantajlı bazen ise dezavantajlı durumlara sebep olmaktadır.

Literatürde bilinen ilk bilgi okuryazarlığı kavramı, 1974 yılında Paul G. Zurkowski tarafından dile getirilmiştir (Badke, 2010: 48). 1974 yılından sonra yaygın olarak kullanılmaya başlanılan söz konusu kavram, bilgi kaynaklarının akışının sağlandığı yerlerde

aktif olarak kullanılmaya başlanmış, diğer yapılarca benimsenmesi ise biraz zaman almıştır. Bilgi okuryazarlığı kavramının tam olarak benimsenmeyişinin nedenleri arasında teknolojik gelişmelerin, küresel ve toplumsal durumların hızlı olarak evrilmesi gösterilmektedir. Söz konusu durumlar kavramın yapısında farklılaşmayı ve karmaşıklığı da beraberinde getirmiştir. Bu yüzden bilgi okuryazarlığı kavramının ilk ortaya çıktığı zamanlarda net bir tanım yapılamamış birden fazla kavram arasında fikir birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Zurkowski, sorunların çözümünde bilgi kaynaklarını ve çeşitli teknikleri kullanan bireyleri bilgi okuryazarı olarak tanımlamaktadır.³ Bilgi okuryazarlığı kavramı ilk kullanılmaya başlandığı zamanlarda daha çok bireylerin sorunları çözme becerileri üzerinde odaklandırılmış anlamlaştırılmayı ifade etmektedir. Ayrıca bilgi okuryazarlığı, diğer okuryazarlık türlerinden farklı olarak, bireylerin gerekli gördükleri enformasyonlara sürekli ve tekrarlı erişimine dayalı hizmet vermektedir. Teknolojideki gelişmelerin sağladığı imkânların artmasıyla bilgi okuryazarlığı tanımının da kendisini revize etmesi paralel olarak ilerlemiştir. Bilgi okuryazarı, ihtiyaç duyulan çözümlerin farkına varan, enformasyon kaynaklarına erişmede sıkıntı yaşamayan, araştırma yönü olan ve ayrıca eleştirel düşünme yetisini geliştirmiş bireylerden oluşmaktadır (Doyle, 1992: 8). Buna göre devamlı gelişen yapısıyla var olan bilgi okuryazarlığında özellikle 90'lı yıllarda internetin hayatımıza girmesiyle birlikte farklı ağların referansıyla, birden fazla bilgiye erişebilmenin etkin hâle geldiği bilinmektedir.

Modern bilgi çağında bilginin evrensel olarak güç kabul edilmesi bilgi okuryazarlığının alanını genişletmeye başlamıştır. Bilgi okuryazarı olan kişide olması gereken yetkinler arasında bilgiye her türlü kaynaktan erişim sağlanması ve bilgiyi kontrollü olarak yönetebilmesi önemli rol oynamaktadır. Bilgi okuryazarlığı genellikle enformasyona katılımın tam ve eksiksiz olmasını savunurken aynı zamanda bilgi temelli yaşanan problemlerin çözümünde de aktifliği aşılmalıdır. Kurbanoglu, bilgi okuryazarlığında oluşturulan bazı modellere değinmektedir. Buna göre, kuramsal açıdan bakılacak olursa bilgi okuryazarlığında birden fazla “model” ortaya atılmıştır. Söz konusu modeller birbirinden farklı gibi dursalar da temel yapıları itibarıyla benzer zemine dayanmaktadır. Modeller genellikle bireyleri sorunları çözebilme yetisine odaklarken, bazıları bu duruma ek maddeler de ilâve etmektedir (2010: 731). Yapıca birbirinin aynısı olan fakat nitelikleri bakımından farklılaşan söz konusu modellerin dayanak noktası, kişilerin elde ettiği bilginin gücü ile sorunların çözümünde başarılı olmasını sağlamaktadır. Bunun için çeşitli alanlara yayılmış ve

³ Zurkowski, G. P., “The Information Service Environment Relationships and Priorities”.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf> (erişim tarihi: 12.01.2018).

birden fazla yapıya sahip olan farklı ortamlardaki bilgi verilerinin kayıtlarına ulaşmak gerekmektedir. Bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilen bu durum beraberinde fonksiyonel, ağ ve bilgisayar okuryazarlığını da gündeme getirmiştir. Çünkü farklı alanlara yayılmış bilgilere ulaşmak için tek boyutlu yapı sistemleri etkili olmamaktadır. Bunun yerine iç içe geçmiş, birbiriyle entegre olarak çalışabilen sistem tabanları, bilgi okuryazarlığı konusunda önemli bir yer edinmektedir. Kısacası, bilgi okuryazarlığında alınan verinin yani bilginin anlamlandırılması ve sonradan söz konusu bilgilerin yapılandırılması gerekmektedir. Ancak bu sayede doğru bilgiler arasından veri seçimi yapılabilmekte ve anlamsal olarak değerlendirilebilmektedir.

Toplumun ve çağın ihtiyaç duyduğu yeniliklere eş zamanlı olarak ortaya çıkan okuryazarlık kavramı, çeşitli yapılar altında gruplandırılmıştır. Yukarıda da bahsettiğimiz söz konusu yapılar, okuryazarlık ve çeşitlerinin sadece belli bir kısmını oluşturmaktadır. Okuryazarlık yapılarının sınıflandırılması sadece görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve elektronik okuryazarlığı ile sınırlı kalmamaktadır. Bunların haricinde “sinema, bilgisayar ve kültür okuryazarlığı” da bulunmaktadır. Aslında okuryazarlığın türevleri daha pek çok alana yayılmaktadır. Ayrıca zaman içerisinde küresel ölçekte gereksinim duyulan her alana karşı yeni bir okuryazarlık modeli geliştirilmektedir. Bu durum da okuryazarlık alanlarının genişlemesini ve çeşitlenmesini sağlamaktadır.

1.2. Eleştirel Pedagoji ve Eleştirel Okuryazarlık Kavramları Nelere İşaret Etmektedir?

Eğitim, disiplinlerarası bir alan olmasından dolayı farklı disiplinlerin kavramlarını da içermektedir. Akyüze'ye göre eğitim bireylerin zihinsel, bedensel ya da toplum içerisindeki becerilerinin en doğru şekilde veya bir takım normlara uyarak geliştirmesi ve var olan yeteneklerine yenilerini kazandırmaya çalışmasıyla ilişkilendirilmektedir (2015: 2). Eğitim, bireylerin en başta aile temelinde edindiği kazanımlardan başlayarak, daha sonraları okul dönemine kadar sirayet etmektedir. Bu süreç boyunca geniş ilişkiler bağı içerisinde var olan eğitim unsuru, toplumsal ve küresel yapıda meydana gelen dönüşümlerden etkilenmiştir.

Sağıroğlu, toplumlarda devlet destekli kamu yararına olan ve bireylerin kendi öz gelişimleri açısından genel geçer hak olarak kabul edilen eğitimin, neo-liberalizmin doğuşuna tanıklık eden 1970'lerde yeni bir boyuta geçtiğini ve bu dönemde eğitimin, işlevselci olduğu kadar pragmatik olarak da özellik kazanmakta olduğunu belirtmektedir (2008: 51). Sonraki dönemlerde yaşanan gelişmelerle de birlikte eğitimin özünde var olan bilgilendirme, eğitme ve öğretme amaçlarının aksine ideolojik boyutlarla örüntülenmiş, bireylerin tahakküm altına

alınmasını kolaylaştırıcı yapılar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak, özellikle küresel ölçekte kapitalizm yapılarıyla iç içe geçmiş eğitim sistemleri var edilmeye çalışılmıştır. Bu durum ise eğitim kavramında yeni oluşumları meydana getirmiştir. Ercan, eğitimin dönemler içerisinde kişisel bir durum olarak kâr, akılcılık ve verim gibi kavramlarla ilişkilendirildiğini ve bu sebepten dolayı da metalaşmakta olduğunu belirtmektedir (1998: 26). Söz konusu durumla birlikte eğitim, asıl işlevinden uzaklaşarak yeni boyutlar kazanmış ve egemen yapıların tahakküm alanlarına hizmet etmeye başlamıştır. Bu koşulların doğuracağı olumsuz etkilerden korunmak adına bilhassa öğrencilerin okul içerisinde aldığı eğitimin onları geliştirici, farkındalık yaratıcı ve eleştirel bakış açısı edinimlerini kazandırmaya yönelik olması gerekmektedir. Bu yüzden eğitim yapısıyla ilgilenen birçok akademisyen, araştırmacı ve uzman, eğitimin özünde pedagojik temelli bir eleştirel yapının gerekliliğini savunmuşlardır. Bunun sonucu olarak yeni bir yaklaşım olan eleştirel pedagoji kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram, özgürlükçü pedagoji kuramcıları ile başlamış, aynı zamanda Frankfurt Okulu'nun eleştirel kuramından etkilenmiştir. Rousseau, bireylerin kapital düzen adı altında tahakküm yapılarınca baskı altına alındığını, toplumsal olarak yabancılaştırıldığını savunmaktadır. Bu görüş, beraberinde radikal eğitim anlayışının sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylelikle günümüz eleştirel pedagojinin temellerinin atılmaya başlamıştır (2003: 11).

Siyasi ve ekonomik alanlarda yaşanan durumlar okul ve eğitim sistemlerine de sirayet etmiştir. Eğitim sisteminde yaşanan farklılıklar da eğitimde özgürleşmenin geri plana atılmasına neden olmuştur. Eğitimin ve okulların içerisinde bulunduğu sosyal ve siyasal normlardan etkilenmesinin sonucunda, eleştirel pedagojiyle birlikte gerekli olan kurtuluş için özgürlükçü ve temelinde özgürleştirici eğitim yapısı mecburi kılınmıştır. Gerçeklik amacından uzaklaştırılmış, çarpıtılmış, sisteme sabitlenmiş ve bireylerden yalıtılmış bir eğitimin eleştirel düşünebilen bilinçli bireyler yetiştirmesi mümkün olmamaktadır. Tam da bu noktada baskılanmayan ve temelinde bireylerin özgürleştirilmesi fikrini savunan eleştirel pedagoji önemli bir perspektif sunmaktadır. Giroux özgürleştirici yaklaşımın, siyasi veya sosyal tahakküm yapılarca bireylerin gündelik yaşamlarında kısıtlandığının, düşüncelerinin sınırlandırıldığının ve de eleştirel paradigma gereksinimlerine dikkat çektiğini belirtmektedir (1998: 41). Eleştirel pedagojide, ele alınan konuların çoğunluğunda eğitimin ideolojik anlamlarda kullanılmasına değinilmektedir. Ergün, eğitimin iktidar sahiplerince hegemonya altına alındığını ve toplumda bunu kullanan bireylerce oluşumunun tamamladığına vurgu yaparak, eleştirel pedagojinin bütün tahakküm yapılarını reddettiğini belirtmektedir (2009: 155). Özgür eğitim alanlarına işaret eden eleştirel pedagoji yaklaşımında eğitim

sistemlerindeki örtük ideolojik yapıların kabulü yok sayılmış, aynı zamanda salt eğitim üzerine odaklanılmıştır.

Eleştirel pedagoji alanında çalışma yapan isimlerden en önemlisi “Freire” sayılmaktadır. Freire, "ezilenlerin pedagojisi" adlı çalışmasında eleştirel pedagojiye değinmektedir. Bu çalışmada Freire, eğitimin asla tarafsız olmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca gençleri var olan düzenle bütünleştirmek amacını taşıyan eğitimin bir yandan da erkek veya kadınlar üzerinden oluşturulan bir takım olgularla, kendi bünyesinde “özgürlük pratiği” alanı oluşturduğunu belirtmektedir (1998: 16). Kısacası Freire'in de üzerinde durduğu gibi bireylere tarafsız olmayan bir şekilde hizmet ettiği için eğitimin metalaştığı görüşü egemen olmaktadır. Daha iyi bir eğitim açısından eleştirel pedagoji bakış açısı ile her şeyi sorgulayan başka bir isim olarak kabul edilen Illich, literatürde yerini almaktadır. Yıldırım'a göre Illich'in eleştirileri, toplumda mevcut bulunan kurumlara yönelik nitelendirilmemektedir. Onun eleştirileri bu kurumların yanlış olarak yönlendirilmesine karşı tanımlanmaktadır (2011: 168). Illich, toplumda hâli hazırda bulunan kurumların yanlış yönlendirildiği üzerine yaptığı eleştiriler ile Freire'den ayrılmaktadır. Illich, okulların egemen ve toplumsal tahakküm yapılarınca yönlendirildiğini, bu yüzden de amacını gerçek anlamda tam olarak yerine getiremediğini savunmaktadır. Ayrıca eğitim yapısında birçok anlamda kurumsallaşmanın olmaması gerektiğini de belirtmektedir. Çünkü eğitim yapısı içerisinde kurumsallaşma olursa orada yine mutlaka bir hiyerarşik düzen ve ideolojik bağlamların kaçınılmaz olarak oluşmasından bahsetmektedir. Bu durum da bireylerin özgür kılınmayacağı alanları beraberinde getirmektedir. Slatery, Illich'in okulsuzlaşma fikrinden hareketle onun asıl amacını, radikal yapıda tekelleri oluşuma karşı çıkararak sıradan bireylerin daha fazla özgür seçim haklarına sahip olmalarını ve bu şekilde toplumların kurumsallaşmasını önlemek, olarak aktarmaktadır (2014: 318).

Geleneksel eğitim anlayışının yarattığı boşlukları fark eden eleştirel pedagoji öğrenci-öğretmen ilişkisine farklı bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Eleştirel pedagoji, öğrencileri pasif ve sürekli tüketen bireyler konumundan çıkartmayı sağlayacak olan özgürleştirici eğitim anlayışını savunmaktadır. Bu sayede bireyler eleştirel bakış açısı kazanarak, eylemlerini pratik yaşama dökebilme fırsatı yakalamaktadır. Bu anlayışı savunan Freire ve Illich, eğitimin özgür ve eşitlik anlayışına bağlı kalarak gelişmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bilgilere dayanarak Freire ve Illich için okulun tamamen vizyonundan saparak, kapital düzene ayak uyduran kurumlara dönüştüğü görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden Freire'in anlayışı, genellikle öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerine kurulmaktadır. Bu iki birey arasındaki diyalogların eğitimde önemli bir yere sahip olduğu ve eğitimdeki sorunların çözülebilmesi

adına ilk olarak bu ikili ilişkinin incelenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Nitekim Yıldırım'a göre, Freire'ci okuma şekli salt yetişkin grubuna hizmet etme potansiyelinin olması ve okula yeni başlayan gruplara hitap etmemesi üzerine yetersiz kalmaktadır (2011: 216). Illich'in eleştirel pedagojik anlayışı ise Freire'den farklı olarak toplumda okulsuzluğu savunmaktadır. Okulun toplumda oluşturduğu norm ve değer anlayışına da ayrıca karşı çıkmaktadır. Çünkü bunlarda bireylere karşı tahakküm alanları oluşturmaktadır. Yıldırım, Illich'in eğitim denildiği zaman akıllara sadece okul kavramının gelmesinin karşısında durduğunu belirtmektedir. Hem İllich hem Freire, ezilenlerin özgürlüğü için eğitimde veya insanın kendi özgürlüğüne katkı sağlayamadıklarını savunmaktadır. Eğitim ikisi içinde toplumdaki baskı alanı olarak konumlandırılmaktadır (2011: 219). Freire ve İllich'in eleştirel pedagoji görüşlerinden de yola çıkarak eğitimde eleştirel okuryazarlık yapısı üzerinde durulmaktadır. Eleştirel okuryazarlık var olan bütün simgesel ya da imgesel yapılara eleştirel gözle bakabilme yetisine işaret etmektedir. Eğitim çatısı altında değerlendirilen eleştirel pedagojinin yansıması olan eleştirel okuryazarlık ise bireylerin kişisel gelişimleri açısından da büyük önem taşımaktadır. Eleştirel okuryazarlık ile sınıf içi eğitimde yaşantının ve kavramsallaşmaların ne şekilde çoğaltıldığıyla alakalı enformasyonlar verilmekte, böylece öğrencilerin bakış açısı genişletilmektedir (Freire ve Macedo, 1998: 53).

Eleştirel okuryazarlık özellikle okullarda öğrencilerin söz konusu alanda yetkinlik kazanmaları için çeşitli uygulama yapılarını içermekte ve vatandaşlık alanındaki oluşumları da kapsamaktadır. Bu kapsamda farklı konular üzerinde düşünme ve anlamlandırma yapabilen bireyler, eleştirel bakış açısının yanı sıra nesnel bakabilme becerisini de kazanmaktadır. Okullarda eğitimi verilen eleştirel okuryazarlık sayesinde öğrenciler adalete, eşitliğe ve özgürlüğe eleştirel olarak bakabilmeyi öğrenmektedir. Söz konusu yapı içerisinde eleştirel okuryazarlık becerilerinin öğretilmesi, öğrencilerin çoklu olgular üzerinde düşünmesini de kolaylaştırmaktadır. Potur'a göre eleştirel okuryazarlıkta çoklu bakış açısından ilki sayılan dâhil etme, öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı bakış açıları geliştirmesi sonucu öğrencilerin eleştirel fikir üretmeye sevk etmesi olarak değerlendirilmektedir. İkinci adım olarak nitelendirilen tahmin, öğrencilerin öğretmenleri eşliğinde metnin çözümlemesini yapmasına işaret etmektedir. Üçüncü adım olan çözümleme tahmin aşamasında farkına varılan olgularla var olan metnin tekrardan revize edilmesi aşaması olarak adlandırılmaktadır. Dördüncü adım olan yeniden yapılandırmada baştan bir metin dizgesinin yaratılması öngörülmektedir. Beşinci ve son adım olarak belirtilen harekete geçme ise söz konusu metinlerin asıl sahiplerine ulaşmayı ya da sınıf içerisinde yapılan etkinlikleri kapsamaktadır (2014: 39). Eleştirel okuryazarlıkta bulunan çoklu bakış açıları sayesinde öğrenciler, öğretmenlerinin

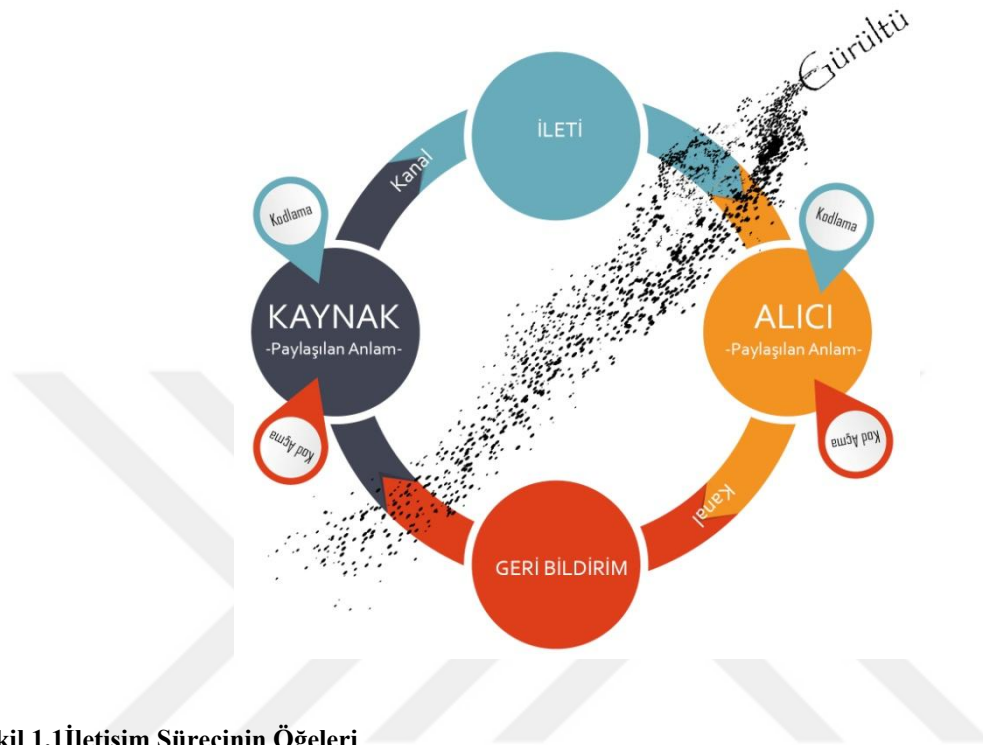
yönlendirmeleri eşliğinde metin yapılarını ne şekilde değerlendirmesi gerektiğini ve metinler üzerinde ne gibi eleştirel fikirler yürüteceklerini öğrenmektedir. Bu durumların akışı içerisinde öğrenciler, eleştirel okuryazar olmanın nitelikleri üzerinde en ince ayrıntısına kadar eğitilmekte, aynı zamanda eleştirel bazda bilinçleri geliştirilmektedir. Eleştirel pedagoji eğitimi ile eleştirel okuryazarlık becerisi kazandırılan bireyler medya mesajlarında var olan hegemonik yapıların sistemleri karşısında bireysel olarak savunma mekanizmalarını da ne şekilde kullanacağını öğrenmektedir. Böylelikle bireyler, maruz kalınan olumsuz durumlara karşı ne şekilde tepki vereceğini bilmektedir. Eleştirel okuryazarlık yapısının kendi içerisinde tutarlı ve bir bütün olarak kabul edilen ilkeler bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi eleştirel bakış açısını kazanarak medya metinlerinde var olan imâların farkına varabilmektir. Medyadan gelen iletiler çoğunlukla gerçekliğin gizlenmesi ya da yalıtılmasına dayanmaktadır. Medya mesajlarında var olan baskın yapıların fark edilmesi bu noktada önem taşımaktadır.

Kısacası, söz konusu yapılarla birlikte eleştirel okuryazarlık eğitiminde bireylerden, aldıkları enformasyon metinlerinin yeniden revizesini yapması ve karşılaştığı metin mesajlarının değerlendirmesini yaptıktan sonra bu değerlendirmeleri hayatında uygulamaya geçirmesi beklenmektedir. Bunun sonucunda ise eleştirel okuryazarlıkta aktif birey anlayışı ortaya çıkmaktadır.

1.3. İletişim Sürecinin Yapısı ve Medya

İnsanlık tarihinde hüküm süren “iletişim” unsuru karmaşık ve geniş ölçekli bir yapıya sahip olarak nitelendirilmektedir. Zaman içerisinde insanın aklını kullanması ve kendisini geliştirmesiyle iletişimin yapısı gelişmiş ve değişmiştir. Günümüzde iletişim kavramı, bireylerin karşılıklı konuşmasına ek olarak, iletişim sürecinde alınan ve verilen mesajların anlamlandırılması ve yorumlanmasına da dayanmaktadır (Küçük, 2012: 4). İletişimin temel yapısı bireylerin karşılıklı olarak yaptığı bilgi alışverişi sürecini içerdiğinden dolayı sağlıklı bir iletişimden söz etmek için, iletişimde bulunan kişilerin gönüllü olarak ve aktif bir şekilde bu süreçte bulunması gerekmektedir. İletişimin başlıca amaçları arasında bilgi edinme süreci büyük bir yer kaplamaktadır. Çünkü iletişimin temel yapısı, enformasyon akışı üzerine kurulmuştur. Bunlara ek olarak iletişim süreci üzerinde durulan diğer bir nokta, iletişimin zevk ve eğlence öğelerine sahip olması, şeklinde değerlendirilmektedir. Buna örnek olarak iletişim sürecinde yapılan şakalar ya da keyif verici muhabbetler gösterilmektedir (Küçük, 2012: 6). Ayrıca bireyler kimi durumlardan kaçınmak adına da iletişim akışında aktif olarak rol üstlenmeye gönüllü olmaktadır.

Literatürde genel olarak, iletişimin amacına uygun bir şekilde sürdürülmesine olanak tanıyan bir takım öğeler üzerinde durulmaktadır. İletişim süreci öğeleri arasında; kaynak, hedef, ileti, kodlama-kod açıklama, kanal, geri-bildirim, gürültü bulunmaktadır.



Şekil 1.1 İletişim Sürecinin Öğeleri

Kaynak: Küçük, 2012: 9.

İletişim sürecinde iletilerin anlamlandırılması ve gönderiminde bulunan taraf, aynı zamanda bir de buna karşıt olarak iletilerin ulaştırıldığı taraf bulunmaktadır. Söz konusu taraflara kaynak ve hedef (alıcı) denilmektedir. Kaynak genellikle anlatılmak istenen mesajları karşı taraf olan alıcıya yani hedefe yönlendiren kişi, şeklinde adlandırılmaktadır. Hedef ya da diğer bir deyişle alıcı, kaynaktan gelen iletileri anlamlandıran, süzgeçten geçiren kişi veya kişiler olarak tanımlanmaktadır (Güz, 1998: 127). İletişim süreci yapısında bulunan kaynak ve alıcı iletişimin temel zeminini oluşturmaktadır. Kısacası, bu süreç “kaynak kişi” ve “alıcı kişi” arasında gerçekleşmektedir. Söz konusu olan iki öğe iletişim boyutuna gerçeklik algısı katarak iletişimi kişiler arasında yaşanan bir duruma indirgemektedir. Kaynak tarafından kodlanan ve alıcıya yani hedefe doğru yönlendirilen iletiler, çoğunlukla enformasyon temelli olmakla birlikte alıcının gönderilen iletiye tepki verme güdüsünü de harekete geçirmektedir.

İletişim sürecinde var olan bir diğer öğe, ileti ya da mesaj kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir. İletişim sürecinde var olan iletiler, kaynaktan hedefe doğru

yönlendirilen mesajlar bütünü oluşturmaktadır. Odabaşı ve Oyman iletiyi, kişi ya da grupların karşı tarafa anlatmak istediği duygu, düşünce ya da fikirlerin sözlü veya sözsüz formu olarak görmektedir (2012: 17). Söz konusu iletiler, kaynak tarafından şifrelenerek alıcıya yönlendirilmektedir. Alıcılar yani hedefler, gelen mesaj dizinini anlamlandırıp olumlu ya da olumsuz olarak bu iletilere karşı tepki vermektedir. İletişim sürecinde sadece sözlü kelimeler ya da harfler ileti olarak sayılmamaktadır. El, yüz, jest ya da mimikler de ileti olarak kabul edilmektedir. Ayrıca kaynaktan kodlanan iletiler alıcı tarafından ne kadar ilgi çekici olursa iletişimin sürekliliği de o denli kalıcı olmaktadır. İletişimde, kodlama ve kod açım önemli bir yer kaplamaktadır. Küçük, kodlamanın kaynak tarafından hedefe iletilmek istenen mesajların bir takım harfler ya da simgelerle şifrelenmesi/kodlanması, durumu olarak ifade etmektedir. Kod açma ise alıcıların kodlanmış iletileri anlamlandırması, yorumlaması durumu olarak adlandırılmaktadır (2012: 9). Kodlama işlemi, iletilerin anlamlarına derinlik kazandırmakta ve aynı zamanda iletilerin alıcılar tarafından daha kolay alımlanmasını sağlamaktadır. İletişimde, kodlama ve kod açım aşamalarının doğru bir şekilde gerçekleşmesi için hem kaynağın hem de alıcının ortak paydada buluşması beklenmektedir. Çünkü kaynağın kodladığı iletilerin, alıcılar tarafından kolay bir şekilde çözümlenmesi için kaynağın ve alıcının ortak değerlere sahip olması gerekmektedir. Kaynak ve alıcı ortak değerlere sahip olmazsa, iletişim sürecinde kodlama ve kod açım doğru bir şekilde gerçekleşmemektedir. Söz konusu durum ise iletişimin sorunsuz olarak devam etmesini ve sonlanmasını engellemektedir. Sonuç itibarıyla kaynak tarafından kodlanan mesajların alıcıda beklenen etkiyi yaratması için mesajların doğru ve eksiksiz olarak kodlanması gerekmektedir. Ayrıca alıcı ve kaynak arasında bulunan fakat ortak olmayan değerlerin iletişim sürecine dâhil edilememesi fikri de önem taşımaktadır.

İletişim sürecinde bir başka öge olan kanal, iletilerin alıcıya gönderilmesinde izlenen yol olarak adlandırılmaktadır. İletiler, kaynaktan hedefe doğru yönlendirilirken kanal ile taşınmaktadır (Güz, 1998: 128). Özellikle mesajların iletileceği kanalların seçimi, hedef kitlenin beğenilerine yönelik yapılması iletişimde büyük bir rol oynamaktadır. İletişim durumunda kanalların, kolektif yapıya hitap etmesi beklenmektedir. Çünkü iletilmek istenen mesajların alıcı kitlesine gönderilmesinde doğru kanalların seçimi, mesajların istenilen ve beklenen amacına ulaşmasını sağlamaktadır. İletişimdeki geri bildirim süreci, genellikle iletilere karşı verilen uyarı ya da tepki olarak adlandırılmaktadır. Geri bildirim süreci iletilerin, alıcı tarafından ne şekilde ve nasıl yorumlandığını, çözümlendiğini ve işlendiğini belirtme işlevini üstlenmektedir (Küçük, 2012: 12). Geri bildirim diğer bir deyişle geri yansıtma sayesinde kaynak, mesajın amacına ulaşmış ulaşmadığını anlamakta ve alıcının

verdiği tepkiye göre iletişim sürecinin ne kadar başarılı olduğunu bilmektedir. Geri bildirim anında ya da daha sonradan da ortaya çıkabilmektedir. İletişim sürecinde son olarak ele alınan öge ise gürültü kavramıyla belirtilmektedir. İletişimde bulunurken gürültü kaynağı ne kadar fazlaysa iletişim de o kadar sağlıklı olmaktadır. Gürültü kaynağı ne kadar az ise de iletişimin de o kadar sağlıklı olduğu öngörülmektedir. Kısacası, gürültü kaynağı iletişimde mesajın yapısını etkileyerek iletişimin ya başarılı olarak sonlanmasını sağlamakta ya da iletişimde dezenformasyonlara neden olmaktadır. Dezenformasyon olmuş iletişimin de başarısından söz etmek mümkün olmamaktadır. İletişim sürecinde aktif olarak görev alan söz konusu yapılar, iletişimin eksiksiz bir şekilde son bulmasını sağlamaktadır. Bu yapılardan birisinin az ya da fazla olması iletişim akışını tamamen etkileyebileceği için iletişimde bulunulurken öğelerin seçiminde dikkatli olunması gerekmektedir. Ek olarak doğru anlamsal kodlarla işlenmiş ve doğru alıcılara yönlendirilmesi yapılmış mesajlar, kaynağın istediği tepkiyi oluşturma şansını daha fazla yakalamaktadır.

İletişim sürecinde değerlendirilen yapılar, iletişimin nasıl kurulması gerektiği ya da ne şekilde yönlendirilmesi gerektiği konusunda önemli bir husus olarak yerini almaktadır. İletişim süreci sadece iki birey arasında karşılıklı yapılan bir faaliyet olarak değerlendirilmemektedir. İletişim, asıl olarak toplumsal olgulara işaret etmektedir. Fakat buna ek olarak bilgi sağlama, duygu ve düşünceleri ifade edebilme, sorunların çözümünü sağlama ya da eğlendirme amaçlı gibi pek çok işlev de görmektedir. İletişim bireysel, kitlesel, siyasal, toplumsal, ses ve görüntüye dayalı, yazıya ve işarete dayalı ve elektronik iletişim olmak üzere çeşitli yapılara ayrılmaktadır. Güz, karşılıklı olarak iki bireyin iletişim kanallarını kullanarak duygu, düşünce ya da fikirlerini birbirine aktarma sürecini bireysel iletişim olarak yorumlamaktadır (1998: 140). Bireysel iletişim şekli, diğer iletişim yapılarına göre daha özel bir yapı olarak sınırlandırılmaktadır. Çünkü söz konusu yapıda iki kişinin karşılıklı olarak yaptığı bir süreçten bahsedilmektedir. Bu süreç, yüz yüze olabilirken iletişim araçlarının yardımıyla da sağlanabilmektedir. Teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla küresel anlamda değişen yapılara iletişim süreçleri de katılmıştır. Böylece iletişim süreci sadece bireylerin karşılıklı olarak yaptığı bir durum olmaktan çıkmıştır.

Gönenç bireysel iletişimin biraz daha geniş ölçekli hâli olan kitlesel iletişimin, karşılıklı iki kişinin yaptığı bir durumdan ziyade, kitle iletişim araçlarının kanal amacıyla kullanılmasıyla toplumlara enformasyon kaynağı sağlanması açısından önem taşıdığını belirtmektedir. Kitlesel iletişim sayesinde toplumlar arasında bilgi edinme süreci hızla yayılma göstermektedir. Siyasal iletişim ise iktidar sahiplerinin ve devlet adamlarının kamuyu bilgilendirme amaçlı yaptığı iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (2007: 89). Siyasal

iletişime, özellikle siyasi liderler halka ulaşmak ve bilgi sağlamak açısından sıklıkla başvurmaktadır. Böylece siyasi liderler ya da devlet adamları halka ulaşmanın en kolay ve en hızlı yolu olan kitle iletişim araçları ile aynı anda birden fazla topluma hitap edebilme fırsatını yakalamaktadır. Toplumsal yaşamla bütünleşik olan iletişim yapısı kitlesel iletişimle benzerlik göstermektedir. Toplumsal bazda yaşanan her türlü gelişmenin vatandaşlara iletişim araçları ile aktarılma süreci olarak adlandırılan söz konusu yapı, çeşitli alanlar hakkında bilgi aktarımı sağlamaktadır. Toplum olgusuyla örüntülü iletişim yapısı, sadece toplumsal çıkarlara hizmet eden ve toplumu ilgilendiren konuları kamuya yansıtmaktadır. Teknolojik gelişmelerin sağladığı avantaj kıstasında değerlendirilen yapı, iletişimin ses ve görüntüyle yapılmasını olanaklı kılmıştır. Özellikle radyonun ve televizyonun bu yapı içerisinde kullanılmasının nedenleri arasında sese ve görüntüye hitap etmesi gelmektedir. Ses ve görüntü yardımıyla yapılan iletişim daha akılda kalıcı olmakla beraber etkisinin çok daha hızlı ve aynı zamanda çok daha kolay algılanabilir olması yönüyle bilginin öğrenilmesini de kolaylaştırmaktadır. Yazıya ve işarete dayalı iletişim, sembol ve işaretler üzerine dayanmaktadır. Bu yapıda ses ya da görüntü kullanılmamaktadır. Yazılı ve işarete dayalı iletişim sürecinde bireyleri bilgilendirmek amacıyla gazete, dergi vb. kullanılmaktadır. Son olarak iletişimde var olan ve modern zamanda sıklıkla kullanılan diğer yapı, elektronik iletişim olarak nitelendirilmektedir. Gönenç elektronik iletişimi, son zamanlarda kullanımı artan cep telefonu, bilgisayar ya da diğer elektronik aletlerin iletişim sürecinde etkili olması olarak tanımlamaktadır (2007: 89). Günümüzde herkesin elinde ve evinde olan elektronik aletler sayesinde sınır ötesi haber aktarımı ya da bilgi aktarımı kolaylıkla yapabilmektedir. Bu yönüyle elektronik iletişim, iletişim sürecinde olan kısıtlamalara son vererek isteyen herkesin istediği her yerden her türlü enformasyon akışına dâhil olmasını ve edindiği bilgileri farklı bölgelerdeki insanlara da ulaştırmasını sağlamaktadır.

İletişim bilgi aktarımı sağlama, güldürme, eğlendirme ya da çeşitli amaçlara hizmet ederek bireyler üzerinde yanlış bilinç oluşturma, tahakküm alanları yaratma vb. yapılara da ön ayak olmaktadır. İletişim kavramı ve aşamaları değişken olup, karmaşık bir düzeni özünde barındırmaktadır. Bu yüzden iletişimin anlamsal boyutunu çözebilmek adına iletişim yapılarını bilmek gerekmektedir. Genel olarak bireylerarası, kitlesel ve elektronik iletişim yapıları söz konusu anlamsal boyutlara örnek verilmektedir. İletişimin bireyler arası yönü genellikle tek tip iletişim ve iki kişinin birbiriyle yaptığı bir süreç olarak adlandırılırken, kitlesel iletişim kitle araçlarının da kullanılmasıyla birlikte toplumları etki altına almak için başvuru bir yöntem olarak belirlenmektedir. Elektronik iletişim, diğer bütün yapılara oranla çok daha geniş bir yelpazeye sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda bilgiye

ulaşılabilirlik açısından da daha kolay yöntemlere sahip olduğu görülmektedir. Sonuçta iletişim sürecini başlatmak için söz konusu yapılardan uygun olanı temel alınarak, alıcıya iletilmek istenen mesajların gönderiminin yapılması gerekmektedir. Doğru kodlamayla, kaynak ve alıcı ile ortak paydada buluşulan, doğru kanalların seçimiyle yapılan iletişim, beklenen düzeyde etki yaratmaktadır. Bu sayede iletişimin başarılı bir şekilde son bulmasına olanak tanınmaktadır.

İletişim süreci kendi yapısını revize ederek günümüzde var olan sistemler ile bütünleşik duruma gelmiştir. Böylece küresel çapta faaliyet gösteren iletişim odakları oluşmuştur. Bunlara ek olarak, modern çağın teknolojik yapısı ve kitle iletişim araçlarında meydana gelen gelişmeler, zamanla “medya” unsurunu da gündeme getirmeye başlamıştır. Medya, içerisinde birden çok alanı barındıran homojen yapıya sahip bir yapı şeklinde ortaya çıkmıştır. Aydeniz gazete, televizyon, internet, dergi vb. kitle iletişim araçlarına genel olarak medya denildiğini ifade etmektedir (2012: 16). Medyanın ilk ve temel olarak belirlenen özelliği, yurttaşların her türlü bilgi edinme hakkını yerine getirmek şeklinde nitelendirilmektedir. Ayrıca medyanın söz konusu şirketleşmiş yapısı, küresel pazar anlayışını çok iyi yorumlamakta ve bunu kullanabilmektedir. Medyanın bu gücünün farkına varan işletmeciler ve iktidar sahipleri medyayı kendi çıkarlarına yönelik kullanmaya başlamışlardır. Böylece medyanın ierik üretimleri kaçınılmaz olarak değişmiştir. Bunun sonucunda medya mesajları, kanaat nderlerince gerçekliğin yenidenrtildiği yapılara dnştrlmştir. Medya halka hizmet etme amacından saparak aslında halka hizmet ediyormuş gibi görünerek erk sahiplerinin hizmeti altına girmiştir. Ayrıca medyaya, erk sahiplerinin bilincini halka empoze etme görevi de yüklenmiştir. Medyaya yüklenen söz konusu yeni görev sonucunda eleştirel bakış açısından yoksun bireyler, medya iletilerini olduğu kabul etmekte, bunları Gramsci’nin literatüre kazandırdığı rızartimiyle birleştirip içselleştirmektedir. Bu noktadan itibaren ise bireylerrtmekten çok tüketme güdüsüyle hareket etmekte ve modern çağın sözde köleleri olarak kapitalizmin çıkarlarına uyum sağlamaktadır. Belirtilen nedenlerle birlikte medyayı doğru anlamak ve algılamak önem taşımaktadır. Çünkü medya ve kitle iletişim araçları sayesinde kitlesel olarak toplumların tek bir noktadan yönlendirilme imkânı doğmaktadır. Lentz, medyanın sınır ötesindeki kitlelere ulaşma ve tek bir alandan bütün küresel düzene hitap etme niteliklerinin toplum yapılarında değişikliğe neden olduğunu belirtmektedir. Bu toplumsal yapılarda medyaya ve medyanın süreçlerine tabii olmaya başlamaktadır. Zaman içerisinde medya ile değişen ve tek boyuta indirgenen bilinç ile bireyler, günlük hayattaki tüm kararlarını verirken yine medyadan aldıkları iletiler ile bağdaştırmaktadır. Hatta bu durum daha da ileri giderek bireyler evlerini, giydiği kıyafetleri

ya da beğenilerini medyaya göre oluşturmaktadır (2014: 192). Bu durum beraberinde toplumun kültürel yapısında ve değerlerinde deformasyon meydana getirmekte ve böylece bireyler, medyayı vazgeçilmez bir yaşam biçimi olarak görmeye başlamaktadır. Kısacası doğru enformasyon kaynaklarını halka iletme amacı güden medya, zamanla evrilerek toplumları kitlesel bazda yönetme ve yönlendirme amacına hizmet etmektedir.

Medyanın bu özelliklerinin yanı sıra sahip olduğu pek çok yapı bulunmaktadır. Özellikle görsel öğelerin medyada sıklıkla kullanılması görsel medyanın önemini arttırmıştır. Genel olarak hareketli görüntülerin bir araya gelerek oluşturduğu sistemler düzenine hitap eden görsel medya, görsele dayalı olan her şeyi kapsamaktadır. Görsel medyada ses ve renk iki ana unsur olarak değerlendirilmektedir. Sesler ve renkler ne derece başarılı bir şekilde kullanılırsa bireyleri etkileme oranı da o derece artış göstermektedir. Bununla birlikte, görsel medyada izleyicilerin dikkatini çekebilmek adına müzikli ve eğlenceli görüntülerle tasarlanmış kurgular oluşturulmaktadır. Görsel medya, görmeye dayalı olduğundan dolayı okuma yazma becerilerini gerektirmemektedir ve bu yüzden çok geniş kitleye hitap etme özelliğini de içerisinde barındırmaktadır. Görsel medyanın bir zamanı, saati veya alanı bulunmamaktadır. Günün istenilen her yerinde her saatinde ya da anında, halka hizmet etmektedir. Görsel medyada sınırsız akışın olmasından dolayı kaliteli içerik üretme açısından sıkıntı yaşanmaktadır. Ayrıca görsel medyada yaş kısıtlaması bulunmamaktadır. Her yaştan kişinin medyaya katılımını sağlamaktadır (Aydeniz, 2012: 23). Görsel medya zaman ve bağlam anlamında sınır ötesine hitap etmektedir. Anlık yayınlara sahip olduğundan dolayı görsel medyada, izleyicilere sunulan görsellerin geri alınması söz konusu olmamaktadır. Bu yüzden görsel medyada içeriklerin oluşturulmasında ve yayınlanmasında çok daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir.

Medyanın diğer bir yapısı olan işitsel medya ise işitsel duyumuza hitap eden unsurlardan oluşmaktadır. İşitsel medyaya verilebilecek en iyi örnek, radyo olarak değerlendirilmektedir. İşitsel medya tıpkı görsel medya gibi okuma ve yazma becerisine ihtiyaç duymamaktadır. Sadece “işitsel” olana egemen olduğu için de her yaş grubuna ulaşma yetisi bulunmaktadır. Aynı zamanda işitsel medyada bireyler farklı işlerle uğraşırken dâhi bilgilerin dinlenebilir olmasından dolayı bu medyanın tercih edilme yönünü arttırmaktadır. Medyada üzerinde sıklıkla durulan basılı diğer adıyla yazılı medya yapısı ise yazıların ve sabit görsel öğelerin bulunduğu medya temsillerini gruplandırmak için kullanılmaktadır.

Aydeniz basılı medyanın çoğunluk olarak enformasyon akışında görev aldığını belirtmektedir. Bu yüzden basılı medya haber üzerine bilgilendirme niteliği taşımaktadır (2012: 26). Basılı medyada bilgi edinme aşamasında bireylere aktarım yapılırken yazılı

imgelerden ve fotoğraf unsurlarından yararlanılmaktadır. Yazılı yani basılı medya diğer medya yapılarının aksine ulaşılabilirlik açısından satın alma davranışını açığa çıkartmaktadır. Çünkü söz konusu medyaya ulaşmak için gazete veya dergilerin satın alınması gerekmektedir. Bu medya yapısı okuma, yazma ve anlamsal değerlendirilme süreçlerini özünde bulundurmasından ötürü kişisel birikimi desteklemektedir. Basılı medyada amaç bilgi edindirme olduğundan eğlendirme özelliği ilk planda yer almamaktadır. Medyanın basılı ya da yazılı olması ise bilgilere tekrarlı olarak bakılma imkânını yaratmaktadır. Ayrıca bu medyada bilgilerin saklanmasıyla yola çıkılarak depolama özelliği de bulunmaktadır. Basılı medya, bireylerde birden fazla kişisel yetiyi kullanabilecekleri alanları yaratmaktadır. Bu alanlar okuma ve yazmadan başlamak üzere anlamsal düşünmeyi, değerlendirme yapabilmeyi, eleştirel düşünmeyi ve aynı zamanda eleştirel akıl yürütmeyi içermektedir. Eğer, kişilerin bireysel yetkinlikleri tam olarak söz konusu yapıları kapsamıyor ya da eksik kalıyorsa basılı medyadan beklenen yönde verim alınamamaktadır. Günümüzde gelişen teknolojiyle basılı medyanın satın alma edinimi yerini internet ağlarında bulunan verilere bırakmaya başlamıştır. Bu noktada ise basılı medyanın günümüz gereksinimlerine ne kadar uyum sağladığı tartışma konusu olarak yerini almaktadır. Her ne kadar teknoloji çağı hâkim olsa da söz konusu medyaya ulaşmak için internet ya da türevlerini kullanmayı tercih etmeyen, satın alma işlemini bilerek ve isteyerek gerçekleştiren kişiler de bulunmaktadır. Bu yüzden basılı medya tek boyutlu olarak kısıtlanmamaktadır. İster internet üzerinden e-book olarak, ister gidip satın alarak istenilen bilgilere ulaşma imkânı yakalanmaktadır.

Sonuç olarak medya, kamuya her türlü enformasyon kaynağını ulaştırma zorunluluğuna sahip olmaktadır. Bunu yaparken de kitle iletişim araçlarını da kullanarak alanını genişletmektedir. Ayrıca medya, halka bilgi aktarımının yanı sıra eğlendirme ve güldürme unsurlarını da iletmektedir. Ortaya çıkış amacı enformasyon toplumları yaratmak olan medya, özellikle teknolojideki gelişmelerle yapısını güçlendirmektedir. Zaman içerisinde televizyonun evlerimize girmesi ve internetle sınır ötesi alanlara ulaşılması medyanın vazgeçilmez unsurları olmaktadır. Ayrıca küresel bağlamda kapitalin doğuşu ve gelişmesi de medyanın hazırladığı söz konusu ortamlarla mümkün olmuştur. Özellikle reklam sektörü medyanın her türlü yapısını kullanmaktadır. Kişiler televizyonda, dergide, gazetede, radyoda vb. alanlarda gördüklerini, duyduklarını ya da okuduklarını günlük hayatında da uygulamaya koymak istemektedir. Söz konusu durum eşliğinde bireyler medyadan edindiklerini birebir günlük hayatında yapmaya başlamakta ve tektipleşmektedir. Medya ile birlikte bireylere gerçek anlamda ihtiyacı olmayan ürünlerin ya da hizmetlerin sunumu toplumun kolektif tüketici yapısına dönüşmesine neden olmaktadır ve bu mekanizma kapitalizmin devamını

sağlamaktadır. Herbert'in "Tek Boyutlu İnsan" eserinde belirttiği gibi, bireylerin maruz kaldığı yanlış gereksinimler aslında bir başka yapı tarafından topluma dayatılan oluşumlar olmaktadır. Topluma dayatılan yanlış gereksinimler, bireylere haz ya da mutluluk verici şekilde görülebilmektedir. Özellikle reklam sektörünün, bireyler üzerinde yarattığı ortak bilinç ile başka insanlarla aynı şeyi sevmeye ya da nefret etmeye, benzer şeylerin toplumda sürekli tüketilmesi ya da tüketilmemesi vb. durumlar bireylerin maruz bırakıldığı yanlış ihtiyaçlar olarak adlandırılmaktadır (2010: 22). Özellikle medya içeriklerinin seçiminde ve toplumlara yayılmasında bilinçli bazı politikaların yürütüldüğü ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden ilk başta bireysel olarak medyanın pozitif yanlarından faydalanırken söz konusu negatif yanlarından korunmak için medyaya karşı bilinçli yaklaşmalı ve aynı zamanda gördüğümüz, duyduğumuz veya okuduğumuz mesajların hiçbirisinin tesadüf eseri var olmadığını, bilinçli bir şekilde kapital çarka hizmet etmek için oluşturulduklarının unutulmaması gerekmektedir. Medyaya karşı bilinçli ve farkındalıkla yaklaşmak anlaşılması zor, kapalı gerçekliklerin ortaya çıkması için önemli olmaktadır.

1.3.1. Geleneksel Medya ve Özellikleri

Geleneksel medya yazılı ve görsel olan basının etkin bir biçimde kitle iletişim araçları tarafından kullanmasından ortaya çıkmaktadır. Ayrıca geleneksel medya iletişim kanalı olarak, geri dönüt olmayan tek taraflı bir iletişim kanalını benimsemektedir. Geleneksel medya mecraları olarak sayılan televizyon ve gazetenin kısaca gelişiminden bahsetmek geleneksel medyayı anlamak açısından yararlı olabilmektedir.

Söz konusu medya aslında televizyon ve gazetenin keşfiyle birlikte ortaya çıkmaya başlamıştır. 1873 yılında Andrew May tarafından televizyonun keşfine dair ilk adımlar atılmıştır. May, bu keşfinde ışık dalgaları ile elektrik akımı yakalamıştır (Akalin, 2011: 11). May'den sonra Paul Nipkow televizyonun geliştirilmesi için özellikle fotoğraf ile alakalı keşifleri sağlamıştır. Nipkow'un adını alan "Nipkow Diski" televizyonun ve yayıncılığının tarihi açısından önemli bir konuma sahip olmuştur. Televizyonda yaşanan gelişmeler sonucu sınır ötesi gerçekleştiren yayıncılık anlayışı ortaya çıkmaya başlamıştır. İlk denemeler belli belirsiz olarak sinyal güçlerine karşılık vermiştir. Fakat Aziz, ilk olarak 1928 yılına geldiği zaman NBC adlı yayın kuruluşunun bir kıyı ucundan diğer kıyı ucuna yayın gerçekleştirdiğini ve yine 1928 yılında Londra'dan yayına verilen görüntünün New York'tan da izlenebildiğini belirtmektedir. 1936 yılına geldiği zaman düzenli olarak ilk yayıncılık ise İngiltere'de başlamıştır. İngiltere'yi izleyen diğer ülkeler A.B.D ve Sovyetler Birliği olmuştur (1981: 14).

Televizyonda yaşanan söz konusu gelişmeler, özellikle medyada görsel öğelerin odak noktası hâline gelmesine sebebiyet vermiştir.

1440 yılında basım tekniğinin Gutenberg tarafından ortaya atılmasıyla yazılı veya görsel imgelerin sabit bir şekilde basımı gerçekleştirilmiştir. Bu sayede halk arasında okuma yazma ilerlemeye başlamış ve kitap tüketimleri fazlaşmıştır. Daha sonraki dönemlerde ilk kez periyodik sürelerle haber dergileri yayımlanmaya başlanmıştır. Literatürde ilk gazetenin ortaya çıkış zamanı belirsiz olarak nitelendirilmektedir. Fakat durum her ne kadar belirsiz olsa da ilk gazetenin XVI. yüzyılda ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu gazete toplumu etkileme potansiyeli ile ele alındığından dolayı tam olarak gazete olarak adlandırılması mümkün olmamaktadır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2011: 16). Matbaanın icadı özellikle Avrupa’da Aydınlanma Dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde birden fazla yenilik ve gelişmeler yaşanmıştır. Basım tekniklerinin günden güne ilerlemesi özellikle bireylerde kişisel gelişim açısından farklılaşmanın olmasını zorunlu hale getirmiştir. Basımla birlikte genel olarak okuma yazma edinimleri ve olaylar arasında fikir yürütebilme becerilerinin gelişimi başlamıştır. Teknik gelişmelerin yaşanmasıyla birlikte gazetelerde ve içeriklerinde günümüz yapısına ulaşmak için ilk adımlar atılmaya başlanmıştır. 1609 yılına gelindiğinde günümüz şablonuna benzeyen ilk gazete basılmıştır. Bu gazete Almanya’da haftalık şekilde Almanca dilinde yayımlanmaya başlanmıştır. Avisa, RelationoderZeitung’u takip eden diğer gazete örneklerini Hollanda ve İngiltere vermiştir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2011: 18).

Teknolojik gelişmelerle birlikte özünde değişiklikler yaşanan söz konusu kitle iletişim araçları başlangıçta çok masum sayılabilecek “haberleşme ve bilgilendirme” kavramlarına işaret ederken, sonraları kamuyu yönlendirme ve tahakküm altına alma niteliklerini özünde barındırmaya başlamıştır. Geleneksel medyayı var eden özellikle televizyon ve gazete unsurları birçok akademisyenin, eğitimcinin ve bu konuyla alakalı çalışmalar yürüten pek çok kişinin ilgisini çekmiştir. Kitle iletişim araçları ve geleneksel medya bağlamında yapılan araştırmalar sonucu literatüre birden fazla yapı ve yaklaşım eklenmiştir. Ana akım (egemen) yaklaşımda özellikle hipodermik iğne kuramı, kitle iletişim araçları ve medya işbirliğiyle birlikte kamuoyu oluşturulduğuna vurgu yapmaktadır. Buna göre medya mesajlarına maruz kalmış bireyler üzerinde etki alanları yaratılmaktadır. Eleştirel yaklaşım, medyanın tek taraflı iletişim sağladığını belirtmektedir. Üç ayrı yapıya ayrılan eleştirel yaklaşımların (İngiliz Kültürel Çalışmalar, Frankfurt Okulu, Ekonomi Politik) temeli, medyanın emtia sahiplerince kontrol edildiğini ve halkın bilinçli olarak yönlendirildiğine işaret etmektedir. Kültürel Çalışmalar genellikle medya mesajlarının metin olarak çözümlenmesi üzerinde durmaktadır. Kültürel çalışmalar içerisinde yer alan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı medya mesajlarının

bireyler üzerindeki etkisine değinmektedir. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bireyleri medya karşısında pasif olarak sınırlandırmamaktadır. Elihu Katz'ın çalışmalarına dayanan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı temelde bireylerin ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Yaylagül, kullanımlar ve doyumlar ile bireylerin kendi istekleri ve arzuladıkları koşullar ekseninde medya iletilerini seçtiklerini, yorumladıklarını ve bunları kullanabilme yetisine sahip olduğunu vurgulamaktadır (2010: 71). Buna göre bireyler, ihtiyacı olan şeyleri kendi talepleri doğrultusunda gidermeye çalışmakta ve söz konusu durumların sınırlarını da yine kendileri belirleyebilmektedir. Kullanımlar ve doyumlarda birey, aktif olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca bireyler burada medyaya eleştirel yaklaşıma bilincine sahip olarak isteklerini yönlendirmektedir. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımıyla genellikle medyanın insanlar ile değil de insanların medya ile neler yaptıkları konusu önem kazanmaya başlamıştır. Böylece bireyler, seçim yaparak kendi ihtiyaçlarını doyuma ulaştırmaktadır. Bu durumda da her bireyin, ihtiyaçlarına bağlı olarak doyum noktasının farklılaştığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Eleştirel yaklaşımlar altında değerlendirilen Frankfurt Okulu medya ve izleyici çalışmaları konusunda önemli isimleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu isimlerinden birisi olan Gramsci'nin literatüre kazandırdığı "rıza" kavramı geleneksel medyada önemli bir konuma oturmaktadır. Gramsci açısından rıza üretimi, erk sahiplerinin kendi benimsedikleri fikirleri medya aracılığıyla halka empoze etmesi, şeklinde tanımlanmaktadır (Yaylagül, 2010: 111). Eleştirel yaklaşımlarda değerlendirilmesi yapılan bir diğer alan, Ekonomi Politik olarak yerini almaktadır. Ekonomi Politik, iktisadi yapılar üzerinden açıklamalarını temellendirmiştir. Böylece medya kuruluşlarının amacını ve bütünselliğini anlamaya çalışan ekonomi politik, kitle iletişiminde bulunan emtiaların nasıl üretildiğine, dağıtıldığına ve bireyler tarafından ne şekilde tüketildiğine değinmektedir. Medya adı altında çalışan kurum ve kuruluşlar, özellikle iktidar sahiplerinin savunduğu dünya görüşlerini halka indirgemekte ve bireylerin rıza üretimini sağlayarak kişileri tahakküm altına almayı amaçlamaktadır. Böylece medya, küresel ölçekte kapitalizmin devamlılığını sağlamak için gerekli olan koşulların oluşmasına aracı olmaktadır. Ana akım yaklaşım, medya iletileriyle bireylerin etki altına alınarak pasifize edilmesine vurgu yaparken, eleştirel yaklaşım medya iletilerinin bireyler tarafından alınacağını, fakat bu noktada rıza üretiminin gerçekleştirilebileceğine değinmektedir. Ayrıca eleştirel yaklaşım, bireyleri aktif olarak nitelemekte ve medya iletileri arasında seçme şansının olabileceğine işaret etmektedir.

Gazete, dergi ve televizyonu kapsayan geleneksel medya, yeni medya ya da sosyal medya kadar olmasa da geniş bir kitleye hitap etmektedir. Söz konusu medya yapısında enformasyonların kullanımının sınırı bulunmamaktadır. Ayrıca geleneksel medya, diğer

medya türevlerine oranla maliyeti daha fazla olan yapı olarak nitelendirilmektedir. Bu yüzden de günümüzde kendini giderek yeni medya alanına doğru revize ettiği ya da alanını yeni medyaya kattığı görüşleri egemen olmaya başlamaktadır.

1.3.2. Yeni Medya ve Özellikleri

Teknik ve teknolojik gelişmelerle birlikte kitle iletişim araçlarında görülen farklılaşmalar ve değişen küresel sistemler “yeni medya” alanının ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. Binark, günümüzde sıklıkla kullanılan dijital araçların ve sosyal platformların yeni medya adı içerisinde birleştirilebileceğine değinmektedir. Geleneksel medyadan temelde multimedya özelliği sayesinde ayrılan yeni medya, birden fazla bilgi akışını eş zamanlı aktarmasından dolayı bireylerarası iletişim sürecini de hızlandırmıştır (2007: 21). Modern anlamda teknolojik aletlerin gelişmesi ve özellikle bilgisayarda yapılan yenilikler yeni medyanın var olmasını ve aynı zamanda sınırlarının gelişmesine olanak sağlamıştır. Geleneksel medyadan farklı nitelikleri özünde barındıran yeni medya, asıl anlamını 90’lı yıllarda internetin hayatımıza yavaş yavaş girmesiyle kazanmıştır. Manovich yeni medyanın sahip olduğu temel ilkeleri beş ayrı başlık altında toplamıştır. Bunlar Sayısal Temsil, Modülerlik, Otomasyon, Değişkenlik, Kod Çevrimi şeklinde ifade edilmektedir. Sayısal Temsil, matematiksel imgelere dayanmaktadır. Sayısal Temsil ile birlikte bilgiler daha düzenli ve tutarlı bir hâle getirilirken aynı zamanda kodlama sistemiyle ortamda var olan tüm verilerin depolanma imkânı yaratılmaktadır. Modülerlik, genel olarak internet sisteminde bulunan ortamların ne şekilde olacağı ile doğrudan bağlantılı sayılmaktadır. Bu özellik sayesinde web tabanında bulunan verilerin hangi sıralamayla ya da nasıl görünebileceğine karar vermek kolaylaşmaktadır. Otomasyon, kullanıcıya gerek duymadan oluşturulan simgeler bütünü olarak adlandırılmaktadır. Değişkenlikle herhangi bir nesnenin ya da nesne grubunun birden farklı şekillerde var olması sağlanmaktadır. Sosyal ve bilgisayar katmanlarını temsil eden kod çevrimi, formatlar arası dönüşümü ifade etmektedir (2001: 27-48). Yeni medyanın sahip olduğu bu ilkeler, sayısal alanlara işaret etmekte ve aynı zamanda yeni medyadaki enformasyonların depolanabilirliğini vurgulamaktadır. Bu yüzden yeni medyaya sadece tek bir açıdan bakmak yeterli olmamaktadır. Bütün görsel, yazılı ya da işitsel imgelerin bir araya geldiği homojen bir yapı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yeni medya, “e” hizmetleri yani “elektronik” hizmetleri ile diğer medyalardan ayrılan yapısını güçlendirmektedir. Çünkü “e” hizmetler sayesinde zaman, mekân ya da kişi ayrımları farkı gözetilmeksizin her türlü bilgi sağlama, eğlendirme, güldürme vb. olguların akışı sağlanmaktadır. Yeni medya, ayrıca sahip olduğu söz konusu özellikler sayesinde sadece

bireyleri değil grupları da birbirine bağlama imkânı yaratmaktadır. Ek olarak, sanal grupların var olmasına ve yayılmasına da neden olmaktadır. Yeni medya, anlık enformasyon sağlama konusunda diğer medya çeşitlerine göre çok daha hızlı erişim ayrıcalığı sunmaktadır. Aynı zamanda dünyanın pek çok yerindeki bilgi yapılarına birden fazla ulaşım imkânını da sağlamaktadır. Yeni medya, yararlandığı teknolojik gelişmeler sayesinde eğitim sistemi içerisinde de varlığını sürdürmektedir ve uzaktan eğitim programlarını desteklemektedir. Tüm bunlara ek olarak yeni medya isteyen herkesin, her an, istediği enformasyon türünü, yeni medya araçları ile kamu hizmetine açma fırsatı vermektedir (Aydeniz, 2012: 27). Yeni medyanın gün geçtikçe özelliklerine yeni özellikler eklenmekte ve interaktif yapısı geliştirilmektedir. Teknoloji ve internet yapısındaki hızlı değişimlere ayak uydurmaya çalışan yeni medyanın sahip olduğu araçların özelliğinde de değişiklikler gözlemlenmektedir. Facebook, Youtube, Instagram, Twitter vb. pek çok mecra da hâkim olan sosyal medya araçları, milyonlarca insana ulaşma ve paylaşım yapma platformları olarak değerlendirilmektedir.

Yeni medya pozitif olarak birçok özelliğe sahip olmasının yanı sıra bilgi kirliliğine de neden olmaktadır. Herkesin istediği her yerden her türlü bilgiyi söz konusu sosyal platformlarda dile getirmesi ve yeni medya imkânlarının bilinçsiz kullanımı çok fazla bilgi yığınınına neden olmakta ve aynı zamanda gerçek bilgiye ulaşma şansını da azaltmaktadır. Bu yüzden yeni medyaya yönelik eğitimler verilerek her yaştan bireylerin bilinçli kullanıcı olması için gayret edilmesi gerekmektedir. Çünkü kitle iletişim araçlarına ek olarak teknik anlamda yaşanan gelişmeler, sosyal platformların kullanımındaki artış ve çeşitlilik, bireylerin yoğun olarak ilgisine maruz kalmaktadır. Yeni medyanın hayatımıza girmesinden sonra ilk önceleri bireysel olarak yaşanan devinimler, zaman içerisinde kitlesel devinimlere dönüşmüştür. Toplumda kitlesel olarak aynı şeyleri beğenme, aynı durumlara benzer tepki verme vb. gibi birçok ortak güdüler gelişmeye başlamıştır. Söz konusu dönemin gelişmesiyle araçlar özellikle insanın uzantısı olarak adlandırılmıştır. Bu araçlar akla gelebilecek her türlü unsurlar şeklinde değerlendirilmektedir. Yeni meydanın olanaklarına ve sosyal platformlarına kayıtsız kalamayan insanoğlu çoğunlukla bilinçli olmadan bu döngünün içinde yer almaktadır. İnsanlar arasında yeni medya sayesinde her türlü bilginin aktarımı, sınırlara bağlı kalınmadan sürekli ve oldukça hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. 1994 yılında ABD San Francisco’da meydana gelen deprem ile ilgili verilerin ilk olarak internet üzerinden duyurusu yapılmıştır. Yaşanan bu olayda da CNN adlı televizyon kanalının haber hızına gölge düşürmüştür (Brian, 1998: 182). Yeni modern çağ diliminde sözün dahi hızlı olduğu küresel düzende geleneksel medya araçlarının yeni medya ile baş edebilmesi olanaksız görülmektedir.

Fakat bu hızın sağladığı bazı dezavantajlı durumlar söz konusu olmaktadır. McLuhan, yeni olan teknolojik gelişmelerin bir öncekini eskittiğini ve bu eskitilen teknolojiler ile birlikte bazı insani duyumsamaların da eskidiğine vurgu yapmaktadır (1964: 30). Her yeni teknolojik gelişme beraberinde yeni toplumsal durumları ve koşulları da getirmektedir.

Yeni medya ile ilgilenen birçok kurum, kuruluş ya da şirketler küresel düzende sermaye açıklarını kapatabilmek adına tekel olma yoluna gitmektedir. Örneğin, internet ağlarındaki gelişmelerle ün yapmış A şirketi, reklam sektöründeki başarı yakalayan B şirketiyle ortak güçlerini birleştiren pazar piyasasında hem internet ağlarında hem de reklam sektöründe daha gelişmiş bir başka C şirketinin varlığını olanaklı kılmaktadır. Söz konusu durum şirketler evliliği olarak nitelendirilmektedir. Bunun ekstra bir sonucu olarak, küçük ölçekli şirket grupları piyasa koşullarına dayanamayarak kendisini fes etme durumunda kalmaktadır. McLuhan'ın literatüre kazandırdığı “Global Köy” kavramı tam da bu şartlara örnek olarak verilmektedir. Global köy kavramı aslında bütün küresel anlamda yaşanan şirketlerin birleşmesine ve teknoloji ile sınırların ortadan kalkmasına işaret etmektedir. İletişim araçlarının teknolojik gelişmelerle entegrasyonu, McLuhan'ın belirttiği gibi küresel anlamda ortaya çıkan iletişim sürecinde köy kurallarının egemen olmasını sağlamaktadır. Sanayi toplumunda hâkim olan, bilgi kaynağının nereden ve kimden çıktığı tam olarak bilinebilmesine karşılık, enformasyon toplumunda hâkim olan “kulaktan kulağa” söylenen durumların özelliklerini taşıyan, kaynağı belli olmayan bilgilerin yayılmasını sağlayan toplum yapısı var olmuştur. Özellikle yeni medya olarak adlandırılan Facebook, Twitter, Blog, ve çeşitli haber siteleri yorumları gibi mecralara duyulan ilgi, söz konusu toplumsal yapılarının meydana gelmesinde gösterge olarak nitelendirilmektedir (Tanrıöver ve Kırılı, 2015: 135). Küresel anlamda yaşanan bu değişiklikler toplumsal alanda olan kültür yapılarını da etkilemektedir. Söz konusu durumlar medya emperyalizmini ve kültür emperyalizmini beraberinde getirmektedir. Bu durum zaman içerisinde kültürlerin ve bireylerin tek tipleşmesini sağlamak ve bu homojen yapının kolay bir şekilde kontrol edilmesi amaçlamaktadır.

Sonuç olarak modern çağın beraberinde getirmiş olduğu, teknolojik gelişmelerin bel kemiğinde bulunan yeni medya, bireyleri kendisine çok çabuk bağlamakta ve kontrol altına almaktadır. Böylece yeni medyadan vazgeçemeyen özellikle genç kuşak ile yeni medya arasındaki ilişkisel bağlam gün geçtikçe artmaktadır. Çünkü bu sayede genç bireyler yeni medya aracılığı ile sosyal medyada kendisini özgürce ifade edebilme fırsatını yakalamaktadır. Olumlu niteliklerinin bulunmasının yanı sıra, bilgi karmaşıklığı ve gerçek enformasyona erişiminin zor olduğu yeni medya yapısında, bilinçli kullanıcı olmak önemli bir rol

oynamaktadır. Bunun da ancak medyaya yönelik eğitimlerin yaygınlaştırılması ve bireylere eleştirel bakış açısının kazandırılmasıyla sağlanması gerekmektedir. Geleneksel medyayı ve araçlarını gölgede bıraktığı söylenen yeni medya alanı için gelişmeler ve tartışmalar halen daha devam ederken, gelecek zaman içerisinde teknolojik alanda yaşanacak olan gelişmeler devam ettikçe, yeni medya araçlarının da farklı boyutlarla karşımıza çıkacağını ve çağın gerektirdiği gereksinimlere göre düzenleneceği öngörülmektedir.

1.4. Tarihsel Süreç İçerisinde Medya Okuryazarlığı

1920 ve 1930'lu yıllarda bireyler üzerinde yapılan araştırmalar, medyanın kitle iletişim araçları ile birlikte bireyler üzerinde hegemonik anlayışı dayattığına dikkat çekmiştir. Buna ek olarak yapılan araştırmalar global yapı içerisinde kapitalizm ve kapital olgularının kitle iletişim araçları tarafından desteklenmesiyle kapitalizm hâkimiyetinin giderek arttığını da belirtmiştir. Bu durumun farkına varan eğitimciler ve medya ile ilgilenen kuruluşlar, söz konusu etkilerin sınırlarını belirleyebilmek adına yeni yollar aranması gerektiğini fark etmişlerdir. Bunun sonucunda ise çeşitli uygulamalarla medya eğitimi alanı gündeme gelmeye başlamıştır. Böylelikle okul ve toplum yapılarının içerisinde farklı aktivitelerle birlikte medyanın doğru kullanımı hakkında halk bilinçlendirilmeye çalışılmıştır. İnal, özellikle 1980 yılından sonra medyanın küresel güce tam olarak hâkim olmasından sonra yeterli olmayan medya eğitiminin, yerini medya okuryazarlığı eğitimine doğru bırakmaya başladığına işaret etmektedir. Çünkü bireylerin medyayı doğru şekilde kullanmalarından ziyade kapital yapılara hizmet eden medyaya karşı, bireylerin kendilerini ne şekilde korunmaları öğretilmesi gereklilik hâlini almıştır. Söz konusu durumlardan sonra medya okuryazarlığı, medyayı anlama ve değerlendirmede bilinç oluşturma alanına yönelik faaliyetleri içermiştir (2009: 37). Son zamanlarda giderek popüleritesini arttıran bir terim olarak karşımıza çıkan medya okuryazarlığı hakkında literatürde pek çok akademisyenin birden fazla görüşü bulunmaktadır. Bunlardan birkaçının örneklendirilmesi medya okuryazarlığı kavramının daha iyi anlaşılması açısından fayda sağlamaktadır.

Douglas Kellner ve Jeff Share medya okuryazarlığını, medyadaki tüm bilgilere ulaşabilme, açık ya da gizli mesajların farkına varma ve bunları analiz edebilme, sonrasında da bireylerin kendi mesajlarını yaratabilme etkinliği, olarak açıklamışlardır (2005: 5). Kellner ve Share burada medya okuryazarlığı kavramını açıklarken, metin kavramıyla adlandırdığımız bütün olguların arka planında gerçekte ne olup bittiğini anlamak açısından medya okuryazarlığı ile birlikte eleştirel bakış açısını kazanabilmenin önemine vurgu yapmaktadır. Pekman reklamlardaki ifadelerden, müziklerin söz ve anlamlarından, gazetede yazılan bir

yazıdan tutun da herhangi birinin giydiği bir tişörtün üzerindeki kelimelere kadar geniş bir alana yayılan medya mesajlarına yönelik bireylerin farkında olmasını sağlamak şeklinde medya okuryazarlığı kavramını açıklamayı tercih etmiştir (2006: 18). Pekman'ın açıklamasına göre hayatımızın her alanında ve her dakikasında medya iletileri ile karşı karşıya olduğumuz gerçeği bulunmaktadır. Andrew Hart medya okuryazarlığının, medyadaki mesajların anlaşılabilmesi için bunların nasıl işlendiğinin, bireysel deneyimlerden ve bu mesajların kendi içerisinde dahi ne şekilde ayrıştığını anlamak ve yeri geldiği zaman bunları kullanmak olduğunu belirtmektedir (1991: 9). Hart'ın medya okuryazarlığı tanımlaması daha çok sistematik bir şekilde, sosyal yapılarda medya içeriklerinin nasıl beslendiğini anlamak üzerine yorumlanmaktadır. Hart, medya iletilerinin bireyler tarafından farklı algılanmakta olduğuna ve bu farkların da incelenmesi gerektiğine dair vurgu yapmaktadır. Koltay ise medya okuryazarlığını, çeşitli mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve bunların iletimi olarak tanımlamaktadır (2011: 212). Medya okuryazarlığından genel iletişim modeli şeklinde bahseden Koltay yaptığı tanımlamada, medya iletilerinin değerlendirilmesi ve geri dönütlerle akış sürecinin devam etmesi üzerinde durmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitiminde var olan sistemleri daha kolay anlamlandırabilmek adına Jolls ve Thoman'ın medya okuryazarlığa yönelik beş anahtar sorusu önem taşımaktadır. Buna göre medya metinlerinin kimler tarafından oluşturulduğu, bireylerin ilgi ve dikkatlerini çekebilmek adına ne tür teknik bilgilerden yararlanıldığı, bir medya mesajının bireyler tarafından farklı olarak nasıl algılandığı, medya iletilerinde öne sürülen fikir yapılarında nelerin geri plana atıldığı ve medya mesajlarının hangi amaçlarla gönderilmiş olduğu, sorunsalları üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır (2008: 27). Jolls ve Thoman'ın literatüre kazandırmış olduğu söz konusu olan 5 soru, medya okuryazarlığı eğitiminde medyayı anlamak ve doğru bir şekilde değerlendirmek için kilit görevi görmektedir. Beş temel anahtar sorunun anlamlanması beş ana kavram bulunmaktadır. Bu beş ana kavramla Jolls ve Thoman, medyanın bireylere göndermiş olduğu medya mesajlarının kurgulanmış olduğuna, medya mesajlarının revizelerinin yapılarak kurgulandığına, aynı medya iletilerinin farklı kişilerce farklı yorumlarının olacağına, medya yapısında örtük imaların bulunduğuna ve medya mesajlarının kâr elde edebilmek adına düzenlendiklerine değinmişlerdir (2008: 27). Beş temel soruya karşılık gelen beş anahtar kavram aslında medyanın ne şekilde çalışma prensibine sahip olduğuna ve özelliklerine değinmektedir. Bu noktada eleştirel yaklaşımların da üzerinde durduğu temel argüman, medyanın gerçekliği yeniden inşa ederek kurulan medya gerçekliğiyle bir anlam inşası gerçekleştirdiğine dayanmaktadır.

Bireylerin medya okuryazarı olması için ortaya çıkarılan pek çok kavramsal yapı bulunmaktadır. Bu kavramsal yapılar bireylerin özellikle bilinçlerini, medya okuryazarlığı alanında daha etkin bir şekilde geliştirmesi için rehberlik yapmaktadır. İyi birer medya okuryazarı olmak için adım adım takip edilmesi, üzerinde düşünülmesi ve değerlendirilmesinin yapılması gereken kavramlar, medya eğitimcileri tarafından kapsamlı olarak belirlenmiştir. Bu kavramlar arasında medyanın kurgusal olduğunun ve gerçekliği yeniden yarattığının yanı sıra izleyicilerin medya mesajlarındaki anlamı tartıştığı da belirtilmektedir. Buna göre, her gün maruz kalınan medya mesajları bireyler tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmakta ve çözümlenmektedir. Çünkü her birey farklı özellikleri taşımanın yanı sıra farklı kültürel yapıya sahip olmaktadır. Medya alanında var olan bir diğer kavramsallaştırma yapısında medyanın ticari yapıları içermesi bulunmaktadır. Medya mesajlarının ideolojik ve değer yapılarına yönelik durumları içermesi aslında kapital düzene hizmet ettiğinin göstergesi sayılmaktadır. Medya yapısı içerisinde sosyal ve politik sistemlerin varlığı ise medyanın bireylerin günlük yaşantısında verdikleri kararlara dâhi müdahalede bulunduğu işaret etmektedir. Medya kavramsallaştırması yapısında son olarak değinilen medyadaki biçim ve içeriğin paralel olarak birbirini tamamlaması esas olarak medya mesajlarının formunun ve yorumlanmasının bağlantılı yapısına vurgu yapmaktadır (Frechette, 2002: 26-29; akt.İnal, 2009: 42-45). Söz konusu kavramsallaştırmalar medya yapısını, içeriğini ve ardıllarını analiz edebilmek için önemli veri alanı sağlamaktadır. Bu sayede medyanın olumsuz etkilerine karşı önlemler alınmaktadır. İyi birer medya okuryazarı olabilmek için anlaşılması gereken kavramsallaştırmalar temelde medya mesajlarının analiz edilmesinde ortaya çıkabilecek durumların nedenselleştirmesine vurgu yapmaktadır. Medya ürünlerinin üretim, dağıtım ve tüketiminde hangi faktörlerin bulunduğu anlamak, aynı zamanda siyasi ve sosyal düzlemde rolünü bilmek adına da kavramsallaştırmalara başvurmak gerekmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitimi için yapılan birden fazla çalışma ve uygulama bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi 1982 yılında Almanya'da gerçekleştirilen konferans olarak değerlendirilmiş ve aynı zamanda söz konusu konferansla birlikte medya okuryazarlığı alanı genişletilmeye çalışılmıştır. 22 Ocak 1982 tarihli UNESCO medya eğitimi bildirgesi, birkaç maddeyle medya okuryazarlığı eğitiminde üzerinde durulması gereken konuları içermektedir. Buna göre, medya okuryazarlığı eğitimi düzleminde geniş kapsamlı eğitim programlarını uygulamaya koymak gerekmektedir. Medyaya yönelik anlamlandırma sürecini fazlaştırmak amacıyla makul öğretme metotları ile öğrencileri eğitmek, ikinci adım olarak değerlendirilmektedir. Medya eğitimde ar-ge alanından yararlanmanın gerekliliği ve buna ek

olarak, UNESCO tarafından yapılan medya eğitimi çalışmalarında ortak hareket noktalarını saptamak ve ortak uygulama alanları geliştirme kararları da alınmıştır (Binark ve Bek, 2007: 44). Yapılan konferansın ilkeleri, medya okuryazarlığına nitelik kazandırmak adına ve medya okuryazarlığının etkin bir şekilde kullanılması açısından olması gereken koşulları ortaya koymaktadır. Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminde yapılmış olan çeşitli uygulamalar da bulunmaktadır. Bu uygulamalar genellikle yapılmış olan kongre ya da konferanslar sonucunda kesinliğe bağlanmıştır. Kurt ve Kürüm’e göre medya okuryazarlığı, Türkiye’de ilk olarak 2003 yılında İletişim Şurası’nda dile getirilmiştir. 2004 yılına gelindiğinde ise, Eylem Planı için görevlendirilenlerce RTÜK’ün önerisi ile kaleme alınmıştır (2010: 24). Ayrıca medya okuryazarlığı hakkında ilerleyen dönemlerde birçok araştırma yapılmış olup, eğitimcilerin de katılabileceği çalışmalar yürütülmüştür. 2005 yılında Marmara Üniversitesi’nde yapılan sempozyumda, medya okuryazarlığı alanında yapılması öngörülen çalışmaların nitelikleri belirlenmiştir. Bahsedilen konferansta dikkati çeken diğer bir unsur Nurçay Türkoğlu’nun yaptığı konuşma olarak değerlendirilmektedir. Gerçekleştirilen Marmara Üniversitesi Konferansı’nda Türkoğlu, ilk olarak yurttaşlık hakkının ne olduğuna dair kısa bir tanımlama ile sözlerine başlamıştır. Ona göre bilgiye sahip olmak ve bunu kullanmak yurttaşlık hakkının başında gelmektedir. Yaşanılan döneme uygun olarak hızla gelişmekte olan teknoloji ve kitle iletişim araçlarına karşı insanların medya okuryazarlığı kavramını tanıması gerektiğinden de bahsetmiştir (Türkoğlu ve Şimşek, 2007: 9). Kısacası 2005 yılında yapılan bu konferansın amacı, medyanın zararlı etkilerinden bireyleri yani yurttaşları korumak adına gündeme gelen medya okuryazarlığı kavramının önemini ve amacını belirlemek, yapılan çalışmaları değerlendirip, yapılacak olan çalışmaların ise geliştirilebilmesine yönelik kararlar alınmasını sağlamak şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca, 2007-2008 eğitim ve öğretim yılı içerisinde seçmeli ders olarak okutulmaya başlanılan medya okuryazarlığının, velilere ve aynı zamanda öğrencilere bu dersi neden seçmeleri gerektiği konusunda bilgiler aktarılmış, www.rtukcocuk.org.tr sitesi kurularak medya okuryazarlığının halka tanıtılması yönünde çalışmalar da yürütülmüştür (Çetinkaya, 2008: 78). Fakat Türkiye genelinde sözü edilen ve yapılan çalışmalar sonucunda hâlen daha tam olarak medya okuryazarlığı eğitimine gerekli niteliklerin kazandırılmadığı ve gerçek değerinin verilmediği yadsınmamaktadır. Türkiye’de mevcut medya okuryazarlığı eğitiminden verim alabilmek için yaşanılan çağın dinamiklerine göre eğitim planlamaları her alanda hayata geçirilmeli ve çalışmalar revize edilerek, alanında uzman kişilere istihdam sağlanması gerekmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmalardan kısaca bahsettikten sonra medya okuryazarı ve medya okuryazarlığı becerileri hakkında bilgi vermek konunun

bütünlüğü açısından faydalı olacaktır. Her okuryazarlık eğitimi yapısının içerisinde var olan çeşitli kriterler ve özellikler bulunmaktadır. Karaduman medya eğitiminin, yaşantımızın her anında karşılaştığımız medya iletilerini anlamlandırmada ve bu iletilere karşı eleştirel sorgulamanın geliştirilmesinde rolü olduğuna, ayrıca bizlerin daha bilinçli olmasını sağlayan birden fazla bakış açısını yaratabilecek koşulları hazırlayarak aynı zamanda devamlılığı korunmuş demokratik yapılara da olumlu etki edeceğine değinmektedir (2015: 3040). Söz konusu medya eğitimi ve beraberinde gündeme gelmiş olan medya okuryazarlığı medyayı aktif biçimde kullanarak bütün enformasyon kaynaklarının değerlendirilmesini yapmayı içermektedir. Medya eğitimi ve medya okuryazarlığı eğitimi almış bireylerden, medyayı doğru analiz etmesini yani diğer bir deyişle medyayı doğru olarak okuması beklenmektedir. Ayrıca medya okuryazarı birey edinimleri arasında eleştirel bakış açısına sahip olmak, medya metinlerinin deşifresini yapabilmek ve yorumlama yeteneğinin bulunmasını da gerektirmektedir. Medyayı doğru anlamak için var olması gereken bu süreçler bir takım beceri koordinasyonunu da beraberinde getirmektedir. Medya becerileri, teknolojik gelişmelerle kendisini yenileyebilme imkânı bulmaktadır.

Medya yapısını anlamlandırmada, değerlendirmede ve yorumlamada çeşitli medya becerileri yapılarından bahsedilmektedir. Medya içeriklerini anlama, bunları anlarken dikkatli olma ve medya iletileri ile gelen gürültü kaynaklarını bloke etmeye çalışma becerisi ve arzusu genel olarak, medya mesajlarının içeriklerinin neler ile ilgili olduğuna ve yönlendirilmesi yapılmış söz konusu mesajların etrafında oluşan gürültü kaynaklarını fark edilmesi olarak nitelendirilmektedir. Medya iletilerinin yaşamımız üzerindeki etkisini anlamak ve değerlendirmek için medya mesajlarının gücünü anlayabilme becerisine sıklıkla başvurulmaktadır. Medyada bulunan içeriğe tepki verirken ve söz konusu tepkilere göre davranış sergilerken, duygusal olan tepkileri akıl yoluyla verilmiş tepkilerden ayrı tutma becerisi, medya tarafından sunulan izlediğimiz şeylerin akıl ya da duygusal oluşumlarımızdan hangilerine hitap ettiğini anlamayı ve bunları neden beğendiğimiz ya da beğenmediğimiz konusunda düşünmeye sevk ettirmektedir. Medyanın içerik niteliklerinin gereğinden fazla abartılmış olması ve söz konusu duruma yönelik isteklerin çoğaltılması becerisi, medyayı gerçekten ne amaçla kullandığımıza vurgu yapmaktadır. Buna göre medyayı seçilen kullanım amaçları dışında abartılı olarak kullanmaması gerekliliği açığa çıkmaktadır. Medya içeriklerinde bulunan çeşitli türlerin (haberler, korku filmleri, magazin vb.) ve üretimlerin kendi içerisinde farklı özellikleri bulunmaktadır. Örneğin, bir korku filmi aşağı yukarı 1,5-2 saat sürmekte ve bu süreç içerisinde izleyenlere gerilim ve korku öğelerini sunmaktadır. Oysa bir akşam haberleri kısa ve canlı yayın anlayışı ile hareket etmektedir. Medya yapısı

içerisinde bulunan tür geleneklerinin kendine özgü özelliklerini fark etme becerisi, söz konusu format yapılarının kompleks olarak izleyiciye sunulmasını, anlamayı gerektirmektedir. Medyada bulunan enformasyon kaynaklarına karşı her durumda ve her koşulda eleştirel yaklaşmayı gerekli kılan beceri, aslında medyanın güvenilirliğini her an sorgulamamız gerektiğini hatırlatmaktadır (Baran, 2006: 38-40; akt.İnal, 2009: 47-49).

Medya okuryazarlığı becerileri, medyanın içeriği hakkında bilgiler sunmaktadır. Aynı zamanda medya becerileriyle birlikte medya iletilerinin amaçlarını anlamlandırmak, analizlerini yapmak kolaylaşmaktadır. Bu yüzden medya okuryazarlığı eğitimiyle medya becerilerine sahip olmak, medya yapılarına hâkim olan medya okuryazarı bireylerinin yetişmesini gerekli kılmaktadır. Yaşam boyu sürecek olan bu eğitim serüveninde bireylerin çocuk ya da yetişkin fark etmeksizin medya okuryazarlığı becerilerini kazanması çağın gerekleri arasında yer almaktadır. Çünkü medya becerisinden yoksun bireyler, medya mesajlarının anlamlandırılması sürecinde dezavantajlı sayılmaktadır.

1.4.1. Medya Okuryazarlığı'nın Temel İlkeleri Nelerdir?

Medya okuryazarlığını daha iyi anlayabilmek adına medya okuryazarlığı ilkeleri bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi Patrica Aufderheide' ın sekiz ilkesi olarak değerlendirilmektedir. Aufderheide' a göre,

1. **Tüm Medya Kurgusaldır:** Medya gerçekleri hiçbir zaman yansıtmamaktadır. Ürettiği bilgiler veya ürünler tamamen kurgulanmıştır.
2. **Medya Gerçekliği Kurgular:** Her birey kendi gördüğüne ya da deneyimine güvenerek gerçeklik olgusunu kabul etmektedir. Fakat medya yarattığı ürünleri gerçeklikten yalıtarak kendi gerçekliğini meydana çıkartmaktadır. Bu noktada neyin gerçek, neyin sahte gerçeklik olduğu sınırı ise kolay belirginleşmemektedir. Medya bireylerin bilinçleri ile oynayarak, gerçeklik algısının da yapı bozumunu sağlayabilmektedir.
3. **İzleyiciler Medyanın Anlamını Tartışır:** Medya iletileri herkes tarafından aynı şekilde kabul edilmemekte ve anlamlandırılmamaktadır. Bu yüzden medya mesajlarının yorumlanmasında birden fazla görüş ortaya çıkmaktadır.
4. **Medyanın Ticari Faaliyetleri Vardır:** Medya ürünleri her zaman kâr amaçlı düşünülmektedir. Bu yüzden medyanın doğru anlamlandırılması adına kilit birkaç tane soru bulunmaktadır. Bu sorular, çekimlerde mali açıdan yaşanan sıkıntıları, ödemelerin kime yapıldığını, kendi içerisindeki ekonomik durumun ne şekilde olduğu, konularını kapsamaktadır. Medya alanında faaliyet gösteren bir şirket üretim, dağıtım

ve basın yapılarını elinde bulunduruyorsa tekel olarak bunları kontrol altında tutması gerekmektedir.

5. **Medya, İdeoloji ve Değerli Mesajları İçerir:** Medya iletileri her zaman içerisinde hizmet ettiği tahakküm yapılardan izler taşımaktadır. Bilinçli bir medya okuryazarı bunun farkında olarak karşılaştığı metinleri eleştirel yaklaşımla sorgulamaktadır.
6. **Medyanın Toplumsal ve Politik Söylemleri Vardır:** Medya ekonomi, sosyal yapı ve politikadan ayrı tutulmamaktadır. Bunun bir sonucu olarak, medya mesajları da bu üç ögeyi içerisinde bulundurmaktadır. Bu mesajları alan bireylerin üzerinde ekonomik, sosyal ya da politik etki yaratılmaktadır.
7. **Medyada Biçim ve İçerik Yakından İlişkilidir:** Medya kuruluşları derken tek bir oluşumdan söz edilememektedir. Bunların içerisine radyo, televizyon, gazete ve benzeri gibi pek çok alan girmektedir. Her kuruluş kendi benimsediği kriterlerce iletilerini dönüştürmekte ve yeni bir boyut kazandırmaktadır. Medya okuryazarından, elde ettiği medya mesajının farklı kuruluşlarca ne şekilde kaleme alındığını ve bu haberler arasındaki biçim ve içerik açısından ne gibi farklılıkların olduğunu düşünmesi beklenmektedir.
8. **Her Medya Kuruluşunun Kendine Has Estetik Bir Biçimi Vardır:** Medya iletilerinin oluşturulmasında ve bireylere aktarılması sürecinde, dilin kullanımı ve üslubu önemli hale gelmektedir. Yerinde, tam ve eksiksiz kullanılan kelimelerle, ustalıkla yazılmış metinler bireylerin dikkatini çekmekte aynı zamanda medyanın bilgi iletiminden sorumlu olan yapısına ek olarak estetik kaygıyı da bünyesinde barındırdığı gerçeğini ortaya koymaktadır.⁴

Aufderheide'in medya okuryazarlığı ile ilgili 8 ilkesi bize medyayı anlamamız açısından rehberlik etmektedir. Söz konusu olan ilkeler ile medya okuryazarlığına daha geniş bir perspektifte yaklaşmamız kolaylaşmaktadır. Medya okuryazarlığını anlamak açısından, Aufderheide'dan başka bilmemiz gereken isim, Len Masterman ve onun 18 ilkesi gösterilmektedir.

Masterman'ın 18 ilkesi medya yapısının temel prensiplerini anlatmakla kalmayıp aynı zamanda medya eğitimi ile ilgili enformasyon da sağlamaktadır. Söz konusu maddelerden özellikle 2. ilke, medyanın gerçekliği revize ettiği ve kurguladığına vurgu yapmaktadır. 2. ilkeden sonra belirlenen maddeler ise genellikle medya eğitimi kapsamaktadır. Bunlar arasında 7, 12 ve 15. maddeler önemli olarak değerlendirilebilmektedir. Buna göre 7. Madde, medya eğitiminde var olan iki ölçütü dile getirmektedir. Birincisi, öğrencilerin eleştirel

⁴Aufderheide, P., "General Principles in Media Literacy". <http://newsreel.org/articles/aufderhe.htm> (erişim tarihi: 20.02.2018).

edinimleri ile kazandıkları becerileri uygulama alanına dönüştürebilmesi, ikincisi ise öğrencilerin göstermiş oldukları sorumluluk bilincine işaret etmektedir. 12. madde medya eğitimin ortak grup çalışması ile birlikte daha verimli kılınabileceğini belirtmektedir. 15. madde ise medyanın devamlı değişen yapısına değinmektedir. Medya eğitiminin de bu değişim içerisinde kendisini geliştirebilmesine ayrıca vurgu yapmaktadır (Taşkıran, 2007: 100-102). Masterman'ın 18 ilkesi medya eğitiminde, öğrenci ve genellikle eğitici odaklı enformasyon temellerini aktarmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak, medya eğitiminde izlenmesi gereken koşullar ve durumlar tam olarak anlaşılabilmekte ve aktarılabilir.

Literatürde medya eğitiminde ilkeleri ile yol gösteren diğer isimler, Cndy Scheibe ve Faith Rogow olarak nitelendirilmektedir. Scheibe ve Rogow'un medya eğitimi için oluşturdukları 12 ilke temelde, hem medya okuryazarlığını hem de eleştirel düşünme edinimini ortak paydada buluşturmayı amaçlamaktadır. Scheibe ve Rogow tarafından oluşturulan söz konusu ilkelerden 1, 5, 6, ve 8. maddeleri müfredat programları gereğince belirlenen medya eğitimi hakkında genel bilgiler vermektedir. Scheibe ve Rogow'un belirlediği 1. madde, öğrencilerin eleştirel düşünme yetisini kazanmak için medyadan öğrendikleri bilgilere karşı müzakereci olmayı işaret etmektedir (2008: 4). Temelde medyadan gelen bilgilerin doğru olup olmadığının sorgulanmasına işaret eden 1. madde, enformasyon kaynaklarının güvenilirliğinin nasıl belirlenebileceğini hedeflemekte ve bireylere eleştirme sorumluluğunu yüklemektedir. 5. madde, medya mesajlarının gerçeği yansıtmadığını belirtmektedir (Scheibe ve Rogow, 2008: 8). Öğrencilere verilen eğitim içerisinde ise yalıtılmış gerçekliğin değerlendirilmesi ve analizinin yapılması beklenmektedir. 6. madde, öğrencilere medya iletilerinin arkasında olan enformasyon kaynaklarına ulaşmayı ve bunların üretim kaynaklarını ne şekilde etkilediğini, asıl amaçlananın ne olduğunu anlamayı içermektedir (Scheibe ve Rogow, 2008: 9). 6. maddede kısaca, öğrencilerde araştırmacı bakış açısı geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bununla birlikte medya mesajlarının arkasında yatan imâların farkına varılmasının ve aynı zamanda bunların tüketim kültürüne ne şekilde entegre edildiğinin anlamlandırılmasının önemi üzerinde durulmaktadır. 8. madde, medyanın tarihsel oluşumlardaki işlevine vurgu yapmaktadır (Scheibe ve Rogow, 2008: 11). Böylece, öğrencilerin geçmişteki bir enformasyon kaynağı ile günümüzdeki enformasyon kaynaklarını karşılaştırarak ortaya daha somut veriler koyması düşünülmektedir. Aynı zamanda 8. madde ile farklı ülkelerde oluşan durum ya da olaylar hakkında karşılaştırmalı sentez yapabilme imkânından da bahsedilmektedir.

Medya eğitimi ve medya okuryazarlığı alanında yer edinmiş bu üç önemli yapı, literatüre medya hakkında birçok bilgi kazandırmaktadır. Len Masterman ve Patricia

Aufderheide'in medya okuryazarlığı hakkında belirledikleri ilkeler bize medyanın kitlelere sanal gerçeklik yarattığını bir kez daha vurgulamaktadır. Bu sanal gerçekliği yaratırken kendi egemen yapılarını oluşturarak, kapitalizmin işler çarkına hizmet etmektedir. Bunu yaparken de hipodermik iğne kuramının da üzerinde durduğu gibi bireylerin bilinçlerini yönlendirmektedir. Yaylagül, hipodermik iğne kuramının diğer bir deyişle sihirli mermi/propaganda/ uyarıcı-tepki modelinin (egemen) ana akım iletişiminin zemini oluşturduğunu ve bu kuramın, kaynaklardan gönderilen medya mesajlarının alıcılar üzerinde etki alanları yarattığını savunmaktadır (2010: 53). Cndy Scheibe ve Faith Rogow'un 12 ilkesi ağırlıklı olarak müfredat programlarındaki medya okuryazarlığı alanında yapılması gerekenlere değinmektedir. Öğretmen-öğrenci odaklı olan söz konusu ilkeler ile sınıf içi etkinliklerle öğrencilerin iyi birer "medya okuryazarı" olması hedeflenmektedir.

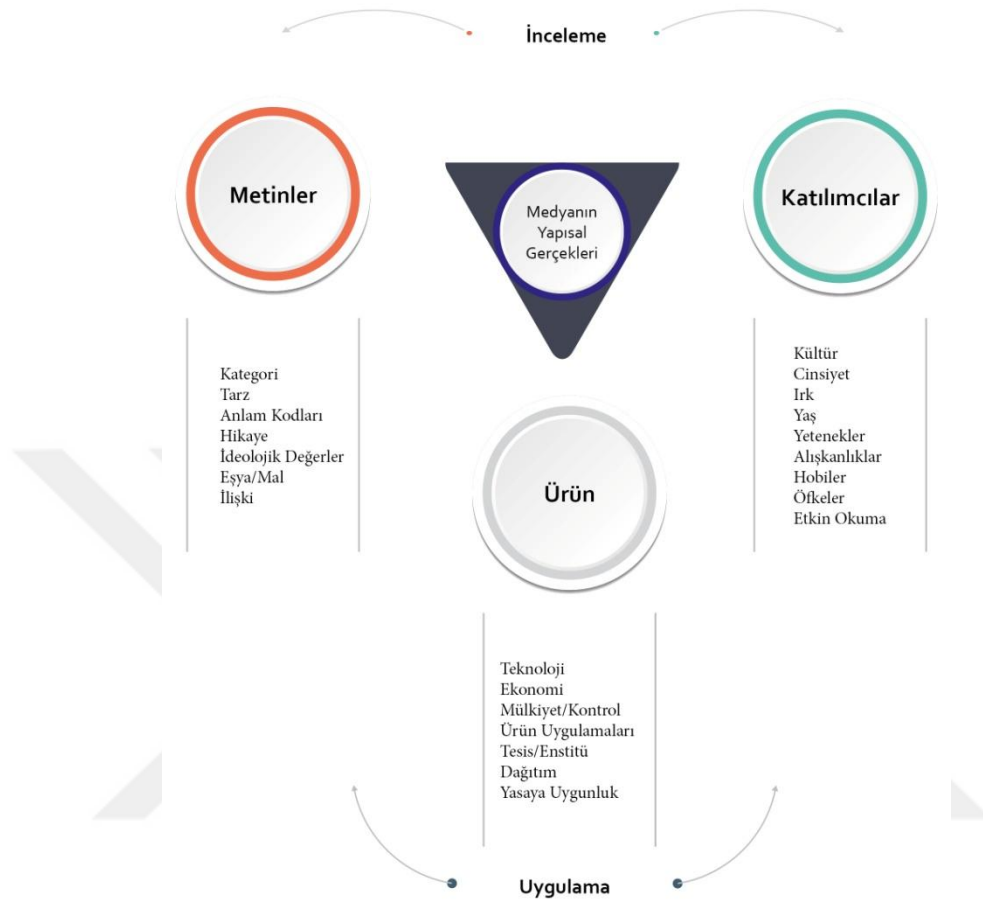
1.5. Müfredatlardaki Kullanım Alanlarına Göre Medya Okuryazarlığı Modelleri

1.5.1. Mükemmel Medya Okuryazarlığı Müfredat Modeli: Rick Shepherd

Medya okuryazarlığında "eğitim" son derece önemli bir konu alanı sayılmaktadır. Ancak sürekli gelişen ve kendisini bulunduğu zamana göre değiştiren medyayı takip etmek ve bu konuda kitleleri eğitebilmek güçleşmektedir. Bu süreç içerisinde, önemli olan istikrarı sağlamak ve eleştirel bakış açısı kazanmanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Bireylerin eğitiminde "farkındalık" oluşturulabilmesi açısından birkaç yöntem bulunmaktadır. Söz konusu bireylerin yetiştirilmesinde uygulanacak olan yöntemlerin karşılığı tamamen net bir alan bulamasa da kısmi olarak yarar sağlayabilecek medya okuryazarlığı ders müfredatları geliştirilmiştir. Bunlardan bir tanesi, Rick Shepherd'ın mükemmel medya okuryazarlığı müfredat modeli ile ilişkilendirilmektedir.

Rick Shepherd'ın mükemmel medya okuryazarlığı müfredat modelinde, medya eğitiminde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Buna göre medya okuryazarlığı dersinde medya eğitimi için gerekli kıstasların belirlenmesi ve eleştirel bakış açısının oluşturulabilmesi gerekmektedir. Yani bireylerin, iyi birer medya okuryazarı olabilmesi adına okulda verilen eğitimin önemi üzerinde durulmaktadır. Bu eğitim sırasında öğretmen- öğrenci arasındaki diyaloglar, etkin bir biçimde sürdürülmekte ve bireyler aktif konumlandırılmaktadır. Apak'a göre, söz konusu olan müfredatın dayandığı düşünce, gerçeğin temeli olduğu fikrine dayanmaktadır. Medya aracılığı ile oluşturulan temsillerin hepsi gerçeği anlatma veya yeniden yorumlama işini üstlenmektedir. İster sözlü ister sözsüz olsun gerçeğin tanımlanamayan bir yönü bulunmamaktadır. Buradan da hareket etmek

gerekirse söz konusu durumlar, medyaya eleştirel bakabilme edinimini kazanmanın en başını oluşturmaktadır (2008: 27).



Şekil 1.2 Rick Shepherd'in Eleştirel Medya Eğitimi Modeli

Kaynak: Shepherd, 1992: 3'den akt. Apak, 2008: 28.

Bu model içerisinde şekil 1.2'ye göre, başlıklar bulunmaktadır. Bunlar; medyanın yapısal gerçekliğinin etrafına konumlanan metinler, ürün ve katılımcılar başlıkları çevresinde toplanmaktadır. Bütün bu başlıkların altında verilen maddeler ise ait oldukları yapıların alt kod açılımları olarak değerlendirilmektedir. Bu alt kod açılımlara göre de yapıların sistematığı gerçekleştirilmektedir. Rick Shepherd'in Eleştirel Medya Eğitimi Modeli, medyayı doğru anlamlandırma açısından gerekli olan en önemli şeyin gerçeklik olgusunun referans alınmasının gerektiğini belirtmektedir. Söz konusu model, eğitimde sınıf içi öğretmen-öğrenci profilinden yola çıkılarak değerlendirilmelerin yapılmasını savunmaktadır. Ayrıca bu modelde, öğrencilerin sınıf içi yapılan etkinliklerde pasif konumundan çıkarılması ve yapılan faaliyetlerle aktif konuma getirilmesi beklenmektedir. Çünkü bu sayede öğrenciler, öğretmenlerinin yönlendirmesiyle gerekli olan eleştirel bakış açısını kazanabilecekleri görüşü hâkim kılınmaktadır.

1.5.2. Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli: James W. Potter

Medya iletileri, kitleler üzerinde farklı etki alanları oluşturmaktadır. Her birey kendi kişisel deneyimleri sonucunda bu etki alanlarına karşılık tutum sergilemektedir. Hall'ün literatüre kazandırdığı "Encoding-Decoding" çalışmasının sonucuna göre de söz konusu olan iletiler, bireyler tarafından farklı şekilde anlamlandırılmaktadır. Bunun sonucunda ise medya mesajları bireyler tarafından kabul edilmekte ya da edilmemektedir.

Potter'a göre bilişsel medya okuryazarlığı müfredatı, bireylerin medya mesajlarını anlamlandırma süreçlerinin nasıl ve ne şekilde geliştiğinin belirlenimin en etkili yolu olarak kabul edilmektedir. Bunun için de söz konusu olan müfredata, altı tane önerme getirerek aslında konunun daha iyi kavranmasını sağlamaktadır. Bu önermeler ise şu şekildedir; (2004: 65-68)

1. Sorumluluk Önermesi: Bu önermeye göre tüm görev ve sorumluluk bireylere düşmektedir. Bireylerin medyanın gerçek anlamını öğrenmeye ve ona farklı bakış açısı geliştirmeye açık olması gerekmektedir. Elbette birey tüm bu süreçlerden geçerken onlara yardım edebilecek pek çok yapı bulunmaktadır. Bu yapılar aile, din ya da hükümet gibi oluşumları içermektedir. Aynı zamanda eğitim kurumları kendi bünyesinde, bireylere medya okuryazarlığı hakkında bilgi sunma ve yarar sağlama gibi amaçlar barındırmaktadır. Medyayı doğru anlamak ve medya okuryazarlığının gelişmesini sağlamak için tüm bu yapılardan ziyade bireyin kendi sorumluluğunu kabullenerek, her şeyden önce kendisinin çalışmalar yapması gerekmektedir.

2. Etki Önermesi: Medya kitleleri tahakküm altına almaktadır. Bunu da bireyler üzerinde yaptırıcı gücünü kullanarak sağlamaktadır. Medyanın tüm bu olumsuz özellikleri olduğu kadar olumlu etkilerinin de olduğu söylenmektedir. Fakat bu eksi ve artı kutup sayılabilecek yapıların belirlenebilmesi adına, bireyler üzerinde medyanın nasıl bir şekilde etki ettiği sorunsalının geniş bir ölçüde araştırılması gerekmektedir.

3. Yorumlama Önermesi: Olay ve durumları yorumlama kapasitesine sahip olan insanoğlu farklı varyasyonlar üretme özelliğine sahip olarak nitelendirilmektedir. Medya iletilerinin ne şekilde etkili olduğu? Nasıl etkilediği? Neden bazı medya mesajlarının bireyleri etkilerken, bazılarının etkilemediği? gibi çeşitli sorunsalları düşünüp yorumlayabilecek olan bireylerin, aynı zamana farklı sonuçları elde edebilme potansiyeli de bulunmaktadır. Bu önerme, medya okuryazarlığının neden gerekli olduğu konusunun kavranmasında etkili rol oynamaktadır.

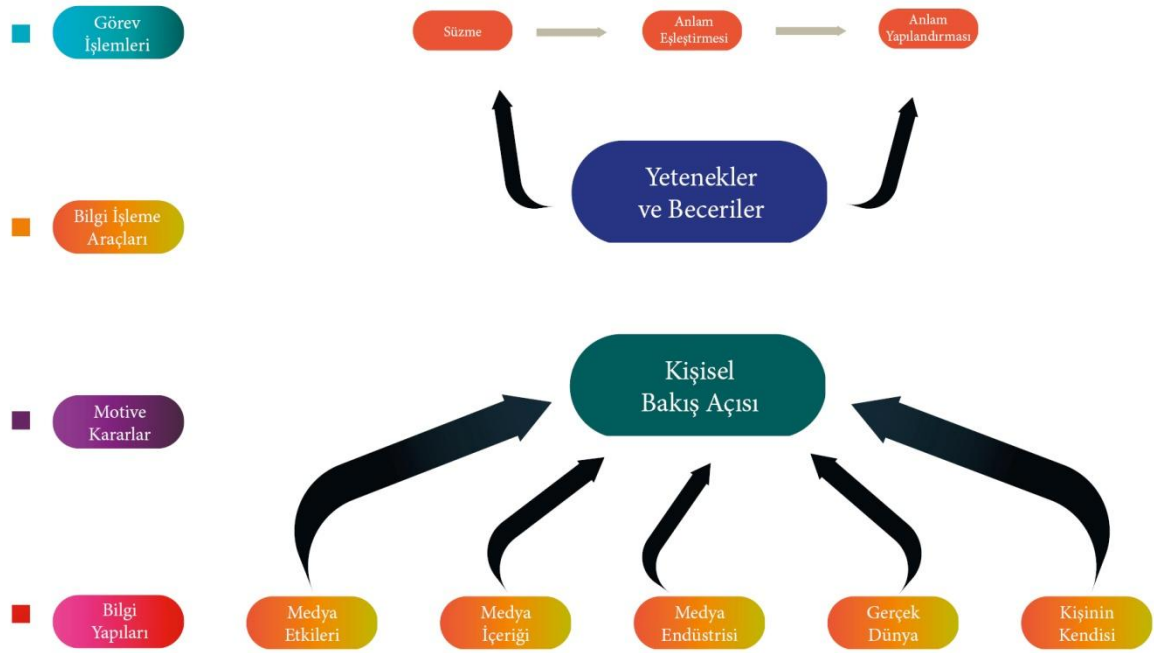
4. Paylaşılan Anlamın Önemi Önermesi: Günlük yaşantımızda çevremizde oluşan her bir uyarıcı ve uyaran bizler tarafından duyumsanmaktadır. Yaşantımıza tüm

bunların sentezinden oluşan bir yapı ile devam edilmesiyle iletişim kurulmaktadır. Herhangi bir simge ya da imgenin birlikte ne anlama geldiği, gelebildiği yine bu yapılar sayesinde anlamlandırılmaktadır. Bu da kısaca eşleşmiş anlam olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu kavram medya okuryazarlığı için önem taşımaktadır. Eleştirel bakabilmek adına ve pek tabi medya okuryazarı olabilmek adına medya iletilerindeki anlam yapılandırılması olgularını iyice kavramamız gerekmektedir. Ancak bundan sonra yapılan her bir sentez ve sonuç bildiriminin yararlı olabileceği görüşü üzerinde durulması sağlıklı olmaktadır.

5. Güç Önermesi: Bilgi güçtür, fikrinden yola çıkan bu önermeye göre, bireylerin ne kadar fazla bilgiye sahip olurlar ise o kadar fazla güce sahip olabileceklerine vurgu yapılmaktadır. Medya karşısında savunmasız olarak atfedilen bireyler, yeterli bilgi donanımına sahip olduğu sürece, medyanın olumsuz etkilerinden kendilerini korumayı başarabilmektedir. Bunun yanı sıra bilgi sayesinde bireyler medya aracılığı ile üretilen, gerçekliğin yeniden inşası temeline dayanan dünya ile gerçek dünya arasındaki anlamsal farkı fark edebilmektedir. Kısaca bilgi, bireylerin medya dünyasında daha temkinli hareket etmelerini sağlayan en önemli faktör olarak değerlendirilmektedir.

6. Hedef Önermesi: Medyanın bireyleri tahakküm altına alarak etkilediğini ve yalan bir dünyaya bağımlı kılarak, kapital çarka modern köleler yarattığını söylemek yanlış sayılmamaktadır. Bu önermeye göre medya okuryazarlığının amaçlarından birisi de bu sözü geçen tahakküm yani kontrol yapılarının medyada değil bireyde toplamak olduğu belirtilmektedir. Medya okuryazarlığı temeline eleştirel bakış açısı yaratmayı vurgulamaktadır. Medya okuryazarlığı sayesinde çevresine ve özellikle medya iletilerine eleştirel bakış açısı sergileyen bireylerin olumsuz yapılardan etkilenmesi söz konusu olmamaktadır. Duyumsadıkları ve sentezini yaptıkları her bir olguda gerçeklerin farkına biraz daha bilincinde olarak yaklaşmaktadır. Kısaca demek gerekirse sözü edilen durumlar ışığında bireyler, kendi hayatlarına yön verirken bunu medya ile değil, kendi seçimleri ile vermektedir.

Potter'ın literatüre kazandırdığı yukarda da belirtilen 6 tane önerme bize onun müfredatını daha iyi anlamamız açısından yardımcı olmaktadır. Bu önermelerden de anlayacağımız üzere, her türlü metin anlamlandırılmasında birden fazla faktör araya girmektedir. Bütün bunların sentezinden ortaya çıkan sonuç ise medya ile olan ilişkimizi yansıtmaktadır. Yani, medyaya karşı nasıl bir tutum sergilediğimiz, onu ne şekilde anlamlandırdığımız ve medyayı hayatımızda nereye konumlandırıdığımızla alâkalı olmaktadır.



Şekil 1.3 Potter'ın Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli

Kaynak: Potter, 2004: 68

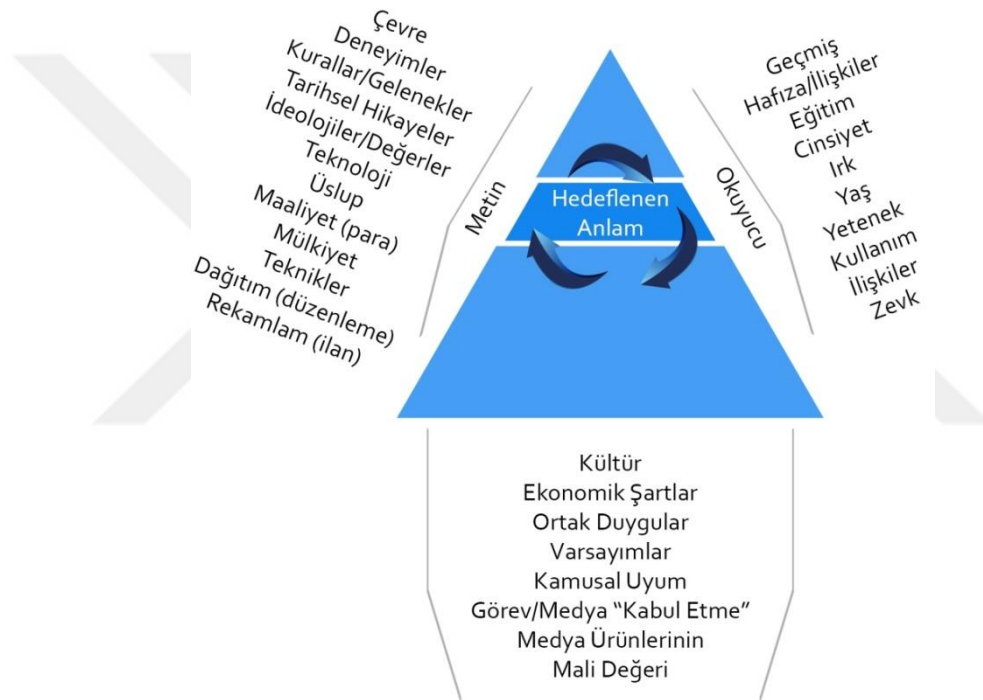
Apak'a göre, bilişsel medya okuryazarlığı müfredat modelinde temel varsayımlar bilgiyle ilişkilendirilmektedir. Bu modelde bilgi yapıları büyük öneme sahip olmaktadır. Bilgi yapıları ile birlikte bireyler, kişisel bakış açısı geliştirmektedir. Bundan sonra karşımıza üçüncü faktör olarak çıkan durum ise yetenek ve beceriler kısmında toplanmaktadır. Son bölüm olarak bilinen dördüncü kısımda ise bireyler kendi yetenek ve becerilerinden hareketle, maruz kaldığı her türlü iletiyi süzme, anlam eşleşmesini ve daha sonradan anlam yapılandırmasını sağlamaktadır (2008: 26). Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modelinde öncelikli olarak bireyin iletileri anlamlandırma süreci ve bunları kendi yeteneklerine bağlı kalarak nasıl ortaya koyduğu üzerinde durulmaktadır. Her bireyin farklı yetenekleri ve kodlamaları olduğu için maruz kaldığı medya metinlerini de birbirinden farklı biçimde anlamlandırmaktadır. Potter, bireylerin söz konusu müfredat modeline göre medya ile oluşturulan dünyayı anlamlandırma ve çözümlemede başarılı olacağını ve bu sayede ise kendi hayatları için gereken kararları doğru bir şekilde alacaklarını savunmaktadır (2004: 69).

Potter'a ait olan bu müfredat modelinde, medyaya karşı oluşturulan sentez sürecinden bahsedilmektedir. Temel noktada, bireyin düşünce yapısı ve yetenekleri ile hayatı nasıl anladığı üzerinde durulmaktadır. Ayrıca, Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli ile eğitim alan bireylerin medyanın sunduğu sanal dünyayı anlamada ve gerçekliği kavramada çok daha başarılı olduğu kabul edilmektedir. Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli, var olan diğer müfredat programlarına göre birey ve bireyin bilincine entegreli olan bir yaklaşım sergilemektedir. Buna göre medyanın zararlı etkilerinden korunmak adına bireylerin anlama

süreci ve becerileri odağında durulması gerekmektedir. Ancak bu sayede medya okuryazarlığı alanında etkin öğrenme metotları geliştirilmektedir.

1.5.3. Medya Eğitim Programlarının Teorik Kökenleri: J. Francis Davis

Medya okuryazarlığının yurttaşlar arasında etkin bir şekilde eğitiminin verilmesi için ortaya konan diğer bir müfredat programı, Francis Davis'in "Medya Eğitim Programlarının Teorik Kökenleri" başlığı altında anlatılmaktadır. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı ile paralellik gösteren Davis'in müfredat modelinde, insanların kitle iletişim aracı olan televizyon ile ne yaptıkları görüşünün egemen olduğunu ve asıl önemli nokta, bireylerin arzu duydukları olgulara karşılık verilmesi temeline dayandırılmaktadır (Apak, 2008: 28).



Şekil 1.4 J. Francis Davis'in Modeli

Kaynak: Davis, 1992: 34.

Apak, söz konusu modelin 3 ayrı katmandan meydana geldiğini belirtmektedir. Bunlar; metin, okuyucu ve kültür öğeleri ile tanımlanmaktadır. Metin ögesinde çevre, deneyimler, mülkiyet, teknoloji ve benzeri yapıları bulunmaktadır. Okuyucu ögesinde bireylerin kişisel geçmişi, eğitim, cinsiyet, hatıralar ve benzeri yapılar konumlandırılmıştır. Kültür ögesinde ise ekonomik şartlar, politik şartlar, varsayımlar ve benzeri yapılardan bahsedilmektedir (2008: 29). Bu müfredat programında ele alınan temel prensip ise kitlelerin neden medyayı tercih ettiği sorunsalına yanıtlar aramaktadır. Bunun için de müfredat içerisinde oluşturulmuş belli başlı yapılara değinilmektedir. Ele alınan sorunlar ışığında bu yapıların birleşiminden çeşitli oluşumlar ortaya çıkmaktadır. Daha sonrasında ise bütün

bunlara göre bireyler gruplandırılıp, eğitimi sağlanmaktadır. Bu müfredat programı için ek olarak söylenecek diğer bir bilgi, medyanın insanlar ile ne yaptığı görüşünden ziyade, insanların medya ile ne yaptığı sorusuna odaklandığından dolayı kullanımlar ve doyumlar yaklaşımıyla paralel olarak aynı eksene oturduğu görüşü hâkim olmaktadır. Yaylagül kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı ile ilgili olarak, izleyicilerin kendi isteklerini ya da ihtiyaçlarını karşılamak adına medyayı tükettiğini yani kullandığını ve bu sayede doyuma ulaştıklarını ifade etmektedir (2010: 71).

Söz konusu olan medya okuryazarlığı ders müfredatlarının hepsi, genel yapısı itibariyle medyanın aslında bireyler üzerindeki olumsuz yapısına vurgu yapmaktadır. Bu müfredatlarda aslında bireylerin medyada aktif katılımcılar olduğu savunulmaktadır. Ayrıca müfredat programları sayesinde, bireylere eleştirel bakış açısı kazandırılmaya ve medyanın asıl amacının ne olduğu aktarılmaya çalışılmaktadır.

1.6. Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları ve Faaliyet Alanları

Medyanın olumsuz etkilerine karşı medya okuryazarlığı alanı önemli bir eğitim fırsatı olarak değerlendirilmektedir. Literatürde medya okuryazarlığı ve eğitimi adı altında iki yaklaşımdan bahsedilmektedir. Topuz'a göre ilk yaklaşım, televizyonda yayınlanan programlardan, gazetelerdeki yazılardan ya da ilköğretim veya ortaöğretim müfredatında olan, genel kültür alanı sayabileceğimiz derslerde medyanın araç olarak kullanılmasıdır. İkinci yaklaşımda ise, medya ve medyanın her bir ögesinin tek tek incelenmesinin ve eleştirilmesinin gerekli olduğunun üzerinde durulmaktadır. Bu şekilde bireyler medyayı değerlendirebilmekte ve medyaya karşı eleştirel bakış açısı kazanmaktadır. İki yaklaşım birbirinden pek çok açıdan farklı sayılmaktadır (2006: 2). Temelde bireylerin medyanın etkilerinden korunmasına yönelik olan bu iki yaklaşımın bireyler üzerinde ne kadar yarar sağladığı ise tartışılması gereken diğer bir konu olarak yerini almaktadır.

1.6.1. Korumacı Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı

Medya okuryazarlığı alanında iki yaklaşımdan biri olan korumacı yaklaşım 1970 ve 1980'li yıllarda İngiltere'de temelini oluşturmaya başlamıştır. Söz konusu zaman diliminde bireyler medyanın etkilerine karşı savunuluyormuş gibi dursa da aslında bir yandan da medya tarafından asıl işlev olan sistem ideolojilerinin empoze edilmektedir (Buckingham ve Sefton-Green, 1994: 129). Korumacı yaklaşım, bireyleri medya mesajları karşısında pek çok açıdan pasifize etmektedir. Bu yaklaşım ile verilmek istenen eğitimler bile tam olarak hedeflenen amaçlara hizmet etmemektedir. Hobbs, korumacı yaklaşım ile birlikte sınıf içerisinde öğretmenin öğrencilere medya eğitimi verirken, medyanın tüm gerçekliğini anlattığı ve

öğrencilerin de bu bilgileri kayıt aldığı, sınıf içerisinde daha çok öğrenci endeksli çalışmaların yürütüldüğüne vurgu yapmaktadır (2004: 126). Fakat medya okuryazarlığı eğitiminde genel olarak, uygulama yoksunu salt teorik içerikler başarıya ulaşamamaktadır.

Korumacı yaklaşımda önemli olan diğer bir nokta sansür kavramının gereğinden fazla baskın yapıya sahip olması gösterilmektedir. Çünkü bu yaklaşımda, bireyleri medyadan korumak demek aslında bireyleri medyadan bir yerde yalıtma ve baskılamak anlamına gelmektedir. Bu şekilde çözüme ulaştırılmaya çalışılan durumlar ise tamamıyla olumlu sonuçlar doğurmamaktadır. Ayrıca korumacı yaklaşımda, bireyleri medya içeriklerinden koruma adı altında karar yetkisine sahip mercilerin sansür olgusunu çok kolay bir şekilde uygulaması ve hayata geçirmesi, medya içeriklerine maruz kalan gençleri medyanın etkilerinden korumada yeterli sayılmamaktadır (Çetinkaya, 2008: 50). Bu yüzden korumacı yaklaşımda sürekli olarak karşılaşılan sansür olgularının tek başına verilmesinden ziyade medya okuryazarlığı becerilerini destekleyici eğitimler ile paralel zemine oturtulması gerekmektedir.

Kısaca korumacı yaklaşım yurttaşları medyanın olumsuz etkilerinden korumaya çalışırken aslında kısıtlamakta ve özgür birey alanlarına müdahale etmektedir. Korumacı yaklaşım ile bireyleri maruz kaldıkları medya metinlerinden korumak adına uygulanan yöntemler, istenilen yönde etki etmemekte ve bireyleri medya karşısında pasif konumdan çıkaramamaktadır. Bireylere katılımcı niteliği sağlanıyormuş gibi görünse de bu yaklaşım ile medyaya karşı birey bilinçleri ve davranışları kısıtlanmaktadır. Sonuç olarak, medya içerikleri karşısında gerçek anlamda aktif katılımı söz konusu olamadığı ve eleştirel bakış açısı tam anlamıyla kazandırılmadığı için bu yaklaşımın medya okuryazarlığı eğitimi açısından başarısı tartışmalı bir konu olarak yerini almaktadır.

1.6.2. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı

İnal eleştirel yaklaşımı, bireylerin öğrendiği medya becerilerinin gün yüzüne çıkarılması sonucu yanlış imalarla dolu iletilerin farkına varılarak, kitle iletişim araçları üzerinden bilinçli bir şekilde izleme yapmak, şeklinde tanımlamaktadır (2009: 89). Ana akım medya anlayışının aksine eleştirel medya okuryazarlığında bireyler, medya karşısında aktif konuma sahip olmaktadır. Yani bireyler, medya tarafından maruz kaldıkları mesajların gerçeklik boyutunda farkına varabilmekte ve bunları istedikleri ölçüde kabul etmekte ya da etmemektedir.

Torres ve Mercado'ya göre eleştirel medya okuryazarlığının üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar; bireylerin, özerk ve mali açıdan kar gütmeyen medya kuruluşlarını öğrenmesi,

toplumsal normların çıkarları doğrultusunda medyanın ne şekilde işlevini yerini getirdiğini anlayabilecek eleştirel bakış açısı kazanması ve bireylerin medya okuryazarı olabilmek için bu eğitimleri veren eğitimcilerin yetkinliklerini ve sorumluluklarını bilmesine dayanmaktadır (2006: 260). Söz konusu bu üç boyut sayesinde bireyler, medya kuruluşlarının işler yapısını daha kolay anlamakta ve böylece medya iletilerinin özünü daha rahat kavramaktadır. Eleştirel yaklaşımda üzerinde durulan konulardan bir tanesi de kitle farkının gözetilmemesi olarak belirtilmektedir. Buna göre, kitle iletişim araçları sayesinde bütün bir küresel sisteme hitap eden medyanın etki alanları da yine küresel bir düzlem üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Özellikle eleştirel medya okuryazarlığı anlayışında, çocuk-medya ilişkisi içerisinde salt çocuğun korunabilmesini değil, aynı zamanda bütün bireylerin etkin bir biçimde medyayı kullanması da gerekli olmaktadır (Hasdemir, 2012: 26). Eleştirel yaklaşımda bireylerin medyayı doğru bir şekilde kullanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır.

Eleştirel medya okuryazarlığı anlayışını ana akım (korumacı) yaklaşımdan ayıran özelliklerin başında, bireylerin özgür iradesini kısıtlamaması gelmektedir. Buna göre, eleştirel yaklaşımla medya okuryazarlığı eğitimi almış bireyler medyadan kaçınmak, sansür olguları ile karşılaşmak yerine, teorik bilgilerini uygulamaya geçirme fırsatı yakalamış olmaktadır. Kısacası, bireylerin eleştirel yaklaşımda medyayı doğru anlamlandırıp ihtiyaç dâhilinde kullanabilmesi ve aynı zamanda medyanın olumlu özelliklerinden yararlanabilmesi hedeflenmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI VE DEMOKRASİ BAĞLAMINDA KATILIMCI YURTTAŞLIK BİLİNCİNİN OLUŞTURULMASI

2.1. Yurttaşlık Kavramı ve Yurttaşlık Kavramının Tarihsel Gelişimi

2.1.1. Yurttaşlık Kavramı Nedir?

Yurttaşlık kavramı burjuva sınıfının ortaya çıkması ile kendini gösteren durum olarak adlandırılmaktadır. Bu durum, yurttaşların kölelik veya tebaa sınıflarından çıkıp seviye atlamasına karşılık gelmektedir. Bireyler açısından özgürlük şeklinde adlandırılacak yurttaşlık kavramı, zaman içerisinde birçok değişime uğramıştır. Yurttaşlık kavramı, temelde devlet ile birey arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak için kullanılan bir takım hak, ödev ve sorumluluklar bütünü olarak görülmektedir. Rousseau, toplum sözleşmesine verdiği önemden dolayı yurttaşlık kavramında hakların eşitliği fikrini benimsemektedir. Ona göre, toplum sözleşmesi yurttaşlar arasında dengeyi sağlamaktadır. Bu da herkesin aynı durumlarda verdiği sözle bağlanırken, bir yandan da bireylerin aynı eşit haklardan yararlanması anlamına gelmektedir (2012: 30). Rousseau, yurttaşlık kavramını açıklarken eşitlik kavramından yola çıkarak aslında herkesin kendi vermiş olduğu sözlerle ortaya çıkan bir olgu olduğundan bahsetmektedir ve burada aynı zamanda genel irade kavramına da değinmektedir.

Orhan, Rousseau'nun genel irade kavramının genel insanlığa ait bir olgu olmadığını, bu kavramın bütün bir halk ile alakalı olduğunu ve halkın da kendisini özgürlük ve eşitlik ilkeleri ile yönetmesi gerektiğini vurgulamaktadır (2012: 6). Yurttaşlık kavramında, bireyin ön planda tutulduğu ve devletin birey üzerinde kurguladığı yapılar bulunmaktadır. Bu yapıların bireyler tarafından ne şekilde kullanılması gerektiği ise yurttaşlık bilinci ile sağlanmaktadır. Korkut, devlet-birey ilişkisi içerisinde yurttaşlığın iki boyutuna vurgu yapmaktadır. Bunlar yurttaşlığın aktif ve pasif boyutlarıyla değerlendirilmektedir. Pasif boyut olarak adlandırılan durum, bireylerin siyasi iktidara müdahale etmeden ve mevcut durumlara karşı gelmeden kendilerine verilmiş olan hak ve sorumlulukları yerine getirme durumuyla bağdaştırılmaktadır. Aktif konumlandırma ise, bireylerin siyasi iktidara müdahale edebildiği, kişisel hak ve özgürlüklerinde siyaset ile aynı seviyede ilişkide bulunduğuna işaret etmektedir (2014: 6). Yurttaşlık kavramının söz konusu olan iki farklı konumlandırılma biçimi, bireylerin siyasi süreçlere ya da sosyal düzende ne şekilde rol aldığını belirlemek açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bireylerin toplum içerisinde “aktif” ya da “pasif” olarak yer edinmeleri

kolektif sistem ve bilinç üzerinde de etkisini göstermektedir. Bu yüzden yurttaşlık kavramı birden fazla yapı ile ilintilenmektedir.

Yurttaşlık kavramı sosyolojik boyutu ile ele alındığında kimlik kavramıyla örtüşmektedir. Örneğin Ulutaş, yurttaşlık kavramının bireylerin bir arada yaşamasına olanak tanıyan ve bunları anlamsal yapıya oturtan kimlik olarak da değerlendirmektedir (2014: 77). Tek bir durum ya da oluşum üzerinden ifade edilemeyen yurttaşlık kavramına disiplinler arası bir olgu olarak yaklaşmak gerekmektedir. Karaduman yurttaşlık kavramının, bireylerin kimliklerini oluşturmada en önemli etken olduğunu vurgulamaktadır. Toplumda bireylerin içerisinde bulunduğu sosyal yapılarda kendi kimliklerini oluşturmada, bireylerin kendilerine sorduğu “kim olduğu” sorusunun cevaplanması gerekmektedir. Kimlik kavramının oluşması için ek olarak bireylerin içerisinde bulunduğu toplumsal yapının düzeni de önemli olmaktadır. Ayrıca bireylerdeki aidiyetlik duygusu kimlik kavramının oluşmasını ve devamlılığını sağlamaktadır (2010: 2887). Kısacası, bireyler toplum içerisinde aslında gerçek anlamda kim olduğundan emin olduğu sürece kendisini bir yere ait hissetmekte ve bu hissiyatın sonucu olarak yurttaşlık olgusuna bağlılığını sürdürmektedir.

Toplumsal yapı, siyasal ilişkiler, sosyal ilişkiler, normlar ve benzeri birçok etken yurttaşlık kavramı ile bütünleşmektedir. Aynı zamanda söz konusu olan durumlar birbirinden devamlı beslenmektedir.

2.1.2. Tarihsel Gelişimi Bağlamında Yurttaşlık Kavramı

2.1.2.1. Antik Yunan Uygarlığı’nda Yurttaşlık Anlayışı

Yurttaşlık kavramı ilk olarak Eski Yunan’da dile getirilmiştir. İçduygu ve Keyman’ın da belirttiği gibi yurttaşlık kavramının tarihte dayanak noktası ve çıkış yeri “kentlere” dayanmaktadır (2004: 164). Eski zamanlardan günümüze kadar gelen kentler yani polisler Yunanlılara armağan olarak verildiği düşünülmekte ve onlar için aslında “üstün” olmanın bir işareti olarak sayılmaktadır. Bu yüzden kendilerini başka toplumlardan her zaman ayrı tutma fikrini savunmuşlardır. Atinalı’lar bir nevi, kendilerini doğuştan ayrıcalıklı olarak görmüşlerdir.

Kent oluşumları olarak da adlandırılan Polis’ler, Eski Yunan’da yaşanan sosyal ve siyasi yapılardaki dönüşüm hareketlerinin ortak bir alanı hâline gelmiştir. Ağaoğulları, “Polis’lerin” arasındaki ilişkinin siyasi ya da sosyal olmasının yanı sıra uzun soluklu olmasının nedenini merkezi bir siyasi erkin kurulamaması ile bağdaştırmaktadır (2009: 12). Ek olarak, özellikle eli silah tutan her erkeğin asker olarak eğitimine ayrıca önem verilmiştir. Polis’lerde yaşayan halk, yurttaşlık haklarının “polis”lere bağlı kaldıkları sürece devam

edeceği inanişına sahip olmuşlardır. Polis yurttaş olmak, aynı zamanda birden fazla yurttaşlık haklarına sahip olmak anlamına gelmiştir. Bu haklar, genellikle siyasi ve sosyal oluşumlara katılma olarak atfedilmiştir. Halk “Ekklesia” denilen alanda toplanıp her türlü siyasi koşula katılma edinimini gerçekleştirmiştir. Bu alanda yöneticiler ile devlette çalışan diğer pek çok memur, halk tarafından eleştirilmiştir. Ek olarak, toplum içerisinde hakların kullanımı ve eşitlik kavramı, toplumsal sınıflara göre değişiklik göstermiştir. Gündüz ve Gündüz’ün belirttiğine göre, “hizmet etme” davranışı yurttaşlık anlamında değerlendirildiğinde “kölelik” yapısına tekâbül etmiştir. Birey kendisi için bir şeyler yaptığında kötü olarak değerlendirilmemiştir. Ancak, başkaları adına bir şeyler yaptığı zaman “hizmet etme” eylemi ile bütünleştirilmekte ve çalışan işçi ile aynı kefeye konmuştur. Bu yüzden de yurttaşlar hür sayılamamıştır (2007: 14). Kısacası, bireysel olarak yapılan bütün icraatlar yurttaşlık çatısı altında düşünüldüğünde olumlu sonuçlar doğururken, toplumda başka insanlara sadece yardım olarak bile yapılacak bütün davranışlar küçültücü olarak nitelendirilmiştir. Böylelikle bireylerde kendi öz yeterliliklerinin en üst seviyede olması beklenmiştir.

Eski Yunan toplumunda yurttaşlık haklarına sahip olabilenler azınlıkta sayılmıştır. Bu azınlığın içerisinde sadece “Polis”lerde yaşayanlar yer almıştır. Fakat Polis’lerde yaşayan halk, yurttaşlık haklarını elde bulundurmasına rağmen, toplumun içerisindeki “kadınlar” bu haktan mahrum bırakılmıştır. Geriye kalanlar ise köle ya da yabancı olarak görülmüştür. Bu iki sınıf toplumda “yurttaş”lar kadar söz hakkına sahip olamamıştır. Ağaoğulları’na göre Polis’lerde yaşayan yabancılar, hür olmaları dışında yurttaşlık statüsünden hiçbir şekilde yararlanamamışlardır. Fakat bazı yabancılar, toplum içerisindeki bir takım koşullardan yararlanıp yurttaşlık statüsü kazanmışlardır. 450 yılına geldiği zaman Eski Yunan’da yurttaşlık üzerine yapılan düzenlemeler sonucunda, yurttaşlık statüsü mutlaka Atinalı bir anneden doğma şartına bağlanmıştır. Bu düzenleme sonucunda ise yabancıların yurttaşlığa erişebilme emelleri de yok olmuştur (2009: 20). Eski Yunan’da kendi yurttaşları olarak sınıflandırdıkları azınlığın dışında kalan yabancılar, zamanında buraya gelmiş ticaretle uğraşan bireylerden oluşmuştur. Yabancılar ne “yurttaşlar” kadar eşit haklara sahip olmuş ne de “köleler” gibi esir tutulmuştur. Arada kalmış bir sınıf olarak nitelenebilen yabancılar, toplumda onlara ayrılan statüde yaşamışlardır. Zaman zaman yurttaşlığa geçebilmek için birçok yol deneseler de başarıya ulaşamamışlardır. Kısacası Eski Yunan’da “yabancılar” için hür ama yurttaşlık statüsüne sahip olamayan sınıf olarak bakılmıştır. Ağaoğulları, toplum içerisinde var olan yurttaşlık anlayışında kölelerin bir tane bile hakka sahip olamadığını belirtmektedir. Ayrıca köle sınıfı, toplumda üretimin sağlanması için gerekli olan güç olarak adlandırılmıştır. Ekonomik olarak durumu iyi olan yurttaşlar, paralarının karşılığında “köle”

olarak nitelenen insanları satın alarak kullanmaya başlamışlar ve aynı zamanda kölelerin ürettikleriyle geçimini sağlamışlardır (2009: 21). Köleler, alınıp satılan bir “eşya” olarak değerlendirilmişlerdir. Yurttaşların her anlamda yarar sağladıkları köle sınıfı toplumda kendine yer bulamamış ve “sahiplerinin” emirleri doğrultusunda yaşamlarını sürdürmeye devam etmişlerdir.

Yurttaşlık kavramı özü içerisinde “eşitlik”, “adalet” ve benzeri nitelikleri taşımış olmasına karşın Eski Yunan’da belli bir kesime tanınan imtiyazlar olarak şekillenmiştir. Bu imtiyazlara kavuşmak için özellikle 450 yılından sonra sadece Atinalı bir anneden doğmuş olmak, şartının yerine gelmesi yeterli olmuştur. Bu da yurttaşlık kavramının tek bir kesimin çıkarlarını gözetmek amacıyla ortaya atılan bir kavram olduğu gerçekliğini açığa çıkartmıştır. Yunan’da solon reformlarıyla ile birlikte yurttaşlık kavramında dönüşümler yaşanmıştır. Solon’un yaptığı reformlar sonucu halk ekonomik gelir durumlarına göre dört ayrı sınıfa ayrılmıştır. Ağaoğulları’nın da ifadesine göre, bu sınıflar şu şekildedir;

1. **Pentakosiemedimnos’lardan oluşan sınıf:** Bu sınıfa ait olan yurttaşlar genel olarak zengin kesimden olup ticaret ya da zanaat meslek kollarından birinde çalışan insanlardan oluşmuştur.
2. **Hippeis’lerden oluşan sınıf:** Hippeis yurttaşlarının ekonomik olarak gelirleri genellikle 300 medimnos olarak değerlendirilmiştir.
3. **Zeugites’lerden oluşan sınıf:** Zeugites’ler genellikle tarla veya hayvana sahip olan yaşamlarını çiftçilikle geçiren kişilerden oluşmuştur. Gelirleri 200 medimnos olarak hesaplanmıştır.
4. **Thetes’lerden oluşan sınıf:** İşçi sınıfından meydana gelen bu topluluğun geliri 200 medimnostan da az olarak belirlenmiştir (2009: 31-32).

Yurttaşlar arasında yapılan söz konusu sınıflandırmalar ile birlikte dört ayrı kesime ayrılan halkın devlete karşı yükümlülükleri de bulundukları sınıflara göre değerlendirilmiştir. Her birey içerisinde bulunduğu sınıfa göre toplumda yer almış aynı zamanda kendilerine düşen görev ve yükümlülükleri de yine bulundukları sınıfların sınırları dâhilinde gerçekleştirmişlerdir. Solon reformları, yurttaşlık kavramına bunlardan başka pek çok açıdan farklılık getirmiştir. Yine Ağaoğulları, solon yasalarınca toplumda yaşayan yurttaşların siyasi yapıda söz sahibi olabilmeleri açısından belirleyici olan şeyin ekonomik durum haricinde aktif olarak orduda görev almaları ya da devlet adına çalışmalarda bulunmalarından geçmekte olduğunu belirtmektedir. Yurttaşlar arasında statü kademelerindeki farklılığın yaşanmasının nedeni olarak ise ordu ya da siyasi yaşama katılmanın farklı derecelendirme boyutunda olması gösterilmiştir. Solon hareketleri yurttaşlık adına yapılan demokratik bir süreç olarak

nitelendirilmektedir. Çünkü hiçbir sınıfın çıkarı gözetilmeden sadece toplumsal olarak bütünleşmenin demokrasiyi ileriye taşıyabileceği anlayışı egemen olmuştur. Hatta Aristoteles Solon'un kendisinin de ele aldığı bir şiirde bu anlayışı vurguladığını belirtmiştir. Buna göre, toplumda yaşayan yurttaşlara gerekli hakların tam yerinde verildiğini, zengin kesime hakkı olandan fazlasını almaması gerektiği ve toplumda yoksullar ile zenginler arasında eşit dengenin kurulduğu açıkça dile getirilmiştir (1998: 12). Yapılan düzenlemeler ile toplumda yoksul ya da zengin kesimler arasında hakkaniyetin sağlanması açısından pek çok ilke benimsenmiştir. Solon'un yaptığı söz konusu yenilikler, yurttaşlar arasında yaşanabilecek her türden olumsuzluğu gidermesi beklenmiştir. Böylece daha demokratik bir anlayışla yurttaşlık yeniden revize edilmiştir. Yurttaşlık kavramında Solon reformları ile birlikte, sınıfsal dengesizlik ortadan kaldırılmış ve daha üst seviyede olan daha demokratik bir yurttaşlık anlayışı desteklenmiştir (Özkazanç, 1998: 77).

Yenilikler ile düzenlenen yurttaşlığın, toplumsal huzuru ve barışı getireceği düşünülmüştür. Fakat sonuçlar beklenen şekilde gerçekleşmemiştir. Halk yapılan reformların fazla alana yayılmasından ya da bir diğeri ötekinin sahip olduğu hakları kıskanmasından dolayı toplum içerisinde çekişmeler son bulmamıştır. Üstelik toplumda yaşanan problemler katlanarak ilerlemiştir. Polis'ler arasında ve yurttaşlar arasında olan söz konusu çatışmalar Yunan'ı zamanla giderek zayıflatmıştır. Otoritesini kaybeden Yunan, daha sonra Makedonya'nın hâkimiyeti altına girmiştir.

2.1.2.2. Roma İmparatorluğu'nda Yurttaşlık Anlayışı

Roma'lılar ilk önceleri Makedonya ve Yunanistan ele geçirerek sınırlarını günden güne büyütmüşlerdir ve güçlenerek zaman içerisinde imparatorluk hâlini almıştır. Roma'nın yurttaşı genellikle McNeill'e göre, rahat ve zengin yaşama karşı sağlam durabilen aynı zamanda burjuvazi sınıfı tarafından yönlendirilen, nüfusu fazla olan köylülerden oluşmuştur. Ayrıca Roma Devleti sınırlarına kattığı diğer bölgelerin halklarına da tek bir çatı altında toplanmayı baskılamış, yerel bağımsızlıklara izin vermemişlerdir (2001: 241-243). Fethettikleri bölgelerin halklarını asilime ederek, bu halkları tek bir bölgesel yapıda tutmayı amaçlayan Roma Devleti bu idealini İtalya'da gerçekleştirmeyi başarmış, tüm hakları ve bölgeleri bir yapıda bütünleştirmiştir.

Roma'nın söz konusu büyük gücüne rağmen siyasi alanda yapılan düzenlemeleri Eski Yunan kaynaklarından derleyerek oluşturmaya çalışmışlardır. Toplumda ortaya çıkan siyasi ya da sosyal yapılardaki dönüşümleri revize edebilmek adına Roma'lı devlet adamları ve ileri gelenleri Atina'nın bilgilerinden yararlanmışlardır. Roma, söz konusu bilgiler ışığında hukuki

olarak düzenlemeler yapmış ve bunun sonucunda zamanının en güçlü hukuki yapısını oluşturmuştur. Ağaoğulları ve Köker'in de bahsettiği üzere Roma Devleti, Orta İtalya'da siyasi yaşamına başlamıştır. Roma halkına yurttaşlık haklarından yararlanma imkânı sağlamıştır. Bunu da halkı üç ayrı kesime ayırarak yapmıştır. Roma Devleti tarafından oluşturulan bütün kabileler önce on alt bölüme, on alt bölüm de on klanı ayrıştırılmıştır. Bu şekilde ayrımı yapılan kabileler mütecanis şekilde bölünmediği için, söz konusu işlemin suni olarak yapıldığı gerçeği açığa çıkmaktadır (1991: 4). Bölümlere ayrılan halk siyasi olarak haklarını ait oldukları yapılara göre kullanmışlardır. Toplum içerisinde oluşturulan sınıflardan bütün yurttaşlık haklarını kullanabilenler, bir kabileye üye olan erkekler olarak konumlandırılmıştır. Kabileye ait olmayanlar hür olmaları ve mal mülk edinme hakları haricinde siyasi süreçlere katılımları yok sayılmıştır. Toplumsal yapının altında bulunan köle sınıfı ise Roma Devleti'nde de hiçbir hakka sahip olmamıştır.

Toplumların hepsinde olduğu gibi çağın gerektirdikleri ölçüde Roma'da da birçok siyasi reformlar olmuştur. Bu yeni reformlar neticesinde yurttaşlık alanında da değişiklikler meydana gelmiştir. Ağaoğulları ve Köker, siyasi alanda yapılan yeni düzenlemelerin cumhuriyete işaret ettiğini, fakat gerçekte yönetimin oligarşi olarak devam ettiğini belirtmektedir. Savaş zamanlarından kazanılan mülklerin dağıtımı bir tek Patriciler arasında gerçekleştirmiştir. Plebler'in ise savaş zamanlarında durumları daha da bozulmuş ve ait oldukları ülkelerinde ikinci sınıf yurttaş olarak konumlandırılmışlardır. Cumhuriyet temelli gösterilen söz konusu reformlar, aslında Plebler ve Patriciler arasında kesin olarak sınırı çekmiştir. Roma'nın cumhuriyet döneminde gerçekleşen toplum içi karışıklıklar en çok da bu iki sınıf arasından doğan husumetler ile meydana gelmiştir. Geriye kalan sebepler ise daha çok dışarıdan oluşan durumlardan sonucu ortaya çıkmıştır (1991: 6). Kısacası, yenilik adına yapılan düzenlemeler toplum arasında adil olamamış ve yurttaşlar arasında yaşanan sorunları arttırmıştır. Roma'da yurttaşlar arasında yaşanan sorunlar giderilmek yerine, senatoda sürdürülen çalışmalar Plebler ile Patriciler'in arasının açılmasına sebep olmuştur. Yurttaşlar arasında gözle görülen ayrım, siyasi süreçlere katılımda da kendini göstermiştir. Ağaoğulları ve Köker düzenlemelerin, cumhuriyet tabanı ve burjuvazi sınıfı tarafından yapıldığına işaret etmektedir. Senato'da yapılan seçimlerde Plebler'e bu süreçte adaylıklarını koyamamış ve seçmekten başka hak tanınmamıştır. Toplumda devamlı olarak hakîr görülen sınıf olmaktan öteye geçememişlerdir. Zaman içerisindeki toplumsal normların farklılaşması sonucu Patriciler'den daha nüfuzlu olan Plebler, yurttaşlık haklarına daha fazla sahip olmaya başlamışlardır (1991: 8). Roma'nın demokrasi tarihinde "Cumhuriyet Dönemi"ne geçilmesiyle birlikte siyasi yapının yurttaşlar arasında dengede olmadığı ve sonradan yaşanan

durumlar eşliğinde değiştiği görülmektedir. Toplum içerisindeki sözde cumhuriyet yapısı ile düzen sağlanmaya çalışıldıysa da baskın gelen Plebler talihlerini değiştirme fırsatı yakalamıştır. Fakat Pleb sınıfı içerisinde söz konusu fırsatlardan yararlananlar genellikle ekonomik anlamda varlıklı olan kişilerden oluşmuştur. Yine de Patriciler'e karşı kazanılmış bir zafer niteliğinde olan bu durum, toplumda büyük değişimleri sağlamıştır. O dönemlerde Roma'da yaşanan en büyük sorunlardan bir tanesi de toprakların halk arasında eşitsiz dağılımı şekli olmuştur. Bu konuda da ayrıca birden fazla yenilik yapılmaya çalışılmıştır.

Roma'nın içeride Plebler ve Patriciler'le dışarıda ise diğer bölgelerle yaşanan sorunlar neticesinde zayıflamaya başlamıştır. Ağaoğulları ve Köker, 212 yılına geldiği zaman imparator Caracalla'nın isteği üzerine, sınırları içerisinde hür bulunan kişilerin Roma yurttaşı olmasını sağlandığını belirtmektedir. Bu karar doğrultusunda Roma yurttaşlığının artık artı bir üstünlük olarak anlamlandırılması son bulmuştur (1991: 56). Roma yurttaşı olmak kutsanmış olmak, en iyi olmak niteliklerini içerisinde barındırırken, Caracalla ile birlikte bu durum bitmiştir. Roma toprakları içerisinde yaşayan ve sadece özgür olan bütün insanların Roma yurttaşı olması ile yurttaşlıkta başka bir boyuta geçilmiştir. Roma'da yaşanan iktidar değişiklikleri siyasi ve sosyal düzende sürekli etkili olmuştur. Alptekin'in de belirttiği üzere, Roma'da iktidara gelen Doğulu Severüs hanedanlığı, imparatorluğu monarşiye entegre etmiştir (2005: 12). Bunun sonucu olarak Roma toplumunda Kral'ın dediklerine itaat etme hükmü gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Özellikle yurttaşlık kavramında sağlanan ya da sağlanmaya çalışılan demokratik yapı, Severüs ailesinin iktidara gelmesi ile son bulmuştur. O zamana kadar toplumda yaşanan hak ve adalet kavgaları bastırılmış, Kral'ın ağzından çıkan söze göre hareket edilmeye başlanmıştır. Bu da tam anlamıyla Roma'nın kurmaya çalıştığı siyasi yapının çöktüğünün ilanı olmuştur.

Yurttaşlık kavramı özünde siyasi ve sosyal normlar barındırmaktadır. Antik Yunan ve Roma'da görülen yurttaşlık kavramı sürekli bir çekişme ortamını yaratmış aynı zamanda toplumda sözde demokrasi adı altında belli kesimlerin hizmetine girmiştir. Roma'nın zayıflaması ve mantalitelerinin çöküşü ile birlikte kendisini sürekli farklılaştıran yurttaşlık kavramı monarşinin etkisiyle birlikte son dönüşümünü de gerçekleştirmiştir. Böylece bireysel hak, adalet ve eşitlik gibi kavramlar yok sayılmıştır. Bundan dolayı toplum içerisindeki her bir siyasi ya da sosyal düzen değişikliğinde yurttaşlık kavramının yapısı da değişmiştir. Eski Yunan'da yurttaşlık kavramı daha çok bir statü olarak görülürken, modern çağda ise tamamen hak ve sorumluluk kavramlarına yerini bırakmıştır.

2.1.2.3. Feodalizm’de (Derebeylik) Yurttaşlık Anlayışı

V. yüzyılda kurulan birçok krallık, İtalya’da olan Roma İmparatorluğu’nu fethetme veya yıkma amacı gütmemiştir. Fakat Roma, zamanla iç ve dış çatışmalardan dolayı merkezi otoritesini kaybetmiş sonrasından da yıkılmıştır.

Avrupa’da Roma İmparatorluğu’nun yıkılmasıyla son bulan merkezi otorite sistemi yerini feodal sisteme bırakmıştır. Avrupa’da feodal sistemin ortaya çıkış aşamalarında Cermen kabilesi önemli rol oynamıştır. Ağaoğulları ve Köker’e göre Cermenler, daha çok topluluk hâlinde yaşayan, kırsal özelliklere sahip, savaşçı insanlardan oluşan toplum olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca bu toplum Roma’dan arta kalan yönetim yapısını düzenleyecek ve ekonomik sistemi revize edebilecek vizyonları bulunmamaktadır. Cermen’ler birden fazla kabilenin bir araya gelerek oluşturduğu topluluk olduğu için kabile şefleri denilen kişiye olan bağlılıkları ile otorite sistemlerini kurmuşlardır (1991: 157). Avrupa’da yayılmacı politikalara sahip olan Cermen kabilesinin söz konusu siyasi yapısı, günden güne giderek diğer bölgeler arasında da görülmeye başlamıştır. Feodal sistemin temel yapısını oluşturan bu düzende en önemli şey şeflere olan bağlılık olmuştur. Yurttaşlar kabile şefine ve kabilesine sadakatle bağlı kaldıkları sürece işler aksamadan yürümüştür. Bu sistemde fetih edilerek kazanılan topraklar babadan oğula geçen feodal yapıya dayanmıştır. Avrupa’da bu dönemlerde tek bir merkezi otoriter sistemin varlığı bulunmamaktadır. Halkın canı pahasına kabilesine bağlı olduğu ve tamamıyla özgür sayılamadığı koşullar mevcut sistemi de desteklemiştir.

Ağaoğulları ve Köker feodal toplumun, hiyerarşik yani alt-üst ilişkisine dayalı olan sınıfsal yapılardan oluştuğunu, halkın kabilesine bağlı olduğu ve devamlı üretim yaptığı için “üretim tarzı” toplumu olduğunu ve özgür dünyaya karşı bir bakış açısı olarak geliştiğini belirtmektedir (1991: 163). Feodal sistemin diğer bir özelliği ise, üretimlerde bulunan köy halkının ekip biçtiği ve ürün elde ettiği topraklar üzerinde söz hakkına sahip olmamasına dayanmaktadır. Bu yerlerde söz hakkına sahip olan tek kişi feodal kabilenin başında bulunan şef ya da bey denilen kişi olarak nitelendirilmektedir. Toplumdaki düzen feodal beyin emirlerine göre ilerlemektedir. Pierson feodalizmi, halk ve efendi arasında mükemmel bir şekilde oluşturulmuş hiyerarşi düzenini sistematikleştiren sadakat ile bağımlı, sıkı olmayan ilişki bütünü olarak görmektedir. Ayrıca feodal düzendeki soyluların burjuvazi ideolojisi ile köylüye yasal ve askeri güvence verme konuları bağlantılı olmaktadır (2002: 72). Kısacası, toplumu oluşturan sınıflar arasında son derece gelişmiş ve iyi olan alt-üst ilişkisi mevcut bulunmaktadır. Söz konusu olan bu ilişkiler bütünü ise sorun çıkartmadan ilerlemiştir. Halkın feodal beye olan sadakati ve bağlılığına karşın, üst rütbedeki kişiler ise halkın gerekli

duyduğu korunma ihtiyacını gidermiştir. Bu şekilde karşılıklı çıkar ilişkisine dayalı düzen birbirinden beslenmiş ve birbirini desteklemiştir.

Huberman ise feodalizmde üretim yapan köylünün, senyör adı verilen kişi için çalıştıklarını belirtmektedir. Senyör ihtiyacı olan kişilere topraklarını kiralamakla, var olan düzeni korumakla ve aynı zamanda köylünün güvenliğini sağlamada sorumlu bulunmaktadır. Köylüler ise işledikleri topraklara karşılık söz konusu şekilde hizmet görmektedir (2003: 12). Toprak sahibi senyör, köylülerin her açıdan gerekli olan ihtiyaçlarını karşılamıştır. Köylüye toprağı ekip biçmesinde lazım olacak olan malzemelerin tedarik edilmesinde de ön ayak olmuştur. Bu karşılıklı hizmet çıkarına bağlı olan ilişki sonucunda senyörler de “malikâne” denilen kendisine ait alanlarda iktidar sahibi olarak kalmışlardır. Üstelik senyörlerin vergileri kendi himayesinde toplama hakları da bulunmaktadır. Köylü kendi efendisinin himayesine ve muhakemesine tabi sayılmaktadır. Manör örgütlenmesi olarak adlandırılan bu durumun en önemli özelliğı ise üretim ağının senyör tarafından kontrol edilmesi ve köylünün toprağına olan bağlılığına dayandırılmıştır. Senyörler tarafından yönetilen ve yürütülen söz konusu “malikane” durumu zayıflayan merkezi otorite ile birlikte feodal sistemin ana yapısını oluşturmuştur. Ağaoğulları ve Köker, feodal toplum örgütlenmesinde birinci düzey bölünmesinde yöneten ve yönetilenler olarak adlandırılan yani senyör ve selflerden oluşan sınıfın olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bölünme durumu ise şövalyeler-efendiler (soylular) ve rahipler arasında olmaktadır. Toplumda sınıflar arasında yapılan bu ayrım iş bölümü esaslarına göre düzenlenmiştir (1991: 71). Bu tabakalaşma arasında rahiplerin bulunması Tanrı’nın da söz konusu toplumsal örgütlenmede normalleştirilmeye çalışıldığının ifadesi olarak yadsınmaktadır.

Manör sistem, orta çağın sonlandırılmasında bir dönüm noktası olmuştur. Çünkü senyörler ile köylüler sayesinde üretim, tüketim ve dağıtım ilişkilerinin gelişmesi sonucunda toplumsal ilişkilerde değişmiştir. Değişen toplumsal ilişkiler her toplumda olduğu gibi siyasi yapıyı de etkilemiş ve tekrardan yapılandırmıştır. Bu da Orta Çağ’ın son bulmasına ve yeni bir döneme girilmesinde etkili olmuştur. Gelişen ekonomik sistem ile birlikte “kentler” tekrardan tarih sahnesine çıkmış, eski gücünü kazanmaya başlamıştır. Feodal sistemde üçe ayrılan toplumu krallar fırsat bilerek, burjuva yani kentli sınıfından da yararlanarak ulus-devlet yapılarını inşa etmeye başlamışlardır.

2.2. Yurttaşlığa Yönelik Yeni Oluşumlar: Cumhuriyetçi (Toplulukçu) Yurttaşlık ve Liberal (Bireyci) Yurttaşlık

Küresel düzen içerisinde ülkelerde yaşanan kitlesel hareketlilik, büyük çapta dönüşümlere neden olmuştur. Özellikle sanayinin gelişmesi, aydınlanma sonrası reform hareketleri ve Fransız İhtilali ile birlikte o zamana kadar dile gelmeyen yeni bir takım kavramlar ortaya çıkmıştır. “Özgürlük, hak, adalet, eşitlik” gibi kavramlar toplumlarda hızla yayılmaya başlamıştır. İkinci, aydınlanma ile birlikte yurttaşlık kavramında yaşanan değişimlere dikkat çekmektedir. Buna göre, aydınlanmanın sonucu olarak yurttaşlık kavramında bireyler kulluk perspektifinden çıkmakta ve statü atlamaktadır (1999: 30). Ayrıca aydınlanma modern devlet oluşumlarını da beraberinde getirmektedir. Modern devlet öncesi dönemlerde yurttaşlık kavramı adı altında verilen hakların ya da güvencelerin sadece belli bir sınıfa verildiği görülmektedir. Modern devletlerde ise bu durum değişmektedir. Durgun’a göre modern devletlerde yurttaşlık statüsünü kazanmak için o ülkede doğmuş olmak gerekmektedir. Ayrıca, devletlerin sağladığı koruma hakkından da yararlanabilmek adına, sadece o ülkenin yurttaşı olmak gerekmemektedir. Bunun için söz konusu olan ülkelerde yaşamak bile yeterli olmaktadır (2000: 111). Aydınlanma sonrası modern devletlerin oluşumuyla yurttaşlık artık demokrasiyi, hakları, görevleri, sorumlulukları ve sadakati de kapsayan ve herkese eşit seviyede duran bir olgu olarak kendini revize etmiştir. Daha sonraki dönemlerde yurttaşlık kavramı çeşitli alanlara ayrılarak ait olduğu siyasi yapıları desteklediği görülmektedir.

Yurttaşlık olgusunun dayandığı iki temel zemin bulunmaktadır. Bunlar, cumhuriyetçi (toplulukçu) ve liberal (bireyci) paradigma olarak adlandırılmaktadır. Cumhuriyetçi yaklaşımda yurttaşlık kavramı, bireysel çıkarlar gözetilmeden kamu yararına hareket etmeyi ve düşünmeyi ön plana çıkarmaktadır. Toplumlarda var olan düzenin korunması ve devamlılığının sağlanması açısından bireysel değil toplumsal menfaat göz önüne alınması gerektiği, savı desteklenmektedir. Erdoğan, cumhuriyetçi yaklaşımda bireylerin aktif yurttaşlar olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Aktif yurttaşlıkta bireylere “siyasi” rol atfedilmektedir. Bu durum da siyasi süreçlere aktif katılımı beraberinde getirmektedir. Ayrıca cumhuriyetçi yaklaşımda toplumsal çıkarlar gözetildiği için bu sınıflamaya tabii olan bireyler “iyi” veya “erdem”li yurttaş olarak adlandırılmaktadır. Çünkü kendi bireysel çıkarları yerine toplumun yararını gözetmek erdemli ve iyi olarak nitelenebilecek özelliklere sahip olmayı gerektirmektedir (2003: 279). Cumhuriyetçi yaklaşımda yurttaşların kamu için yapmaları gereken bir takım sorumlulukları bulunmaktadır. Hak ve görev bilinci yurttaşların sorumlulukları üzerinde önemli iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Gündüz ve Gündüz,

insanların kamu yararına çalışmalar yapmaları neticesinde, yurttaşlık statüsünü algılamaları ve yurttaşlığa ait olan “hak” olgusunun “görevler” olgusuna dönüşerek bu değişen bilinç ile yurttaşlık sorumluluklarını yerine getirmesinin beklendiğini ifade etmektedir (2007: 23). Kısacası, söz konusu yurttaşlık anlayışı ile bireyler toplumsal yarara hizmet etmektedir. Bireysel istekler, arzular ya da düşünceler geri planda tutulmaktadır. Toplumun refahı ve sürekliliği açısından kolektif bilinç ile hareket edilmektedir. Ancak bu sayede hem bireyler iyi ya da erdemli kılınabilecek hem de ortak bilinç ile çalışmalar yürütülebilecektir.

Yurttaşlık kavramında diğer bir yaklaşım ise liberal yurttaşlık anlayışında var olmaktadır. Liberal yaklaşımda birey her şeyin üzerinde tutulmakta ve devlet yapıları daha soyut oluşumlar olarak düşünülmektedir. Kymlicka, liberal demokrasi anlayışını zıtlık kavramı üzerinden temellendirmektedir. (2004: 478). Bu yaklaşımda bireyler, hak kavramıyla düşünülmektedir. Liberal yaklaşımda bireyin ön planda tutulması ve özgür kabul edilmesi yurttaşlık kavramına sirayet etmektedir. Bu sebepten liberal temelli yurttaşlık kavramında birey özerk kabul edilmektedir. Erdoğan liberal demokrasi yurttaşlığını, bireysel çıkarları kamu yararından üstün tutan ve hayatını kendi isteklerine göre kurmayı amaç edinen bireylerden oluşan bir kavram olarak nitelendirmektedir (2003: 280). Söz konusu yönleriyle cumhuriyetçi yurttaşlıktan ayrılan liberal yurttaşlıkta, meydana gelen durumlar karşısında “toplu” bir şekilde hareket etmek, “toplu” bir şekilde düşünmek veya “toplu” olarak bir araya gelme, durumları olmamaktır. Her şeyin üzerinde “bireysel” çıkarlar, “bireysel” haklar ve “bireysel” isteklerin olması ağır basmaktadır. Öncelikli olarak “toplum” değil “birey” yararı gözetilmektedir.

İki farklı yurttaşlık modelinde özünde bir takım sorunlar barındırmaktadır. Fakat bu sorunlardan belki de en önemlisi, liberal yaklaşımda genelde bireylere “hak” odaklı imkânlar sağlanırken, toplum bilincinin ikinci planda tutulması; cumhuriyetçi yaklaşımda ise fazlasıyla toplum bilincinin gözetilmesi sonucu bireyliğin ikinci planda kalması olarak değerlendirilmektedir.

2.3. Türkiye’de Yurttaşlık: Dünden Bugüne

2.3.1. Yurttaşlık Çerçevesinde Osmanlı

Osmanlı Devleti kurulduğu dönemden itibaren, fethettiği toprakları kendi egemenliği altına alırken mevcut bulunan halkları da kendisine bağlamış ve coğrafi bakımından çok geniş alana hükmetmiştir.

Berkes’e göre Osmanlı, topraklarına kattığı diğer bölgelerin halkını Müslümanlık konusunda zorlamamıştır. Bu yüzden de Osmanlı Devleti’nin sınırları içerisindeki oluşan din

farklıları siyasi yapıya da yansımıştır (2002: 29). Osmanlı Devleti'nde yurttaş ya da vatandaş gibi kelimeler kullanılmamıştır. Siyasi yapının temelini oluşturan fikir, Osmanlılık olmuştur. Osmanlı'da halkın bütünlüğüne işaret edebilmek adına “reaya” kavramı kullanılmıştır. Fakat daha sonra bu kavram toplumda Müslüman olmayan sadece Hristiyan olan topluluklara yönelik kullanılmıştır. Osmanlı'da oluşan siyasi düzenin yapısı “millet sistemi” kavramıyla açıklanmıştır. Millet sistemi kavramı, adından da anlaşılacağı üzere çokulusluluğu işaret eden bir terminoloji olarak adlandırılmaktadır. Alptekin millet sisteminin, İslam Hukuku'ndan temel alındığını belirtmektedir. Buna göre, Osmanlı Devleti sınırları içerisinde bulunan farklı milletler, iç yapısında özgür bırakılmıştır. Söz konusu toplumlar kendi içlerinde sorgulama sistemlerini oluşturmuşlardır. Ayrıca Osmanlı'da bulunan Cizre vergisini ödeyerek askere gitmeme hakkını da sahip olmuşlardır. İç işlerinde özgür bırakılan toplumlar, kendilerini idare edecek temsilcilerini kendileri seçmiştir (2005: 61-62). Osmanlı nüfuzlarına kattığı halklar üzerinde baskı yöntemi kurmamıştır. Aksine farklı toplumları egemenliği altında tutabilmek adına iç yönetimlerinde serbest bıraktığı toplumları aslında “Osmanlılık” düşüncesi ile tek bir çatı altında toplama amacı gütmüştür. Ayrıca Reaya adı verilen halk, hükümdarına sonuna kadar bağlı kalmaya tabi tutulmuştur. Bunun karşılığında ise hükümdar, halkını her açıdan gözetecek ve halkının her daim yanında olacak anlayışı egemen olmuştur.

Feodal sistemin oluşmadığı Osmanlı'da son derecede güçlü olan otorite, zayıf olan diğer yapılara ve bölgelere de hükmetmiştir. Hükümdarına sonsuz bir sadakat ile bağlı olan halk için “yurttaşlık” kavramı ve bu kavramın getirdiği yapılar üzerinde durulmamıştır. Ayrıca hükümdarın halkını gözetme fikri de yerine getirilmemiştir. Bunun sonucu olarak hükümdar ve halk arasında mesafe günden güne açılmıştır. Osmanlı'da yaşanan iç ve dış gerginlikleri azaltmak amacıyla bu dönemden sonra “modernleşme” adımları atılmaya başlanmıştır.

2.3.2. 1839 Tanzimat Fermanı Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması

Avrupa'da yaşanan sosyal ve siyasal devrimler beraberinde yenilikleri getirmiştir. 16. yüzyıldan itibaren Fransa'da görülen ihtilal ile toplumlar arasında yayılan “özgürlük, eşitlik, hak, adalet” gibi kavramlar, Osmanlı'nın içerisinde bulunan farklı uyruklara sahip olan azınlıkları da harekete geçirmiştir. Kendisini hızla geliştiren Avrupa karşısında modernleşme ölçüsünü yakalamayan Osmanlı, özellikle iç işlerinde halktan kaynaklanan sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Söz konusu durumlar ışığında Osmanlı kendisini Avrupa standartlarına yükseltmek için “modernleşme” adımlarını atmaya başlamıştır.

Osmanlı Devleti'nde modernleşmenin ilk adımı sayılabilecek Sened-i İttifak 1808 yılında imzalanmıştır. Gözler'e göre Sened-i İttifak, anayasa olmaktan ziyade anayasal belge niteliğini taşımaktadır. Bu belge en önemli özelliğini ise devletin konumunu sınırlandırmasına ilişkin maddelerden almaktadır (2007: 15). Osmanlı tarihinde ilk kez devlet ayanları ile imzalanan bu belge neticesinde, devletin güçlerinin sınırlandırılması söz konusu olmuştur. Bu belgede ele alınan konular arasında sadrazamın isteklerine yönelik davranışta bulunmaması, suç işlendiği zaman sorgulamadan hükme varılmaması gibi ilkeler örnek gösterilmiştir.

1839 yılına gelindiği zaman Osmanlı Devleti'nde hükümdar olan Mustafa Reşit Paşa tarafından Tanzimat Fermanı diğer adıyla “Gülhane Hatt-ı Humayun” ilân edilmiştir. Gözler, Tanzimat Fermanı'nda toplumda can ve mal güvenliğinin korunması, halk arasında eşitliğin sağlanması, mülkiyet hakkı, kanunun her şeyin üzerinde sayılması, askeriye almada eşitlik ilkesi gibi hükümlerin kabul edildiğini belirtmiştir (2007: 16). Tanzimat Fermanı, Sened-i İttifak gibi anayasal bir belge niteliği taşımaktadır. Ayrıca bu fermanla birlikte padişahın yetkilerinde ve haklarında sınırlamaya gidilmiş, toplumda herkesin siyasi ve sosyal haklarda eşit olması sağlanmıştır.

Sened-i İttifak ve Tanzimat Fermanı, Osmanlı Devleti'nin “Avrupa Modernleşmesi” hareketlerine karşılık olarak yaptığı yenilikler olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu olan iki anayasal belge, toplumda siyasi ve sosyal alanda yaşanacak dönüşümlerin habercisi olma niteliği taşımaktadır. Ayrıca Sened-i İttifak ve Tanzimat Fermanı, içerisinde barındırdığı ilkelerle halkın eşitliğinin sağlanması yönünde önemli kararlara yer vermiş, fakat Osmanlı bu kararları uygulamaya koymada sıkıntı yaşamıştır. Bunun sonucunda ise Osmanlı Devleti'nde yeni fermanlar gündeme gelmiştir.

2.3.3. 1856 Islahat Fermanı Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması

Osmanlı'da 1856 yılında Tanzimat Fermanı'nın devamı sayılabilecek olan bir ferman daha imzalanmıştır. Tanzimat Fermanı'nda eksik olan yanların tamamlanabilmesi adına düzenlenen Islahat Fermanı, hükümdar Abdülmecit tarafından onaylanmıştır.

Osmanlı Devleti'nde yurttaşlık kavramı yerine kullanılan tebaa kavramında esas olan “Osmanlılık” fikri ile bütünleşmenin sağlanması olmuştur. Bu fermanla birlikte Osmanlı'da bulunan Müslüman ve Gayri Müslim halkın arasında eşitliğin sağlanması amaçlanmıştır. Buna göre, yabancıların yurttaşlığa geçişi de sağlanmaya çalışılmıştır. Osmanlı Devletinde bu dönemlerde “Yeni Osmanlılar” adında bir topluluk ortaya çıkmıştır. Alptekin'e göre, Bâb-ı Âli'nin iyi eğitim almış kişilerince oluşturulmuş bu topluluk Osmanlı'nın lehinde hizmetlerde bulunmak adına bir araya gelmiştir. Kurulan bu yeni topluluk siyasi yapılara yeni

düzenlemeler getirmeyi ve meşrutiyet yönelimi benimsemişlerdir. Yeni Osmanlılar, Osmanlı tarihinde ilk kez siyasi iktidarı sorgulayan bir yapı olarak yerini almıştır. Ayrıca kendinden sonra ortaya çıkacak yeni oluşumlara da zemin hazırlamıştır (2005: 66). Islahat Fermanı, bir önceki Tanzimat Fermanı ve Sened-i İttifak anayasal belgelerinde var olan toplumsal karmaşayı körüklemiştir. Bu dönemde oluşturulan Yeni Osmanlılar ve daha sonrasında oluşturulacak olan “Jön Türkler” toplulukları, toplumda özellikle siyasi yapıda önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Batı’da yaşanan ilerlemelere yetişmek için söz konusu iki topluluk, toplumsal yapıların siyasi ayağında “meşrutiyet” yönelimini savunmuşlar, kurtuluşun bu yönde sağlanabileceği konusunda hem fikir olmuşlardır.

Osmanlı Devleti’nde Islahat Fermanı çevresinde yaşanan yenilikler ve dönüşümlerden sonra 1876 yılında Devletin ilk yazılı anayasası olma niteliği taşıyan “Kanun-i Esasi” yürürlüğe girmiştir. Kanun-i Esasi Osmanlı içerisinde bulunan ayanlardan ve seçkin devlet adamlarının hem toplum içerisinde hem de toplum dışarısında meydana gelen koşulların bir neticesi olarak ortaya çıkmıştır. Fendoğlu’na göre, Kanun-i Esasi Osmanlı Devleti’nde değişim rüzgârlarını da beraberinde getirmiştir. Bunun bir sonucu olarak Meşrutiyet ortamı hazırlanmıştır (2002: 3). Islahat’ın ardından Osmanlı Devleti’nin içerisinde oluşturulan yapılar neticesinde yürürlüğe giren Kanun-i Esasi, I. Meşrutiyet’in ilân edilmesini hazırlamış, aynı zamanda devlet içerisinde bir açılım niteliği de taşımıştır.

2.3.4. 1876 I. Meşrutiyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması

Kanun-i Esasi’nin hazırlamış olduğu yenilikler temeli sonucunda, I. Meşrutiyet’in ilân edilmiştir. I. Meşrutiyet, bir topluluğun bünyesinde gerçekleştirilmiştir.

Kili ve Gözübüyük, Kanun-i Esasi’de bulunan maddelerin ilk olarak Osmanlı Devleti’nin sahip olduğu toprak bütünlüğüne işaret ettiğini belirtmektedir. Ayrıca Anayasa’nın beraberinde getirmiş olduğu kişi özlük hakları üzerinde de durulmaktadır. Özellikle devlet memuru olacak kişilerin Türkçe bilmeleri şartı yine Kanun-i Esasi’de yer alan nitelikler arasında bulunmaktadır (1985: 31-33). Esasen I. Meşrutiyet kamusal alandaki düzenlemeleri içermektedir. Özellikle iktidarın yapısında büyük ölçüde revizeleri içermiş aynı zamanda hükümdarın haklarının da sınırlandırılması yönünde önemli adımlar atılmıştır. Ancak 1876 anayasası bütün yeni düzenlemelere karşın içerisinde olan tek bir ibareden dolayı hükümdarın yetki kısıtlamaları maddesi üzerinde etkili olmuştur. Alptekin’e göre bu ibare, hükümdarın isteği üzerinde anayasanın ve meclisin tatil edilmesini içermektedir. (2005: 67). Anayasa’da bulunan bir maddelik bu hüküm, aslında tam olarak halen daha Osmanlı’nın Meşru rejime geçemediğinin göstergesi sayılmaktadır. Bu durumda son söz hükümdarın

olmaya devam etmiştir. I. Meşrutiyet'in ilânıyla birlikte ilk kez Osmanlı halkının da oy kullanabileceği bir meclis açılmıştır. Bu mecliste gayri Müslim sınıflarda topluluk olarak değil bireysel anlamda haklarını kullanmışlardır. Yurttaşlık kavramı çerçevesinde oy kullanma hakkı, Eski Yunan'da ve Eski Roma'da olduğu gibi sadece ekonomik olarak durumu iyi olan erkek nüfuzuna sağlanmıştır. Toplumun geri kalanı ise bu haktan yoksun bırakılmıştır. Bu da Osmanlı'daki yurttaşlığın barındırdığı nitelikler bakımından gelişme gösteremediğinin kanıtı sayılmaktadır.

Sonuç olarak, toplum içerisinde iktidara-devlete karşı yapılan ve yürütülen çalışmalar I. Meşrutiyet'in ilânıyla da tam olarak istenilen düzeyi yakalayamamıştır. Osmanlı Devleti'nin Rusya ile savaşıyla birlikte kargaşa ortamından doğan fırsatla, hükümdar anayasada yer alan hükmü kullanarak meclisi tatil etmeye karar vermiştir. Bu durum da I. Meşrutiyet'in son bulması anlamına gelmiştir.

2.3.5. 1908 II. Meşrutiyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması

Osmanlı Devleti'nde yaşayan Gayrimüslim halk toplum içerisinde birtakım haklardan yararlanmak istemişlerdir. Bunun için devlet tarafından Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi hazırlanmıştır. Bu kanunname 1869 yılında kabul edilerek, yürürlüğe girmiştir. Aybay Kanunname'de yer alan vatandaşlık ile ilgili olarak, soydanlık hükmünün benimsendiğini belirtmektedir. Buna göre ailesi Osmanlı olan veya ailesinden sadece babası Osmanlı olan kişi Osmanlı tebaasından sayılmıştır. Ayrıca Kanunname'nin bir diğer maddesi de Osmanlı'da yerleşim gösteren kişiler tebaadan sayılmıştır. Bu tebaa içerisinde yabancı vatandaşlar var ise durumlarını ispat etmeleri beklenmiştir (1982: 26). Böylece Kanunname'de ele alınan vatandaşlık olgusu ilk kez resmi boyuta taşınmıştır. Ayrıca Müslümanlar ve Gayrimüslimler arasında eşitliğin sağlanması, hukuki olarak işlemlerin yapılabilmesinin önü açılmıştır.

1908 yılına gelindiğinde toplumda yaşayan Müslümanlar ve Gayrimüslimlerin bir takım girişimleri sonucunda II. Meşrutiyet ilân edilmiştir. II. Meşrutiyet'in ilânıyla beraber I. Meşrutiyet'te sağlanmaya çalışılan fakat tam olarak başarıyla sonuçlanamayan durumlar revize edilmiştir. Bunlardan bir tanesi egemenliğin hükümdardan tebaaya yani halka geçmesine işaret etmektedir. Üstel'in de belirttiği gibi II. Meşrutiyet döneminde siyasi yapıda rol alan ileri gelenler kişiler, toplum içerisinde ve toplum dışarısında yaşanan sorunlarda iki ana hedefe sahip olmaktadır. Bunlardan bir tanesi devleti yenilemek ve kurmak, ikincisi ise toplumsal dinamikleri değiştirmektedir. II. Meşrutiyet'in yurttaşlık adına en önemli adımı tebaa olgusundan yurttaşlık olgusuna geçiş olmuştur (1999: 30). II. Meşrutiyet ile önemi artan yurttaşlık kavramında o güne kadar pek fazla gündeme gelmeyen “çocuk” olgusu ele

alınmaya başlanmıştır. Bu tarihten sonra çocuk, “gelecek” olarak düşünülmüştür ve çocukların ilkokul ve ortaokul eğitimleri özellikle dikkate alınmaya başlanmıştır. Ek olarak toplumda çocuğun rolü değişerek kamuda da dile getirilmeye başlanmıştır.

II. Meşrutiyet zamanında toplumda farklı akımlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Alptekin, söz konusu dönemde toplumda üç tane düşünce akımının meydana geldiğini belirtmektedir. Bunlar; Türkçülük akımı, Batıcılık akımı ve İslamcılık akımı olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca toplumdaki bu pradiğmalar, Osmanlı Devleti’ni parçalanmaktan kurtarmak için oluşturulmuştur (2005: 68). Batıcılık, Osmanlı’da yaşanan iç ve dış yapılarıdaki kargaşadan kurtuluşun, “Batılılaşma” olduğu fikrinin temeline dayanmıştır. Fakat toplumda birden fazla uyruk bulunduğundan dolayı bu akıma bir taraf olumlu bakarken diğer taraf olumlu bakmamıştır. Özellikle söz konusu akımda “Türk” nitelikleri ile birlikte çözüm bulmaları gerekmiştir. Batıcılık akımı bu öngöründen yoksun olduğu için istenilen ölçüde başarı elde edilememiştir. İslamcılık akımı daha çok temellerini dinden ve dinin öğretilerinden almıştır. Batıcılığın aksine ortaya çıkan sorunların çözüme kavuşturulması ancak “Şeriat” hükümlerince sağlanabileceği anlayışı benimsenmiştir. Türkçülük akımı ise, esas olarak milli olmak, milliyetçi olmakla alâkalı olmuştur. Batı’nın bütün yeniliklerinin göz ardı edilmemesi aynı zamanda milli gelenek ve göreneklerden kısaca “milli adet”lerden kopmamak gerektiği savunulmuştur. 1908 ve bu yılı takip eden yıllarda toplumda aktif olarak rol alan “İttihat ve Terakki” devletin yeniden yapılandırılması amacıyla çalışmalarına devam etmiştir. Osmanlı’da özellikle toplum içerisinde siyasi yapılara girmeyen vatandaşlar için yurttaşlığı ve yurttaşlığın gereksinimleri özendirici programlar desteklenmiştir.

Osmanlı Devleti’nde iç ve dış politikalarda yaşanan gerginlikleri önlemek, “Batı” statüsüne kavuşmak ve modernleşmek için çözümler aranmaya başlanmıştır. Bu yüzden özellikle siyasi ve sosyal normları değiştirmek amacıyla birden çok hükümler oluşturulmuştur. Ayrıca bu dönemde yurttaşlık kavramına değer atfedilmiş, Müslümanlar ve Gayrimüslimler arasında dengenin kurulabilmesi için çalışılmıştır. Ek olarak II. Meşrutiyet ile birlikte “çocuk” sınıfının önemi anlaşılmış, gelecek olarak görülmeye başlanmıştır. Aynı zamanda söz konusu sınıf için eğitimde düzenlemelere gidilmiştir. Kısacası, yapılan çalışmalar ve yürürlüğe giren hükümler neticesinde II. Meşrutiyet, ulus-devlet yapısının oluşmasının zeminini hazırlamıştır.

2.3.6. 1923 Cumhuriyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması

Osmanlı Devleti'nin yıkılması sürecinde sosyal ve siyasal yapılarda oluşan kargaşada yeni bir devlet kurma amacıyla yola çıkılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmeye çalışan grup, özellikle topluluğun bütünleştirilmesi için yurttaşlık kavramında “halk” olgusu üzerinde durmuştur. Bunun sonucu olarak, halkın birlik ve beraberlik içinde yardımlaşması sağlanmıştır. Polat' a göre, milli mücadele döneminde ulus-devlet anlayışı oluşturulmaya çalışılmıştır. Fakat bu durum istenilen başarıyı yakalayamamıştır. Çünkü toplumsal normlarda “Türk Milliyetçiliği” düşüncesi dile getirilmemiş, anlamlandırılmamıştır (2011: 140). Osmanlı'dan sonra yapılan çalışmalar ve yenilikler toplumda kolay kolay kendisine yer bulamamıştır. Bu yüzden toplumda sınıflar arası statü yok sayılmış, aynı düşünceye sahip olmayanların birbirlerine tanıdıkları özgürlük alanları oluşturulmuştur.

Milli mücadele döneminin ardından “Cumhuriyet” ilân edilmiş ve toplumda yepyeni bir dönem başlamıştır. Verilen kararların meşruluk kazanması ve resmi olarak tanınabilmesi adına Cumhuriyet'ten sonra Büyük Millet Meclisi kurulmuştur. Böylece Cumhuriyet, beraberinde siyasi ve sosyal reformları da getirmiştir. M. Kemal Atatürk, toplumda öncelikli olarak “Türk” olmak, “Türk” gibi hissetmek kavramları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunun için yurttaşlık kavramının tanımlanabilmesi adına “Ne Mutlu Türk'üm Diyene!” ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeyle birlikte bireyin dini, dili, ırkı ne olursa olsun kendisi için “Türk” diyebilen herkesin yurttaş olma hakkı olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca yurttaşlık alanında yapılan çalışmalardan birisi 1924 yılında okullarda verilen “yurttaşlık dersleri”ni kapsamıştır. Bu derslerde yurttaşlığın ne olduğundan, ne gibi hakları içerdiğinden ve yurttaş olma bilinci gibi pek çok konu üzerinde durulmuştur. TBMM yeni bir ulus devlet inşa etmek istemiştir. Bunun için yapılan düzenlemelerin yanında bir de bunların siyasi olarak meşruluğunun sağlanması gerekmiştir. 1921 yılında yürürlüğe giren anayasa yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin gereksinimlerine karşılık verememiştir. Bu yüzden 1924 yılında meclis bir anayasa çıkartmıştır. 1924 Anayasası olarak adlandırılan söz konusu anayasada kararlaştırılan ilke ve hükümler, 1921 Anayasası'ndan değiştirilme ibareleri hakkında çok daha katı ve tutucu ilkeleri içermektedir. 1924 Anayasası'nın ilânı ve kabul edilişi beraberinde dönemin çift başlı anayasal yapısının son bulmasını sağlamıştır. Gözler' in ifadesiyle 1924 Anayasası 6 ayrı bölümden oluşmaktadır. Buna göre; genel hükümler, yasama, yürütme, yargı, temel hak ve özgürlükler, değişik konular adlı başlıkları içermektedir (2000: 62). Söz konusu Anayasa'da var olan alt başlık toplumun ve iktidarın ihtiyacı olan yapıları karşılaması amacıyla yapılandırılmıştır. Her bir başlığın içerdiği konular normların uygulanış biçimlerini yansıtmış, aynı zamanda yeni kurulmaya çalışılan toplumsal düzenin

habercisi olmuştur. 1924 Anayasası'nın bireylerin hak ve özgürlüklerini belirleyici kısmı 5. Bölüm olan temel hak ve özgürlükler bölümünde ele alınmaktadır. Gözler, 1924 Anayasası'nda genel olarak "Türklük" ifadesinin kullanıldığının altını çizmektedir. Diğer anayasalardan farklı olarak, söz konusu Türklük kavramı ile farklı uyulukların sahip olduğu din veya ırk gibi nitelikleri göz ardı edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nde "yurttaşlık" konusu, aynı toprak parçasında yaşayan, "Türk" olgusu ile özdeşleşebilen şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca yurttaşların sahip olduğu hak ve özgürlükler kisvesinde eğitim özgürlüğü, seyahat özgürlüğü, kişi dokunulmazlığı, eşitlik ilkesi, düşünce özgürlüğü vb. gibi konuları içermektedir. Bu klasik yapıya ilâveten 1924 Anayasası'nda mebus seçme ve seçilme hakkı, TBMM'ye başvurma hakkı gibi birçok düzenlemelere gidilmiştir (2000: 68-69). 1924 Anayasası'nda düzenlenen "vatandaşlık" hükümleri 1789 zamanında alınan hükümler açısından benzerlik göstermektedir. Yurttaşların sahip olduğu hak ve özgürlüklerde pek fazla değişikliğe gidilmese de yukarıda değindiğimiz üzere Gözlerin' de belirttiği gibi, kişilerin yurttaşlık haklarına birkaç tane ekleme olmuştur. Kanunca tanımlanan bu yeni haklar daha çok bireylerin siyasi yapıya aktif olarak katılımını içermektedir.

1924 Anayasası genel yapısıyla daha liberal bir tutuma sahip olmuştur. Fakat bütün bunlara rağmen bünyesinde barındırdığı hukuki düzenlemeler ve kararlar daha sonra çıkarılan kanunlar neticesinde sıkıntılar doğurmuştur. 1924 Anayasası'nın ardından TBMM tarafından "vatandaşlık" haklarının revize edilebilmesi için yeni bir kanun oluşturulmuştur. Aybay, 1928 yılında kararlaştırılan Vatandaşlık Kanunu'nun Türkiye Büyük Millet Meclis'i tarafından ilk kabul edilen kanun olduğunu vurgulamıştır. Bu Kanun'da yer alan vatandaş olma ilkeleri arasında bir Türk anne ya da babadan olan "çocuğun" Türk vatandaşı sayılabileceği belirtilmiştir. Ek olarak, çocuğun yurtdışında doğmuş olması ya da anne-babanın evli olup olmadığı durumu çocuğun Türk vatandaşı olması konusunda herhangi yaptırıma tabi tutulmamıştır (1998: 40). Söz konusu olan kanun yeni kurulan devlet yapısının vatandaşlık ayağını oluşturmaktadır. Toplumda yurttaşların nasıl ve ne şekilde haklara sahip olacağının belirlenmesinin resmiliğe kavuşmasını işaret etmektedir. Aynı zamanda Vatandaşlık Kanunu, TBMM tarafından geçerliliği olan ve kapsamlı niteliğe sahip, vatandaşlık hakları tanımlayıcısı olma özelliğini de taşımaktadır.

Cumhuriyet döneminde hem toplum içerisinde hem de toplum dışında ortaya çıkan bir takım problemler var olan rejimlere de yansımıştır. Tek partili hayattan çok partili hayata geçilmesi, II. Dünya savaşının sonlanmasıyla birlikte karşılaşılan yeni düzenler, sosyal ve siyasal yapılarda devinime neden olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'ne de yansıyan bu değişimler ve gerginlik durumlarının yaşanmasından dolayı 27 Mayıs 1960 yılında askeri

darbe olmuştur. Darbenin gerçekleşmesinden sonra T.C.' de mevcut olan yapıların ve düzenin son bulması adına değişikliklere gidilmesi gerekmiştir. Bunun için yapılması gereken ilk şey var olan sistemi destekleyici yeni bir anayasanın ilân edilmesine dayanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde 1961 yılına gelindiği zaman yeni bir anayasanın yapılma gereksiniminden hareketle, 1961 Anayasası ilân edilmiştir. 1961 Anayasası “vatandaşlık” hususunun en geniş düzenlemesini içermektedir. Anayasa’nın “Temel Hak ve Ödevler” kısmında yurttaşlık ile ilgili maddeler kapsamlı olarak ele alınmıştır. Kili ve Gözübüyük, 1961 anayasasında Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ne vatandaşlık ile bağlı olan her bireyin Türk vatandaşı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Türk bir babadan veya anneden doğan çocuk Türk vatandaşı olarak gösterilmektedir. Türk bir anne ve yabancı bir babadan doğan çocuğun ise vatandaşlık durumunun hukuki olarak çözüme kavuşturulacağı belirtilmektedir (1985: 186). Bunlara ek olarak 1961 anayasasında siyasi yapılarda da değişime gidildiğini belirten ilkeler benimsemiştir. Kuvvetler ayrılığı ilkesinin kabul edilmesinin yanı sıra hukuk ve sosyal devlet anlayışları da anayasa maddeleri arasında yerini almıştır.

1960 darbesi ve hemen ardından ilân edilen 1961 Anayasası’ndan sonraki dönemde “vatandaşlık” hukukun düzenlenmesi için yeni bir kanun belirlenmiştir. Bu kanunun adı, 403 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu olarak adlandırılmaktadır. Aybay’ın ifadesiyle, vatandaşlığın kaybedilmesi, kazanılması ya da vatandaşlık konusunda oluşabilecek olan problemlerin çözümünde kanıt olarak gösterilen kanun niteliğini taşımaktadır. Söz konusu Kanuna göre her bir bireyin tek bir yurttaşlığı olması gerekmektedir. Bireyler yurttaşlıklarını seçebilme ve değiştirebilme hususunda ise hür olabilmeleri gerektiği açıkça belirtilmiştir (1982: 30). 61 Anayasası’nın getirdiği özgürlük alanı ve devamında da TVK’nın kabulü “yurttaşlık” olgusunda tanımlanan hakların meşruluğunu kazandırmıştır. Üstelik bu kanun, uluslararası ilkeleri de bünyesinde barındırmaktadır. 1970 yılında toplum içerisinde oluşmaya başlayan çeşitli gruplar birbirleri ile çatışmaya başlamışlardır. Bu durumun bir sonucu olarak toplumdaki huzuru koruyabilmek ve devamlılığını sağlamak adına tedbirler alınmaya başlanmıştır. 1961 Anayasası’nın beraberinde getirdiği özgürlükçü düzen üzerinde kısıtlanmaya gidilmiştir. Söz konusu anayasanın vermiş olduğu haklar konusu tahribata uğramıştır. Bütün yetkiler hükümetin sağlam ve güçlü durabilmesi adına tek bir alanda toplanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde toplum kontrol altında tutulmak istenmiştir. Hükümet’in yaptığı müdahaleler sonuçsuz kalmış ve sonunda 12 Eylül 1980 yılında askeriye hükümete el koymuş ve ülke çapında darbe yapılmıştır. 1980 darbesiyle birlikte sınırlamalar gidilmiş ve 61 Anayasası’ndaki verilen haklar kısıtlanmıştır. Yurttaşlık yapısı üzerinde derin izler bırakan 80 darbesiyle birlikte yurttaşların sosyal ve siyasal olgulara “katılımcı” olarak katılmaları

engellenmiştir. Alptekin 80 Darbesi'nin, toplumda çıkabilecek olan iç savaşın önlenmesi, bütünlüğü ve birliği korumak, hükümetin otoritesini güçlendirmek vb. amaçlara hizmet ettiğini belirtmektedir (2005: 82). Aslında 1980 darbesinin arka planı, 1970 yıllarında görülen siyasi ve toplumsal krizlerin bir sonucu olarak görülmektedir. O dönemlerde dikkat çeken diğer bir nokta ise ülke genelinde yaşanan terör olayları olmuştur. Günden güne artan terör olayları hükümetin iktidar yapısını zayıflatmış ve toplum içerisinde kaosa sebebiyet vermiştir. Bu gerekçeyle ordu 12 Eylül 1980 yılında siyasi yapıya el koymuştur. Yapılan darbenin ardından 1961 Anayasası ile oluşturulan “özgür” yapılar yerine “denetim” odaklı yapılara geçilmeye karar verilmiştir. Verilen kararlar neticesinde yeni bir siyasi yapının gerekliliğinin farkına varılmıştır. Bundan dolayı, 1982 Anayasası hazırlanmış ve ilân edilmiştir. 1982 Anayasası özellikle 61 Anayasası'nda vatandaşlara verilen hak ve özgürlüklerde sınırlamalara gidilmiştir. Üstel, olağanüstü durum olarak 1982 Anayasası'nın birey ve devlet ilişkisi içerisinde “makbul yurttaş” anlayışının benimsendiğini belirtmektedir. Bu anlayış yapısının temelinde hükümetin vatandaşları kısıtlayıcı işlevi bulunmaktadır. Ayrıca söz konusu olan sistem okullarda verilen “Vatandaşlık Bilgileri” dersinde de işlenmeye başlanmıştır (1999: 279). Toplum içerisinde meydana gelen karışıklıklara ve çalkantılara son vermek amacıyla yapılan darbenin ardından yürürlüğe giren anayasal düzen baskın politikalara sahip olmuştur. Ayrıca 1980 darbesiyle birlikte toplumda birliği ve bütünlüğü sağlamak amacıyla “din” olgusuyla yola çıkılmıştır. Bunun sonucunda da daha çok “Müslümanlık” temelli yapıya geçiş sağlanmıştır. Yapılan düzenlemeler toplumda aksi yönde ilerlemiş, halk kendilerine tanınan sosyal hakların da yeniden gündeme getirilmesini istemiştir.

Yurttaşlık olgusu, Osmanlı'dan başlayarak Cumhuriyet'in kuruluşu ve devamında da çeşitli yapılara sahip olmuştur. İçinde bulunduğu dönemin koşul ve şartlarına uygun olarak değiştirilmiş, dönüşüme tabii tutulmuştur. Osmanlı Devleti'nden günümüze kadar sayısız değişikliğe uğrayan yurttaşlığa, temel olarak hükümet ile halk arasında bir köprü görevi atfedilmiştir. Fakat sürekli değişime uğraması ise istenilen yükümlülüğü sağlayamadığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Bireylere, iktidarın sahip olduğu politikalara karşı amaçtan ziyade aracı rolü yüklenmiştir. Bireylerin sahip olduğu hakların genişletilmesi ve zaman zaman kısıtlanması hükümet çıkarlarına hizmet etmekte ve normlarla bütünleştirilmektedir. Var olan sisteme entegre edilen “yurttaşlık” aslında halka verilen hak olarak gösterilse de özünde otorite ve hükümete bağlılığı içermiştir. Kendisini haklarla donanmış ve özgür olarak zanneden bireyler temelde, var olan iktidara bağlı ve ona karşı sorumlu olarak kalmıştır. Sonuç itibarıyla, geçmişte de günümüzde de söz konusu kavram üzerinde iyileştirme çabaları

olsa da tam olarak amaçlanan ve istenilen misyona sahip olamamıştır. Ek olarak, yurttaşlık kavramı her daim tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

2.4. Yurttaşlık Çerçevesinde Avrupa Birliği

Dünya genelinde yaşanan savaşlardan sonra çok kayıp veren Avrupa, gelecekte yaşanabilecek olumsuzluklara karşı önlem olarak ilk önceleri topluluk şeklinde örgütlenmişlerdir. Daha sonra kurdukları topluluğu genişleterek “Birlik” hâlini almışlardır. Güven, özellikle II. Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa kıtasında küresel barışın ve düzenin korunması adına 1950’li yıllarda Avrupa Birliği’nin kurulmaya başlandığını belirtmektedir (2007: 1). Avrupa Birliği genişleme sürecinden sonra birçok ülkenin katılımıyla birlikte “çokkültürlü-çokuluslu” yapıya ulaşmıştır. Bundan dolayı Avrupa Birliği’nde “yurttaşlık” kavramında söz konusu yapılar göz önüne alınarak çalışmalar yapılmıştır.

Avrupa Birliği’nde yurttaşlık adına atılan adımlardan bir tanesi Maastricht Antlaşması ile ön plana çıkmaktadır. Gedikoğlu, 1992 yılında imzalanmış olan Maastricht Antlaşmasıyla Avrupa’nın birleşmesi ve bütünleşmesi açısından önemli gelişmeler yaşandığına değinmektedir. Maastricht Antlaşması’nda yapılan değişiklikler sonucunda Avrupa Birliği’ne üye olan ülkeler arasında temsil ettikleri yurttaşlar üzerinde demokratik bir yapı oturtulmaya çalışılmıştır (2005: 67-68). Maastricht Antlaşması, özünde Avrupa Birliği’ni birleştirici ve bütünleştirici ilkelere sahip olması ile dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra da Birliğe üye ülkelerin halklarının “yurttaşlık” olgusundaki konumlarına da yer verilmiştir. Antlaşma çerçevesinde yurttaşlar AB’ye üye olan ülkeler arasında hem seyahat hem de ikamet edebilme hakkı tanımaktadır. Avrupa’da oluşturulan ortak örgütte yani AB’de tüm üye ülkeler arasında bir takım problemler yaşanmaması adına ortak bir yurttaşlık ideali de güdülmeye başlanmıştır. Ancak bu şekilde yurttaş haklarının verilmesi ve yapıların kontrol edilmesinin kolaylaşabilmesi düşüncesi benimsenmiştir. Ayrıca söz konusu Antlaşma, üye ülkeler arasında ekonomik yapının stabil olmasını, ülkelerin birbirlerini desteklemesi gerektiğini ve her geçen gün birliğin genişlemesi ve büyümesinin önemini vurgulamaktadır. Maastricht Antlaşması, ülkelerarası esnek politikaların sürdürülmesi ve devamlılığının sağlanması açısından önemli bir konuma sahip olmaktadır. Bu antlaşmayla Avrupa Birliği içerisinde, Avrupa yurttaşlarının ortak kertede buluşturulması için “Avrupa Yurttaşlığı” fikri ortaya atılmıştır. Söz konusu fikir, Avrupa’da ortak siyasal birliğin ve ortak ekonomik yapının var olmasına dayandırılmıştır. Alınan kararlar neticesinde Avrupa Birliği’ne üye olan ülkelerin vatandaşları AB yurttaşı, olarak nitelendirilmiştir. Maastricht Antlaşması’ndan sonra Birlik’

te yurttaşlık konusunun tartışıldığı diğer bir alan olan “Amsterdam Antlaşması” ile devam edilmiştir.

Güven, 1997 yılında hükmü gerçekleşen Amsterdam Antlaşması’nın yurttaşlık olgusunda Maastricht’ ten sonra bütünleştirici etki yapan bir antlaşma olduğunu vurgulamaktadır. Bu antlaşmanın amaçları arasında, Birliğe üye olan ülkelerin halklarının çıkarlarının gözetilmesi önemli bir yeri kaplamaktadır (2007: 41). Ayrıca, Amsterdam Antlaşması ile birlikte Maastricht Antlaşması’nda da oturtulmaya çalışılan üye ülkeler arası “esnek” yapı süreciyle ilgili uygulama yöntemleri geliştirilmiştir. Avrupa Yurttaşlığı fikrinin sağlamlaştırılması açısından Amsterdam Antlaşması önemli rol oynamaktadır. Georgi, Amsterdam Antlaşması’nın Avrupa Yurttaşlığı’nı öne çıkarttığını belirtmektedir. Fakat birçok eleştirmen söz konusu “aynı Avrupa” düzenini pek çok açıdan eleştirmiştir. Çünkü bu düzende yurttaşların ulusal benliklerinde azalma olacağından, kültürel olarak bağdaşık bir durumun ortaya çıkacağını vurgulamışlardır.⁵ Üye ülkeler arasındaki yerini Amsterdam Antlaşması ile sağlama alan yurttaşlık kavramı, Avrupa Yurttaşlığını da pekiştirmiştir. Kimi çevreler söz konusu olan yurttaşlığın pozitif değerleri üzerinde dururken, kimi çevreler de ortak olarak sağlanmaya çalışılan ve tek bir çatı altında toplanmak istenen yurttaşlığın “ulusal ruhu” yok edebileceğinden yakınmışlardır. Maastricht ve Amsterdam Antlaşmaları, Birlik ve Birlik Yurttaşlığı sorunlarının çözümünde yetersiz kalmasından dolayı Köln’de yapılan bir zirve sonrası “Nice Antlaşması” imzalanmıştır.

Söz konusu zirvede ve antlaşmada “yurttaşlık” ile ilgili durumlar direkt olarak incelenmese de eksik kalınan yapıların revize edilmesi amaçlanmıştır. Güven’e göre, Nice Antlaşması’na dikkat çekici ve yaptırımı gerekli kılan uyarı niteliğinde bir madde eklenmiştir. Bu uyarıcı madde niteliğindeki ilke daha çok Birliğe üye olan ülkelerin “vatandaşlık” ile ilgili haklarının gözardı edilmesi durumuyla alâkalı olmuştur. İlgili maddede, vatandaşlık temel haklarının ihlalinin gerçekleştiği bilinen ülke araştırmaya tabi tutulmaktadır. İhlalin gerçekleştiği kesinleşirse, bunu yapan ülkeye söz konusu ihlallerin düzeltilmesi ve tekrarının olmaması için uyarıda bulunulacağının hükümlerini içermektedir (2007: 49). Yapılan uygulamalar ve verilen kararlar Nice Antlaşması’nda alenilik ilkesi gereğince yürütülmüştür. Nice Antlaşması ile yurttaşlık konusu detaylı olarak ele alınmamış olsa da temel hakların ihlali hususunda mutabık kalınmıştır. Bu şekilde “Avrupa Yurttaşlığı”nın sınırları belirlenmiş olmaktadır. Avrupa Yurttaşlığı’na genel profilden bakıldığında tüm Avrupa ülkelerinin ortak bir çatıda toplanması açısından olumlu yönler atfedilse de detaylı olarak incelendiğinde birçok tartışma olgularına kapı aralamaktadır.

⁵Georgi, B. “Models of European Citizenship Education”. <http://www.bpb.de/system/files/pdf/O79WOA.pdf> (erişim tarihi: 15.03.2018).

Avrupa, kimlik kavramıyla değerlendirilmekte ve bu kimliği oluşturan stratejiler bütünü olarak görülmektedir. Avrupa kimliğinin oluşturulması özünde ayrımcılığı barındırmaktadır. Bu “biz” ve “onlar” arasındaki ayrıma tekâbül etmektedir. Yani, kısacası Avrupa kimliği içerisinde bulunan “biz” grupları Birlik kararları ile şekillenmektedir. “Biz” nitelendirilmesine sahip olmayanlar ise “onlar” kisvesi altında değerlendirilmektedir (Yeğenoğlu, 2014: 58). Avrupa Yurttaşlığı ya da kimliği olarak adlandırılan bu durum bir nevi dışlayıcı pozisyonu üstlenmektedir. Biz ve bizden olmayanlar arasındaki fark söz konusu kimliğin temel alanını oluşturmaktadır. Biz Avrupalılar ve bizden olmayan diğerleri şeklinde iki alt gruba indirgenebilen yapısal süreç, aslında Avrupa kimliğini “safılaştırmak” amacı gütmektedir. Bu aşamada Avrupa Yurttaşlığı, pozitiflik ve negatiflik olguları ile küresel düzende tartışmalara yol açmaktadır.

Avrupa Yurttaşlığı’nda diğer bir önemli konu ise yurttaşlık haklarının kullanımında katılımcılık ilkesinin gözetilmesine dayanmaktadır. Katılımcılık veya aktiflik olarak adlandırılan bu süreç halkın temelde siyasi yapıya katılımını ifade etmektedir. Burada yurttaşlardan sahip oldukları hak ve sorumlulukları bilinçli bir şekilde kullanması beklenmektedir. Fakat Balcı’ nın da ifadesiyle, Avrupa Birliği tüm Avrupa ülkelerinin tek bir çatıda toplanmasına hizmet etmesinden dolayı ortak bir marş ya da geçmişe sahip alanlar oluşturamamaktadır (2016: 100). Her ne kadar ortak alanlar oluşturulmaya çalışılsa da özde aidiyetlik duygusu yaratan olguların eksikliği neticesinde halkın, yurttaşlık hak ve sorumluluklarını yerine getirmesinde bir takım problemlere sebep olmaktadır. Bunun sonucunda ise Avrupa Yurttaşlığında sahip olan bireyler demokratik süreçlere katılmada sorunlar yaşamaktadır. Katılımcı yurttaşlık olgusu da söz konusu olayların gelişimine bağlı olarak sekteye uğramaktadır. Avrupa Birliği kuruluşundan günümüze kadar pek çok alanda kendisini yenilese de özellikle yurttaşlık alanında eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu da Avrupa Birliği’nin, temelde eksiklikleri bulunan bir topluluk olarak nitelenmesini neden olmaktadır.

2.5. Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve Katılımcı Demokrasi Bağlamında Yurttaşlık Kavramına Yeni Bir Perspektif Kazandırılması: Katılımcı (Aktif) Yurttaşlık

2.5.1. Demokrasi Sürecine Katılımcı Demokrasi Vurgusu

Yurttaşlık kavramında aktiflik veya katılımcılık olgularının işlev görebilmesi için demokrasi kavramında bulunan “katılımcı demokrasi” oluşumunun anlamlandırılması gerekmektedir. Katılımcı demokrasi kavramı aslında “temsili demokrasi”de yaşanan sorunlara karşı bir çıkar yol olarak dile getirilmektedir.

Söz konusu kavramlara değinmeden önce demokrasi kavramına yakınmak bakmak fayda sağlamaktadır. Demokrasi kavramı ilk kurulan uygarlıklara kadar tarihini götürmekte ve her dönem için farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma aslında toplumsal yapıda olan siyasi ve sosyal değişimlerin türevi olarak görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak ise demokrasi kavramının net bir tanımı yapılamamaktadır. Genel anlamıyla halkın kendi kendisini yönetmesi ifadesiyle denk düşmektedir. Demokrasinin tarihi geçmiş uzun yıllara tekâbül etse de aslında gerçek anlamda görevini yerine getirememiştir. Çünkü eskiden siyasi yapı genellikle hükümdarlara ve hükümdar ailelerine bağlı kalmıştır. Bu ortamda da demokrasi kavramının gelişip, kendisine yer bulması imkânsız olmuştur.

Dahl, küresel ölçekte yirminci yüzyılın ikinci döneminde, siyasi alanlarda farklılıkların yaşanmaya başladığını belirtmektedir. Dünya üzerinde var olan monarşi, oligarşi ve benzeri yapıların yerini nazizm, komünizm, faşizm gibi yapılar almıştır. Zamanla söz konusu yapılar da küresel boyutta niteliklerini kaybetmiştir. Bu durumların sonucunda demokrasi tekrardan tarih sahnesine çıkmış ve gündeme gelmeye başlamıştır (2001: 1). Krallık yapılarının son bulmasıyla birlikte demokrasi kavramı yerini yavaş yavaş almaya ve siyasi süreçlere entegre olmaya başlamıştır. Bununla birlikte dünya sistemi genelinde değişen politik yapılar dikkat çekmiş, yeni iktidar yapıları oluşturulmuştur. Demokrasi kavramı özellikle Batı’da Fransız İhtilali’nden sonra görülen oluşumların bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Demokrasi kavramının toplumlarda gerekli olup olmadığı konusu ise bir başka tartışma alanı olarak yerini almıştır. Demokrasinin olmadığı yapılar genellikle eski dönemlerde de görüldüğü gibi krallık oluşumlarında kendisini göstermektedir. Söz konusu dönemlerin toplumsal normları ile günümüz topluluklarının ve siyasi yapıların normları birbirinden oldukça farklı nitelendirilmektedir. Bu farklılık sürecinde oluşturulmuş “demokrasi” ise toplumlarda Dahl’ın da belirttiği üzere barışın korunması, özlük haklarının korunması ve barbarlığı engellemek amacıyla ortaya çıkmıştır (2001: 48). İnsan yaşamına değer atfeden demokrasi olgusu özünde barındırdığı niteliklerden dolayı insanoğlu tarafından en çok tercih edilen yönetim biçimlerinden birisi olmuştur. Ek olarak demokrasi kavramı, siyasi yapı içerisinde kuvvetler ayrılığını savunmaktadır. Yargının özgür olması, demokrasi niteliklerine uyum sağlamakla birlikte yürütme ve aynı zamanda denetleme organlarının da işlevlerini kusursuz olarak yapılacağının göstergesi şeklinde değerlendirilmektedir. Kuvvetler ayrılığının olması özellikle bazı sosyal ve siyasal durumları etkisi altına almaktadır. Demokratik haklarla donatılmış yurttaşlar ise söz konusu durumdan pozitif yönde etkilenmektedir. Çünkü bu sayede yurttaşlarının hakları da güvence altına alınmıştır.

Demokrasi’de devlet-birey ilişkisi temel hak ve özgürlüklere dayalı, şeffaflık ilkesinin benimsendiği ilkelerine dayanmaktadır.

Sonuç olarak, demokrasi kavramı Eski Yunan’da ortaya çıkmış bir yapı olmasına karşın dünya düzeninde yönetim biçimlerinin totaliter, monarşi, komünizm ve benzeri şekillerde olmasından ötürü tam olarak yaşam alanı bulamamıştır. Söz konusu yönetim biçimlerinin tarih sahnesinden inmesi ya da eski güçlerini kaybetmesinden sonra tekrar gündeme gelen “demokrasi” siyasi yapıları değiştirmiştir. Geçmişten günümüze pek çok farklı şekillerde tanımlanan demokrasi kavramının halen net olarak tanımlanması mümkün görülmemektedir. Çünkü her toplumun taşıdığı geçmiş izleri, benimsedikleri, istekleri, toplumsal gereksinimleri ve kültürel değerleri farklı olmaktadır. Bu sebeplerden ötürü de her ülkenin, her ulusun kendisine özgü demokratik yapıları mevcut bulunmaktadır. Kısaca, demokrasi kavramı yıllar içerisinde değişim ve dönüşüm yaşarken sadece siyasi yapı çevresinde konumlandırılmamaktadır. Bu değişim ve dönüşümlerde özellikle toplumsal değerler, kültür öğeleri de önemli yer tutmaktadır.

2.5.2. Demokrasi Sürecinde Doğrudan Demokrasi ve Temsil Alanları

Demokrasi kavramı, ait olduğu toplumların gereksinimlerine yanıt vermektedir. Bu gereksinimler ise toplumdan topluma, dönemden döneme değişmektedir. Söz konusu değişiklikler neticesinde demokrasi kavramı en genel anlamıyla üç alana ayrılmaktadır. Bunlardan ilki “doğrudan demokrasi” yapısını desteklemektedir.

Doğrudan demokrasi, yurttaşların kendi özlük haklarını hiçbir dolayım gerektirmadan kendisinin direkt olarak kullandığı rejime işaret etmektedir. Bu yapı içerisinde halk, devletin ihtiyacı olan oluşumların kararını aracısız olarak almaktadır. Gözler’e göre doğrudan demokrasi modeli ilk olarak Eski Yunan’da görülmektedir. Halk “agora” ya da “forum” diye adlandırılan meydan yerlerinde bir araya gelerek tartışma ortamı yaratmıştır. Bu tartışmalar ise genellikle toplumsal olayların değerlendirilmesiyle ilgili olmuştur. Günümüzde doğrudan demokrasi İsviçre’de bulunan küçük dağ kantonunda halen daha uygulanmaya devam etmektedir (2013: 103-104). Doğrudan demokrasi rejiminde yaşanan sorunlardan dolayı ortaya çıkan problemler siyasi yapıda tıkanmalara yol açmaktadır. Bu durumun üstesinden referandum ya da halk oylaması yöntemiyle gelinmektedir. Aslında demokratik rejimin en iyi örneğini oluşturan doğrudan demokrasi yöntemi, artan nüfus göz önüne alındığı zaman günümüzde uygulanmasının mümkün olmadığı kanaatini barındırmaktadır. Bu yüzden küresel sistemin evrildiği yapıya uyumlu olarak gelişen, kendisini yeniliklere kanaliz edebilen demokratik yapılar ortaya çıkmaya başlamıştır.

Kısacası, küresel düzende ve toplumsal sistemlerde ortak paradigmayı yakalamak zorunda kalan demokrasi kavramı, ihtiyaçlardan doğan farklılaşmalar ile konumlandırılmıştır. Bu sebeple demokrasinin ilk basamağı olan doğrudan demokrasi yapısı halkın kendi kendisini yönetmesine tekâbül etmesine karşılık günümüzde uygulama şeklindeki niteliğinden dolayı çok fazla tercih edilememektedir. Bunun için demokrasi sürecinde gereksinimlere yönelik yeni bir kavramın oluşturulması ihtiyacı doğmuştur. Doğrudan demokrasi kavramından sonra karşımıza temsili demokrasi ve yarı-doğrudan demokrasi yapıları çıkmaktadır. Söz konusu süreçlerin doğrudan demokrasi yapısından farklı yönlerini ve öz yapılarını anlamlandırabilmek adına ayrıntılı olarak ele almak gerekmektedir.

2.5.3. Demokrasi Sürecinde Temsili Demokrasi ve Temsil Alanları

Temsili demokrasi adının içerisinde bulunan “temsil” sisteminden hareket etmektedir. Gözler temsili demokrasiyi halkın belirli zaman aralığında seçtiği temsilcilerce, temsil edilmesi olarak nitelendirmektedir. Söz konusu demokrasi biçiminde esas alınan ölçüt seçimdir, ayrıca seçilen temsilciler ve yurttaşlar arasındaki ilişki bu seçim dönemleri dışında kurulmamaktadır (2001: 52). Bu tanımlamaya göre temsili demokraside halk, sadece kendilerini temsil edecek temsilcileri seçerken, demokratik sürece katılmaktadır. Bu süreç dışında halk ve temsilcileri başka bir temasta bulunmamaktadır. Kısacası, burada demokrasinin sadece temsil koşuluna bağımlı kılındığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Temsili demokrasi türünde temsilcileri seçmek için kullanılan bir aracı olarak görülmeye başlanılan bireyler bütün haklarından feragat edip, kendilerini en iyi şekilde temsil edecek birisine güvenmesi sonucu demokratik süreçlere “aktif” olarak katılamamaktadır. Bu bağlamda temsili demokraside yaşanan en önemli sorun Öner’in de belirttiği gibi, siyasi ve demokratik süreçlerde halkın tüm haklarını temsilcilere devretmesi neticesinde, pasif birey olarak konumlandırılmasına dayanmaktadır (2001: 52). Temsili demokraside söz konusu problemin önüne geçebilmek adına yurttaşlara “dilekçe hakkı” olarak tanımlanan haklarla birlikte siyasi süreçlere aktif katılımı sağlanarak, eşitlikte denge oluşturulmaya çalışılmaktadır. Günümüzde birçok yapıda mevcut bulunan temsili demokraside, temsilciler olarak nitelenen olgunun yerini siyasi partilerin almış olması en önemli gelişme olarak gösterilmektedir. Burada halkın seçimiyle iktidara yükselen bir siyasi parti, halkın ve ait olduğu toprakların çıkarını korumak için çalışmaktadır. Temsili demokrasinin temel hedefi, halkın en azından çoğul bir kesiminin kararı doğrultusunda hareket etmek ve azınlığın verilen kararlara uyumlu olmasını sağlamaktır. Dursun’a göre temsili demokrasinin yerine getirmek zorunda olduğu bir diğer amacı, iktidarın yükümlülüklerini kısıtlamaktır. Böylece devlet

tarafından yurttaşlar üzerinde meydana gelebilecek her türlü baskılamayı engellemektedir (2008: 191-192).

Temsili demokraside halkın seçtiği temsilciler genellikle parlamento ya da siyasi partiler olarak adlandırılmaktadır. Söz konusu kurumların değişen sistemlere kendilerini entegre ettiği ölçüde halkın temsiliyetini başarılı bir şekilde yerine getirdikleri öngörülmektedir. Temsili demokraside ilk olarak, siyasal sürecinde halkın seçtiği temsilciler, yurttaşların haklarını kısıtlamaya gitmekte ve ikinci olarak, küresel çapta aynılanan kültürü yaratmaktadır. Yurttaşlar arasında eşitliğin sağlanması ve küresel düzende farklılığın, farklılaşmanın korunması açısından siyasi sistemde temsil sorunsalı önemli bir konuma sahip olmaktadır. Sonuç olarak temsili demokraside var olan problemler, siyasi yapıda “temsili” oluşumlarının yeniden revize edilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.5.4. Demokrasi Sürecinde Yarı-Doğrudan Demokrasi ve Temsil Alanları

Yarı-doğrudan demokrasi, doğrudan demokrasi ve temsili demokrasi yapılarının ortak bir sentezi olarak belirtilmektedir.

Yarı-doğrudan demokraside egemenlik yapısı yurttaşlar tarafından temsilcilere devredilmektedir. Bazı durumlarda yurttaşlar, egemenlik yapısına referandum yoluyla direkt katılma olanağı bulmaktadır. Yarı-doğrudan demokrasi, halkın kendisinin temsilcilerini seçmesi niteliği ile temsili demokrasiye benzemektedir. Bu yüzden yarı-doğrudan demokrasiye “temsili demokrasi” özelliği atfedilmekte, yarı-temsili demokrasi de denmektedir. Ayrıca yarı-doğrudan demokrasi, halkın referandum ya da veto haklarını kullanmaları gerekçesiyle doğrudan demokrasi özelliklerini de paylaşmaktadır (Gözler, 2013: 104).

Yarı-doğrudan demokrasi temsili demokrasi ve doğrudan demokrasi özelliklerini özünde taşımış olsa da söz konusu iki demokrasi türünün yaygın olarak uygulandığı ülkelerde bulunamayabilmektedir. Yarı-doğrudan demokrasiye, günümüzde genellikle İtalya ve İsviçre ülkelerinde rastlanmaktadır.

2.5.5. Demokrasi Sürecinde Katılımcı Demokrasi ve Temsil Alanları

Katılımcı demokrasi, yaygın olarak uygulamaya konulan temsili demokraside yaşanan sorunlara bir çözüm yolu olarak düşünülmektedir. Günümüzde özellikle temsili demokrasinin küresel anlamda sorunlara cevap vermemesi, yurttaşların siyasi süreçlere yabancılaşması gündeme katılımcı demokrasi anlayışını getirmiştir. Temsili demokraside yaşanan birçok sorun ve sonrasında “demokrasi” kavramının da öneminin artmasıyla birlikte “katılımcı demokrasi” yapısı ortaya çıkmaya başlamaktadır. Katılımcı demokrasi özü itibarıyla

demokrasiye ve demokratik süreçlere bireylerin “aktif” olarak katılımına işaret etmektedir. Temsili demokrasiden bu açıdan ayrılan katılımcı demokrasi, bireylerin pasifize olması yerine etken bir şekilde birey haklarının kullanım gerekliliği üzerinde durmaktadır. Göymen’e göre katılımcı demokrasi, toplum içerisindeki bütün yurttaşların demokratik süreçlere aktif olarak katılımını savunmaktadır (1999: 72). Katılımcı demokraside bireyler daha fazla eşitlik, hak, adalet gibi kavramların anlamlarını bilerek hareket etmekte ve kendi haklarının bilincinde olarak bunları kullanmaktadır. Buradaki en önemli konu, yurttaşların “aktif” olarak toplumsal süreçlere entegrasyonunun sağlanmasına işaret etmektedir.

Katılımcı demokraside temel amaç, sadece siyasi erkleri elinde bulunduran sınıfların demokratik süreçlere katılımını değil, bütün halkın demokratik süreçlere katılımının oluşturulmasına dayanmaktadır. Bunun sonucunda da demokrasi olgusunun toplum içerisinde sürekli ve kesintisiz olabilmesi savunulmaktadır. Katılımcı demokrasi, ideal olarak öngörülebilir siyasi rejim olarak düşünülse de günümüzde uygulamasında sıkıntıları beraberinde getirmektedir. Çünkü katılımcı demokrasi özünde, tüm yurttaşların siyasi yapıya aktif olarak katılımını içermektedir. Bu koşulda, çağımızın artan nüfus yoğunluğunu düşününce mümkün olabilirliğini azaltmaktadır. Ayrıca katılımcı demokrasi demokratik süreçlerde alenilik ilkesini benimsemektedir. Böylece halk ve devlet arasındaki ilişki de pekiştirilmektedir. İnan, demokratik olarak katılım olgusunun, toplumsal ve siyasal problemlerin çözümünde daha ihtiyatlı sonuçlar vereceğini belirtmektedir. Bunlara ek olarak, yurttaşların da demokratik katılıma istekli olması sorunların kısa sürede çözüme ulaşacağını sağlamaktadır (1998: 128).

Katılımcı demokrasi halkın siyasi süreçlere katılımını sağlayarak yurttaşlar arasında “katılımcı yurttaşlık” olgusunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Söz konusu bu durum, iktidar yapısında ve katılım olgusunda farklılıkları beraberinde getirmiş ve aynı zamanda yurttaşların siyasi yapıya aktif olarak katılmasının önünü açmıştır (Kocaoğlu, 2014: 13). Ayrıca katılımcı yurttaşlık anlayışının, katılımcı demokrasi rejimi ile birleşmesinin temeli, demokratik yapılardaki “nesnellik” niteliğine dayanmaktadır. Katılımcı demokrasi ve katılım olgularının yurttaşlar arasında yaygınlaştırılması için alınan kararlar, önlemler ve yapılan uygulamalar söz konusu kavramların tam olarak işlev kazanmasında yeterli gelmemiştir. Bu sorunun birçok ülkede alınan yeni yöntemlerin uygulamaya konmasıyla halledilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca katılımcı demokrasinin hükümlerini yerine getirebilmesi için yurttaşlarında bu konuda eğitilmeleri ve bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

2.6. Katılımcı (Aktif) Yurttaşlık Kavramı ve Özellikleri

Katılımcı demokrasi bağlamında gelişen, siyasi ve sosyal yapıda kendisine yer bulan katılımcı yurttaşlık yani diğer adıyla aktif yurttaşlık bireylerin siyasi yapılarda etken bir şekilde rol almasını savunmaktadır. Fakat katılımcı demokrasinin uygulanmasında var olan, nüfus fazlalığından kaynaklanan sorunun çözümü için çeşitli Batı ülkeleri yeni projeler ve ilkelerin gerekli olduğu kanısına varmışlardır. Alınan kararlarda, toplumdaki her bir yurttaşın aktif olarak siyasi ve sosyal süreçlere katılımının sağlanması adına özellikle vurgu yapılmaktadır.

Katılımcı yurttaşlık ya da aktif yurttaşlık denilen kavram tıpkı medya okuryazarlığının tanımında olduğu gibi tek bir düzleme oturtulamamaktadır. Çünkü dünyada bulunan her ülkenin kendine ait demokratik yapısı ve bireylere tanıdığı haklar sistemi bulunmaktadır. Bu sistemdeki ayrışmalardan dolayı aktif yurttaşlık hakkında net bir tanım yapılamamaktadır. Katılımcı yurttaşlık kavramı için genel olarak, yurttaşların aktif olarak toplumsal ya da demokratik süreçlerde etkin rol alması ve kendisi için en iyi olan hak kullanımlarını bilerek bunların gerektirdiği sorumluluklara göre yaşaması şeklinde tanımlanmaktadır. Katılımcı yurttaşlık tanımı farklı devlet modellerine göre de sınıflandırılmaktadır. Bunların içerisinde sosyo-liberal ve cumhuriyetçi modeller de bulunmaktadır. Sosyo-liberal model anlayışı Hvinden ve Halvorsen' a göre yurttaşlara eşit ve dengeli haklar tanımlamasını içermektedir. Yurttaşlara ekonomik alanda sağlanan imtiyazlar dengeli ve ortalama bir duruma tekâbül etmektedir. Bu görüş etrafında bulunan yurttaşlar aktif olarak konumlandırılmasının yanı sıra, bireyi kapsayan birçok sorumlulukları da beraberinde getirmektedir (2001: 6). Sosyo-liberal anlayışta yurttaş haklarının daha eşit olduğu ve ayrım yapılmamaya çalışıldığı görülmektedir. Yine Hvinden ve Halvorsen'in ifadelerine göre cumhuriyetçi modelde katılımcı yurttaşlıkta, bireyler yurttaşlık haklarına eşit derecede sahip olsalar bile bunlara ilâveten toplumu şekillendirecek birçok konuya aktif olarak katılımını ve müzakere etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, bireylerin demokratik ve toplumsal alanlarda sadece teoride kalmayıp söz konusu alanlara uygulamalı olarak da katılımını desteklemektedir. Toplumdaki alanlara katılım, bireylerarası eşit olarak dağılmasa da katılıma başlayabilmenin de öneminin büyük olduğuna kanaat getirilmektedir (2001: 7). Sosyo-liberal ve cumhuriyetçi yaklaşım temelinde, her bir yurttaşın toplum içerisindeki oluşumlara aktif olarak katılmasını öngörmekte ve bunu yapmak için farklı yolları izlemeyi tercih etmektedir. Her iki yaklaşım "yurttaş eşitliği"ne önem vermektedir.

Aktif ya da katılımcı yurttaşlık, dünya üzerinde yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve benzeri pek çok dönüşümler dizgesi sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer yurttaşlık kavramlarından

farklı olarak bireylerin, doğrudan demokratik süreçlere katılımını, ödev-hak ve sorumluluklarının bilincinde olmasını ve yükümlülüklerini yerine getirmesini açıklamaktadır. Katılımcı yurttaşlık olgusu aynı zamanda, katılımcı demokrasi ile paralel gelişen “sivil toplum” içerisinde de aktif rol oynamaktadır. Sivil toplumda her türlü barış amaçlı etkinliklerde yer alan vatandaşlar mevcut bulunmaktadır. Söz konusu durum toplum içerisinde kolektif bir çalışmayı beraberinde getirmekte ve toplumdaki herkese ulaşma amacı gütmektedir. Günümüzde yurttaşlar sivil toplum yapısında, baskıcı mekanizmalara ya da sınırlamalara gerek duymadan teknoloji sayesinde istediği her yerde ve her alanda kendi yetkinliklerini geliştirmektedir. Bu sayede daha geniş bir alana hitap eden sivil toplum ve aktif yurttaşlık oluşumları birbiri ile bütünleşmekte, ek olarak katılımcı demokrasiyi istenir kılmaktadır.⁶ Sivil toplum ile bütünleşen katılımcılık olgusu yani aktif yurttaşlık toplumda katılımcılığın sınırları genişletmekte ve demokratik düzende katılımcı demokrasi modelini desteklemektedir. Sivil toplum ile bağdaşan katılımcılık iç içe geçen yapılara dayanmaktadır. Böylece katılımcılık olgusu için tek bir alanın hâkimiyetinden bahsedilememektedir. Literatürde katılımcılık ile ilgili genel olarak yurttaşların oy verme ya da aktif olarak çalıştığı kurumlara örneklendirmeler yapılmaktadır. Fakat katılımcılık olgusu sadece bunlarla sınırlı kalmamaktadır. Katılımcılık etkinlikleri arasında oy vermenin yanı sıra dilekçe imzalamak, müteveli olmak, tanıdığı birisine yardım etmek, planlama toplantılarında yer almak, bir kitap klübü oluşturmak ve benzeri gibi birçok farklı programlar yer almaktadır (Brodie vd., 2009: 14).

Göz ardı edilen ve çeşitliliği bulunan katılım organizasyonları tek tip boyuta indirgenememektedir. Ayrıca katılımın yani aktifliğin diğer bir noktası toplumsal katılım ve bireysel katılım olarak farklı düzlemlere ayrılmaktadır. Toplumsal katılım, katılım oluşumu içerisinde daha çok bütünleşik bir yapıyı ifade etmektedir. Toplumu ortak paydada buluşturmaya çalışan yurttaşlar yarattıkları kurum ve kuruluşlarla toplumsal bazda katılımın temellerini atmaktadır. Brodie vd.’e göre yurttaşlar, katılım oluşumuna toplumsal olarak katılımdan başka bireysel olarak da katılmaktadır. Bireysel katılımı en temel etken faaliyetlere aktif olarak katılan yurttaşların bireysel tercihlerine dayanmaktadır (2009: 17). Söz konusu katılımı bireyler, kişisel olarak kullandıkları yurttaşlık haklarıyla arzu ettikleri toplumsal düzenin yansımaları aktarmaktadır. Kısacası bireysel katılım, kişisel deneyim, inanç, istek ve bireylerin ait oldukları kimliklere dayanmaktadır. Son olarak ele alınan katılım yapısı halk katılımı olarak adlandırılmaktadır. Halk katılımında yurttaşlar iktidar yapısında aktif olarak rol almaktadır. Halk katılımı daha çok siyasi süreçlere katılım olarak

⁶Helsinki Yurttaşlar Derneği, “Sivil Toplum Aktif Yurttaşlık El Kitabı”.

http://yereldemokrasi.net/attachments/article/87/sivil_toplum_aktif_yurttaslik.pdf (erişim tarihi: 10.01.2018).

adlandırılmakta ve diğer katılım türlerinden bu yönüyle ayrılmaktadır (Brodie vd., 2009: 16). Halk katılımına siyasi katılım denmesinin altında yatan esas neden, halk katılımının siyasi süreçlere entegrasyonu ve yurttaşların odak noktası hâline gelmesi şeklinde değerlendirilmektedir.

Katılımcı demokrasi modeli ile gündeme gelen katılımcılık (aktiflik) ve beraberinde getirdiği katılımcı yurttaşlık oluşumu küresel ve toplumsal düzeyde olan birden farklı yapının bütünleşmesinden oluşmaktadır. Katılım kavramının net bir çizgisi ve ait olduğu tek bir türev bulunmamaktadır. Bu yüzden de katılımcı (aktif) yurttaşlıkta tek bir tanım üzerinde hareket edilememekte aynı zamanda yukarıda da bahsedilen genel olarak üç ayrı kola ayrılmaktadır. Söz konusu sebeplerden ötürü aktif yurttaşlık ve etkinlikleri düz bir çizgide ilerlememektedir. Yurttaşların neye ne kadar katılım gösterdiği, ne derece katılıma sahip oldukları katılımcı demokrasi ve katılımcı yurttaşlık bağlamında önemli sıraya oturmaktadır. Ne yazık ki toplumlarda katılımcı yurttaşlığın artırılması ve geniş ölçüye yayılmasını sağlamak için var olan uygulamalar yeterli gelmemektedir. Bireyler, katılımcılık ve katılımcı yurttaşlık kavramların tam olarak farkına varamamakta, sorumluluklarını yerine getirememektedir. Bunun için çağın gereklerine yönelik yeni kararlar alınması ve aynı zamanda projeler yapılması, yurttaşlara söz konusu olan alanlarda eğitim verilmesi, gerekmektedir.

2.7. Yeni Medya Ortamında Gelişen Dijital Aktivizm ve Yurttaşlık Kavramı

90'lı yıllardan sonra özellikle teknolojik gelişmelerin giderek artmasıyla medyada yaşanan değişimler yeni medya alanını yaratmıştır. Yeni medya bağlamında ise bilgisayar ve internet hizmetlerinin hayatımıza girmesi dijital ortamların temelini oluşturmuştur.

İnternetle gündeme gelen web 1.0 sürümü insanları pasif konuma hapsedmiştir. Web 1.0'ın yeterli görülmediği durumlarda eksikliklerin giderilmesi için web 2.0 sürümü gündeme gelmiştir. Web 2.0 sürümü ile insanlar pasif konumdan çıkarılarak, internetin aktif kullanıcılarına dönüştürülmüştür. Bu sayede insanlar kendi adlarına sayfa açabilme, paylaşımlarda bulunabilme, insan ilişkilerini sosyal yapıda devam ettirebilme olanaklarına erişmiştir. Bireyler arasında özellikle web 2.0 ile değişen sosyal ilişkiler ve aktivizm oluşumları bu yapısal farklılıklardan etkilenmiştir. İnternet tabanları ile oluşan söz konusu dönüşümler dijital olan ile aktivist olan yapıları birleştirmiştir. Bunun bir sonucu olarak ise “dijital aktivizm” yapısı ortaya çıkmıştır (Turhan, 2017: 27). Dijital aktivizm kavramı, web alanlarının kullanılması sonucunda gündeme gelmeye başlamıştır. Özellikle web 2.0 ile bireyler arasındaki sosyal ilişkiler yapısal farklılığa uğramış ve sanal ortama taşınmıştır. Böylece web 2.0 ile kendi sanal ortamlarında özgür alanlarını oluşturan bireyler, her konuda aktivist etkinlikler içerisinde bulunma imkânı yakalamıştır.

Dijital aktivizm, aktivist etkinliklerin sanal yani dijital ortamlarda faaliyet göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Dijital aktivizm slaktivizm, kliktivizm, hacktivizm vb. oluşumlarda ortaya çıkmakta ve bireylerin aktivist hareketlerini çok daha hızlı bir şekilde gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Kliktivizm, her konuda kitlesel olarak birleşmeyi öngörmektedir. Slaktivizm, bireylerin var olan herhangi bir olaya karşı bilgisayarları başından destek olmasına işaret etmektedir. Hacktivizm ise siyasi sorunları baz alarak hacking yapmak, şeklinde nitelendirilmektedir (Yeğen, 2014: 122). Dijital aktivizmde söz konusu olan aktivist alanlar sadece dijital olan yapılara bağımlı kılındığı için eleştirilmektedir. Fakat olumsuz eleştirilere rağmen dijital aktivizm, günümüzde gittikçe artan bir yayılım alanı göstermektedir. Dijital aktivizm esas olarak toplumsal yapıda oluşan gelişmelere karşı tepki göstermek veya destek vermek amacına hizmet etmektedir. Bu hizmete katılmak isteyen bireyler, söz konusu yapılar içerisinde alanlarını oluşturmaktadır. Ek olarak, her birey kendi öznel alanında faaliyetlerine devam ettiğinden dolayı dijital aktivizm özgün olarak da nitelendirilmektedir.

Dijital aktivizmde var olan ağ örgütlenmesi, toplumda yaşanan olaylara yönelik ortak katılımı ve birleşmeyi beraberinde getirmektedir. Bu yüzden dijital aktivizm, katılımcı yurttaşlık olgusuna işaret etmektedir. Yaşanan gelişmelere yönelik yerel bazda olan faaliyetler, dijital aktivizmin ağ örgütlenmesi ile sınır ötesine taşınmaktadır. Özellikle farklı yerlerde bulunan bireylerin benzer konularda birbirine destek olması amacıyla birleşmeleri, küresel yapıdaki katılımı oluşturmaktadır. Söz konusu durumlara örnek olarak verilen “Arap Baharı” hareketi sosyal medya ile ağ örgütlenmesinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Arap ülkelerinde var olan baskı politikalarından dolayı eşitlik, özgürlük vb. terimler bireyler arasında kullanılamamıştır. Bu koşullar altında yaşayan halkın seslerini duyurabileceği bir ortamı dahi bulunmamıştır. Fakat web 2.0 ile sosyal medya ve çeşitli platformların ortaya çıkmasıyla halk, dijital olarak aktivist hareketlere başvurmuştur. 25 Ocak 2011 yılı itibarıyla dijital platformlarda halkın sesinin duyulmaya başlanması “Arap Baharı”nın yayılmasında etkili olmuştur. Söz konusu zamana değin seslerini duyuramayan halk, dijital aktivizm ile sosyal mecralarda katılımcı yurttaş olarak örgütlenmiştir. Ayrıca sosyal platformlar üzerinden Arap Baharı hareketinin gidişatı yönlendirilmiş ve organize edilmiştir. Dijital aktivizm örneği sayılan Arap Baharı hareketinde sosyal platformlar araç olmaktan ziyade aktivist hareketlerin kaynağı olarak belirtilmiştir (Turhan, 2017: 37-38).

Sonuç olarak, teknolojik gelişmelerle kendisini revize etme fırsatı yakalayan dijital aktivizm, halkın katılımcılık olgusuyla birleşip çeşitli faaliyetlerin temelini atılmasına neden

olmuştur. Ayrıca dijital aktivizm ile ortaya çıkan etkinliklerin kontrolünün sağlanması, enformasyon kirliliği açısından önemli bir konuma sahip olmaktadır.

2.8. Katılımcı (Aktif) Yurttaşlıkta Sivil Toplum Kuruluşları'nın (Stk) Rolü

Sivil toplumun tarihi eski dönemlere kadar dayanmaktadır. Özellikle 2. Dünya Savaşı'nın oluşturduğu koşullar ve sonrasında küresel çapta ortaya çıkan “özgürlük”, “hak”, “adalet”, “eşitlik” gibi kavramlar STK'ların kurulmasında etkili olmuştur.

Sivil toplum denilince akla ilk olarak çeşitli sendika, kooperatif ya da dernek gibi kuruluşları içeren yapılar gelmektedir. Fakat bu tanımlama günümüzde farklılık göstermektedir. Buna göre STK resmi olarak bir araya gelmeyen, sektör sınırlarının ötesinde internetin aktif kullanılması ya da kullanılmamasıyla meydana gelen sivil faaliyetlere işaret etmektedir.⁷ Esas olarak Sivil Toplum Kuruluşlarının net bir tanımı yapılamamaktadır. Bunun sonucunda genel olarak kolektif girişimlere yönelik faaliyetlere Sivil Toplum Kuruluşları (STK) denilmektedir. Sivil toplum kuruluşları, kendi özünde bulundurdıkları nitelik alanlarını genişletmeye ve toplum içerisinde yaymaya çalışmaktadır. Sivil toplum, özellikle demokratik düzenin bir parçası olarak sayıldığından, toplumda sessiz kalmış çoğunluğun sesi olma çabasında olan STK'lar, yeni siyasi görüşlerin oluşmasında da etkili olmaktadır. Bu sayede kamusal alanda var olan düzenin işlerliğine de katkıda bulunmaktadır.

Katılımcı demokrasiyle birlikte paralel bir şekilde ilerleyen STK'lar, bireylere aktif olarak kamu düzeni üzerinden sorumluluk yüklemektedir. Böylece sivil toplum, bireylere katılımcılık ve katılımcı yurttaşlığı da dayatmaktadır. Tekeli, sivil toplumun faaliyetlerini gerçekleştirirken, yurttaşlarda özellikle gönüllü katılımı desteklediğini belirtmektedir. STK'lar, katılımcı toplum içerisinde aktif etkinlikler yürüten bağımsız yapılar olarak nitelendirilmektedir. Böylece katılımcı demokrasi yapısının egemen olduğu toplumlarda, geniş ölçek düzeyinde var olan sivil toplum kuruluşlarının hak kavramı üzerinde odaklanmasının bir sonucu olarak, katılımcı yurttaşlığın bireyler arasında yayılmasına hizmet etmektedir. Bu yüzden STK'ların toplum içerisindeki başarısı da katılımcı yurttaşların var edilmesine bağlı kılınmaktadır. Toplumda aktif yurttaşlık olgusunun yeterince oluşmadığı yapılarda, STK adı altında hizmet vermeye çalışan kuruluş sayılarındaki artış, sivil toplumların başarısını etkileyen diğer bir faktör olarak gösterilmektedir.⁸ Sivil toplum kuruluşlarının bu gibi olumsuz durumlardan kendilerini korumak için özellikle siyasi yapıdaki alanlara karşı daha hassas davranması gerekmektedir. Böylece öz yapısında bulunan

⁷Helsinki Yurttaşlar Derneği, “Sivil Toplum Aktif Yurttaşlık El Kitabı”.

http://yereldemokrasi.net/attachments/article/87/sivil_toplum_aktif_yurttaslik.pdf (erişim tarihi: 10.01.2018).

⁸Tekeli, İ., “Katılımcı Demokrasi, Sivil Ağlar ve Sivil Toplum Kuruluşları”.

http://stk.bilgi.edu.tr/media/cd/01/doc/okuma_02-2.pdf (erişim tarihi: 12.02.2018).

niteliklerini muhafaza ederek, toplum içerisindeki konumunu zedeleyici oluşumlardan da uzak durması öngörülmektedir. Toplumda katılımcı demokrasiyle paralel olarak gelişen ve birey haklarının savunucusu olan STK'lar, devlet ve özel yapı kuruluşlarının ortak paydada buluşmasına aracılık etmektedir. Böylece hem sektörler arası ilişkilerde hem de yurttaş ve sektör ilişkisinde etkin rol oynamaktadır.

Günümüzde, global sistemler içerisinde ayakta kalmanın en önemli adımı olarak yenilikçi bakış açısına sahip olmak gösterilmektedir. Bu temelde yeniliğe karşı açık olan sivil toplumun, pratikte bu anlayışını sürdürebildiği ölçüde başarısına devam edebileceği belirtilmektedir. Bunun için de başarı yüzdesini arttırmak isteyen STK'ların söz konusu durumlar ile entegreli olarak çalışması ve kendisini revize etmesi gerekmektedir. Çünkü katılımcı demokrasi yapısına hizmet eden sivil toplumun ancak bu sayede katılımcı yurttaşlığın önünü açması ve aynı zamanda bireyler arasında etkin rol oynaması beklenmektedir.

2.9. Yurttaş Gazeteciliği Kapsamında Katılımcı Yurttaşlık

Sosyal ve siyasal alanlardaki değişimler, habercilik pratiklerine de yansımıştır. Özellikle demokratik yapıların eleştirilmesi ve katılımcı demokrasi yapısının ortaya çıkması yurttaş gazeteciliği diğer adıyla vatandaş gazeteciliği üzerinde etkili olmuştur.

Yurttaşlık gazeteciliğinin meydana gelmesinde çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar arasında medyada var olan ekonomik problemler ve teknolojik gelişmeler başta yer almaktadır. Ayrıca ABD'nin siyasi yapısındaki çalkantılar da yurttaş gazeteciliğinin gelişmesinde sebep olmuştur (Uzun, 2006: 634). Medyada tekelleşmenin yaşanması dezenformasyon ve manipülasyon yapılarına oluşum alanları sağlamaktadır. Bu durum medyaya karşı duyulan güvensizlik ortamını arttırmakta ve aynı zamanda haber enformasyonlarına olan güvenin azalmasına da neden olmaktadır. Söz konusu güvensizlik ortamında yeni bir çözüm alanı olarak gündeme gelen yurttaş gazeteciliğinde bireyler, haberlerin üretimini kendileri yaparak medya ile habercilik pratikleri arasında köprü oluşturmaya çalışmaktadır. Teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde hayatımıza entegreli olmasıyla kendi sınırlarını daha da geliştiren yurttaş gazeteciliği, günümüzde geleneksel medya araçlarından ziyade sosyal medya pratiklerinde yayılım göstermektedir. Sosyal medyayı aktif olarak kullanan bireyler edindikleri enformasyonları, kendilerine ait hesaplardan halka yaymakta ve küresel ölçekte sivil katılımı ortaya çıkartmaktadır. Günümüzde özellikle genç sınıfın kullandığı sosyal platformların bireylerarası bilgiyi aktarma hızı, geleneksel medya araçlarına oranla çok daha yüksek olduğu savunulmaktadır. Bu yüzden

kullanım oranı günden güne artan sosyal medya halkın toplumsal olaylara, sorunlara ya da küresel ölçekte var olan problemlere karşı aktif olarak katılımını sağlamaktadır. Sorunlar karşısında seslerini söz konusu mecralarda duyurmayı başaran bireyler, aynı zamanda toplumsal bazda katılımcılığın da önünü açmaktadır.

Sonuç olarak, bireyleri katılımcılık yapısına odaklayan ve enformasyon akışında söz sahibi yapan yurttaşlık gazeteciliği, medya organları ile halk arasında aracı görevi görmektedir. Yurttaş gazeteciliği ile geleneksel medyada olmadığı kadar söz hakkına sahip olan bireyler, katılımcı yurttaşlık bilinçlerini geliştirerek toplum içerisinde bütüncül yapıları oluşturmakta ve aynı zamanda demokratik oluşumların temel yapısını hazırlamaktadır. Yurttaş gazeteciliğinin unutulmaması gereken bir başka özelliği ise dezenformasyona açık kapı bırakması olarak değerlendirilmektedir. Çünkü yurttaş gazeteciliği adı altında birçok birey, gerçek olmayan haberler ya da bilgiler ile toplumu etkilemekte ve aynı zamanda yanlış bilinç oluşturmaktadır. Bu tarz bilgi kirliliğinin önüne geçilmesi için denetim mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir.

2.10. Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesinde Eleştirel Medya Okuryazarlığı Bir Alternatif Olabilir mi?

Medya okuryazarlığı temelde medya mesajlarının bireyler tarafından analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve çözümlenmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Shaw, medya okuryazarlığı kavramı ile birlikte toplumda yeni bir yurttaş kimliğinin yaratılmakta olduğundan bahsetmektedir. Geçmiş ile şimdiki toplumsal hareketlerin arasındaki farklılıktan yola çıkan Shaw, bireyleri etkileyebilmek adına medyanın gücüne ihtiyaç duyulduğunu da ifadelerine eklemektedir (2005: 139-140). Medya'nın söz konusu gücünü keşfeden siyasi erk sahipleri, medyada gerçekliğin yeniden inşasıyla toplumsal kimlik rolleri üzerinde bilinçleri etkilemektedir. Bu durumların bireyleri olumsuz yönde etkilememesi adına özellikle eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi önemli bir fırsat olarak şekillenmektedir. Enformasyon kirliliği ve yanlışın doğrudan ayırt edilememe sorunsalı eleştirel medya okuryazarlığının önemini günden güne arttırmaktadır. Bu noktada eleştirel medya okuryazarlığı, bir nevi bireylerin medya mesajlarının içine sıkıştırılmış yapay gerçekliklere karşı nasıl bir farkındalık ve bilinç geliştirmesi yönünde öğretici konuma sahip olmaktadır. Doğru bilgiye ulaşmak isteyen bireyler, toplum içerisinde sosyal alanda dönüşümün ivmesinde rol oynamaktadır. Bu durum da toplumsal kimlik süreçleri üzerinde etkili olabilmektedir. Eleştirel medya okuryazarlığı ile toplumlarda yaratılmaya çalışılan yeni kimlik oluşumu çoğunlukla, katılımcı yurttaşlığa işaret etmektedir. Katılımcı yurttaşlık, yurttaşların siyasi süreçlere aktif olarak katılmasını

savunmaktadır. Katılımcı demokrasiyle yurttaşlara sağlanan bir takım haklar ve beraberinde medyanın gücünden yararlanılmaya çalışılması, eleştirel medya okuryazarlığı ekseninde bütünleşerek katılımcı yurttaşlık oluşumunu hızlandırmaktadır. Arar, eleştirel medya okuryazarlığının özellikle aktif ya da katılımcı yurttaşlık bağlamında medyaya yönelik eleştirel bakış açısını geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu durumdan ötürü de eleştirel medya okuryazarlığı bireylere farklı ve alternatif olan başka bakış açıları göstermektedir (2006: 133). Bu noktada özellikle yurttaşlar arasında katılımcılığın yani aktif rol üstlenerek sosyal ve siyasal yapılara katılımın önemi arttırılmaya çalışılmaktadır. Türkoğlu'nun da belirttiği gibi sorgulamadan, bilmeden ve öğrenmeden sadece televizyon izleyerek enformasyon akışını takip eden yurttaşlar, eleştirel düşünme yetisinden eksik olmaktadır. Televizyona bağlı kalan yurttaşlara öğretilen çarpıtılmış gerçekliğin revize edilmesi ve medya alanında gerçekliğin doğrudan algılanabilmesi öğretilmesi gerekmektedir. Bu da eleştirel medya okuryazarlığı ile mümkün kılınmaktadır (2006: 169).

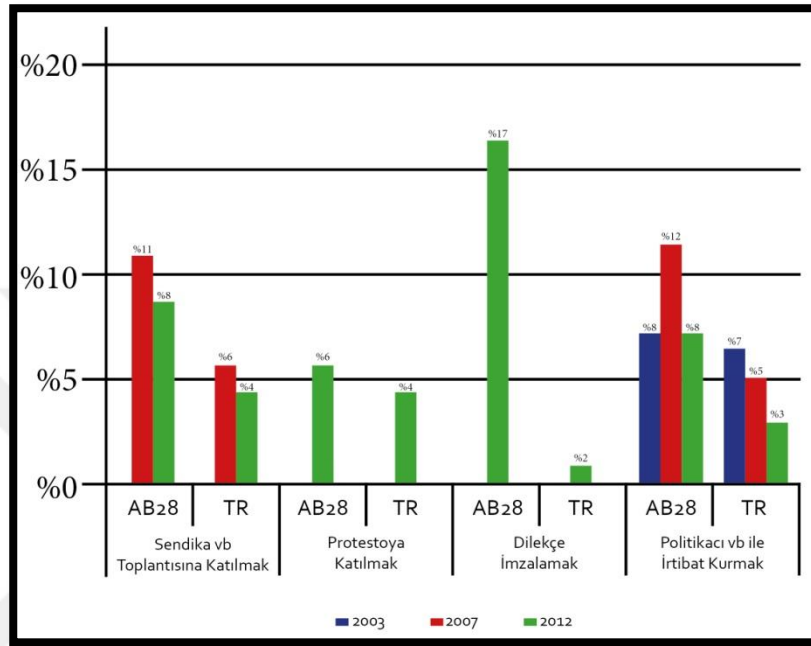
Eleştirel medya okuryazarlığı ve katılımcılık olgusu birbirine paralel ilerleyen iki unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da sonuç olarak, eleştirel medya okuryazarlığının katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde alternatif yol olarak değerlendirilebilmesine olanak sağlanmaktadır. Ayrıca, katılım olgusu ve eleştirel medya okuryazarlığı özünde disiplinlerarası paradigmalara dayanmaktadır. Bu yüzden eleştirel medya okuryazarlığı ve katılımcılık olgularını toplumsal yapıda var olan rollerinden ötürü tek boyutlu düşünmemek gerekmektedir.

2.11. Türkiye’de ve Avrupa’da Katılımcı Yurttaşlık

Yurttaşların siyasi ve sosyal normlara katılımı tek boyutlu olarak düşünülmemeli, sınırlandırılmamalıdır. Demokratik seçimlere katılma ya da temsilcilerini belirleme gibi pek çok hakları olan yurttaşlar bunların haricinde ayrıca dilekçe hakkına sahip olmaktadır. Som ve Karataş'ın da belirttiği üzere, Türkiye’de yurttaşlar katılıma dar bir çerçeveden bakmaktadır. Yurttaşlar katılım olgusunu sadece siyasi katılım olarak düşünmektedir. Bunun sonucunda sadece oy verme durumunun yüksek olduğu geriye kalan katılım durumlarının seviyesinin ise düşük olduğu belirtilmektedir (2015: 35). Aktif yurttaşlıkta oy verme hakkından başka sendika faaliyetlerinde bulunma, dilekçe imzalama, sivil toplum için organizasyonlar düzenlemek ve benzeri uygulamalar da bulunmaktadır. Fakat Türkiye’de var olan söz konusu uygulamalar ve projelere katılma oranı düşük olmaktadır. Bu konuda Avrupa Birliği ülkeleri ise Türkiye’den daha gelişmiş seviyede bir profil çizmektedir. Türkiye’de katılımcı yurttaşlık ya da katılım olgularının sadece “oy verme” kisvesi altında sınırlandırılmaması için özellikle

vatandaşların bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bunun için bireylere katılım kavramı altında ne gibi fırsatların bulunduğu, bu fırsatların ne şekilde ayrıştığını ve uygulanabilme alanları belirtilmektedir. Ayrıca her alanda katılımcılığın yüksek oranda sağlanması için vatandaşlara verilecek olan bilgilendirmelerin haricinde, vatandaşların da söz konusu hakları kullanmaya istekli olması gerekmektedir.

Tablo 2.1 Türkiye’de Siyasette Aktif Olarak Yer Alma Eğilimleri



Kaynak: Eurofond, 2014: 72.

Tablo 2.1’de belirtildiği gibi Türkiye’deki yurttaşların katılımcı profili Avrupa ülkelerine göre çok daha düşük olarak gözlemlenmektedir. 2007 yılında Türkiye’de sendika vb. toplantısına katılmak %6, politikacı vb. ile irtibat kurmak %5, olarak ölçeklendirilmiştir. Ayrıca, aktif yurttaş olarak kazanılan diğer bir hak olan dilekçe imzalamak, 2012 yılında Türkiye’de %2 görülürken Avrupa ülkelerinde bu oran %17 olarak değerlendirilmiştir. Varılan sonuçlar neticesinde ülkemizde katılımcı yani aktif yurttaşlığın tam olarak kullanılamadığı savını doğrulanmaktadır. Bu durum ise yurttaşlar arasında katılımcılık bilincinin arttırılması için çeşitli uygulamaların yapılması gerektiğini bir kez daha vurgulamaktadır. Söz konusu uygulamaların yapılabilmesi adına yurttaşlar için toplumdaki her alanda eğitim verilmesi gerekmektedir. Eğitimlere ek olarak yurttaşlardan da edindikleri kazanımları, siyasi ve sosyal alanlarda aktif olarak kullanmaları beklenmektedir. Aktif olarak yurttaşlığın ilk olarak evin içerisindeki aile bağlarıyla öğretilmesi gerekmektedir. Daha sonraları söz konusu eğitim, okul tarafından ve ayrıca çeşitli kurumlar aracılığıyla sağlanabilmektedir. Bu koşullar Türkiye’nin, özellikle Avrupa ülkelerindeki aktif yurttaşlık kriterlerine erişebilmesi adına yapılması gereken birden fazla yeni projelerin, uygulamaların

hayata geçirilmesi ve aynı zamanda yapılan yeni düzenlemelerle halkın da gönüllü bir şekilde siyasi katılımının sağlanması gerektiğini zorunlu kılmaktadır.

Avrupa ülkelerinde katılımcı/aktif yurttaşlığın geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için geniş çaplı programlamalar yapılmıştır. Avrupa ülkeleri, yurttaşlarının katılımcı olmalarının sadece siyasi yapılarda değil, kültürel çeşitlilik içerisinde uyumluluğun sağlanması için sosyal yapılar içerisinde de katılımı desteklemektedir. Özellikle toplum içerisinde sosyal ve siyasal birlikteliğin yakalanması, aynı zamanda devamlılığının sağlanması adına Avrupa ülkelerindeki katılımcı yurttaşlık bilincinin oluşumunda, eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Bu yüzden vatandaşlık eğitiminin sağlanması için Eurydice raporunda bazı ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler; öğrencinin ve velisinin okulun idari yönetime aktif olarak katılması, okulların performanslarının değerlendirilmesi, eğitimcilere teşvik sağlanması, eğitim müfredatlarının düzenlenmesi olarak belirlenmiştir (Eurydice, 2012: 8). Avrupa’ da aktif yurttaşlığın etkin bir şekilde kullanılabilmesi adına alınan söz konusu kararlara ek olarak toplum içerisinde ortak değerler yaratılmaya çalışılmıştır. Katılımcı yurttaşlık eğitiminde özellikle aileden sonra okulun önemli olduğunu kavrayan eğitimciler, yurttaşlık eğitimi için okulları bir araç olarak kullanarak, yurttaşlık konusunda öğrencilerin eğitilmesi için müfredatlar hazırlamışlardır.

Bunun sonucunda Avrupa ülkelerinde vatandaşlık eğitimi zorunlu müfredatlar içerisinde yer almıştır. Fakat söz konusu dersin eğitim süresi ve başlangıç dönemi ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Okullarda eğitimi verilen vatandaşlık dersinin içeriğinde genelde ülkelerin sosyal, siyasal yapılarının yanı sıra kültürlerin anlamlanması gibi konular da bulunmaktadır. Ayrıca, Avrupa ülkeleri yurttaşlık dersinin, sadece “ders” bazında kalmaması adına ulusal olarak projeler gerçekleştirmeye çalışmıştır. Özellikle genç nüfusun aktif olarak katılımını sağlamak adına belli başlı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, ulusal müfredatlar ile birlikte öğrencileri katılıma yönlendirmek ikincisi, öğrencilere okul hayatlarının dışında da vatandaşlık ediniminin devamlılığının sağlanması adına çeşitli eğitim kurum ve kuruluşlarına da sorumluluk verilmesine dayanmaktadır. Üçüncü olarak, orta öğretim seviyesinde bulunan öğrencilere yönelik oluşturulan politik yapılar, gençlerarası müzakere platformlarının yaratılmasında ve gençleri bağlayan konuların gündeme getirilmesi hususunda aracı olarak hizmet vermektedir (Eurydice, 2012: 14). Ele alınan kararlar ile birlikte ulusal düzeyde bulunan aktif yurttaşlık yapısının, genç nüfus arasında yayılması ve sürekliliğini kazanması konuları üzerinde durulmuştur. Avrupa ülkelerinde önem verilen “katılımcı yurttaşlık” bilinci, toplumda tek boyutlu olarak sınırlandırılmaması adına gençlere okul dışı faaliyet alanları da yaratılmaktadır. Bu sayede aktif yurttaşlığın gerektirdiği

nitelikleri kazanan genç nüfus, deneyimlerini sosyal alanda da pekiştirme fırsatı yakalamaktadır.

Avrupa ülkelerindeki vatandaşlık eğitimlerinin bir sonucu olarak, eleştirel bakış açısının kazandırılmış olunması, toplumda yurttaşların aktif olarak katılımının sağlanması, değer yargılarının korunması ve siyasi olarak okuryazarlık kazanımının geliştirilmesi hedeflenmektedir (Eurydice, 2005: 23). Fakat günümüzde katılımcı yurttaşlığın istenilen ve beklenen düzeye ulaştığını söylemek mümkün olmamaktadır. Bu yüzden Avrupa genelinde hâlen daha aktif yurttaşlığın kazandırılması için çalışmalar sürdürülmektedir. İlkokul düzeyinde ele alınan vatandaşlık eğitimi daha çok bütünlük ders yapısı şeklinde görülürken, ortaokul düzeyinde ayrı ders olarak eğitim verilmektedir. Genç nüfusun yurttaşlıkta aktif olarak katılımının teşvik edilmesi ise daha sonraki dönemlerde yani lise döneminde sağlanmaktadır. Eurydice raporuyla birlikte 21. Yüzyılda Avrupa’da sorun olmaya devam eden “katılımcı yurttaşlık” kavramı derinlemesine incelenmiş ve aynı zamanda çözüm yolları ortaya konmaya çalışılmıştır. Özellikle ulusal ya da merkezi konumlu ders müfredatları ile okullarda öğrencilere aktif yurttaşlık eğitimi verilmektedir. Bununla birlikte katılımcı yurttaşlığın uygulanabilirliği açısından bireylerde temel ve sivil yeteneklerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Söz konusu çalışmalar siyasal ve sosyal normlarda demokratik kavramlara işaret etmektedir. Bunun yanı sıra AB’ de ve Avrupa’ da gelecek dönemlerdeki sosyal yapılara da değinmektedir. Bireylerde bulunması gereken sivil yeterlilikler eleştirel düşünme becerisiyle birlikte iletişim yetkinliğini de beraberinde barındırmaktadır (Eurydice, 2012: 8).

Avrupa’da vatandaşların siyasal ve sosyal yapılara aktif katılımı her geçen gün artıyor gibi görünse de esas olarak günümüz koşullarıyla katılımcılıkta entegrasyon üzerinde durulması gerekmektedir. Bu noktada, Avrupa ülkelerinde “katılımcı yurttaşlık” adı altında yapılan uygulamaların ve projelerin, istenilen etkiyi yaratamaması durumu tartışmalara neden olmaktadır. Bu yüzden aktif yurttaşlık başlığı altında bireysel yetkinliklerin artırımı için yeni yapılacak olan projelerde veya tasarımlarda, katılımcılık olgusu üzerinde özellikle teknolojik gelişmeler ile entegreli olan çalışmaların yapılması gerekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AB ÜYE ÜLKELERİNDE MEDYA OKURYAZARLIĞI MÜFREDAT PROGRAMLARININ İNCELENMESİ VE KATILIMCI YURTTAŞLIK BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

3.1. Tarihsel Süreçte Avrupa Birliği

3.1.1. Avrupa Birliği ve Sahip Olduğu Nitelikler

II. Dünya Savaşı'nın yarattığı tahribattan çıkan Avrupa Devletleri, küresel anlamda yaşanan problemlerin çözümü için savaş yerine, başka bir çıkar yol bulunması gerektiği fikrinde uzlaşmışlardır. Bu yüzden 1951 yılında altı Avrupa Devleti bir araya gelerek bir topluluk kurmuşlardır. Daha sonraki yıllarda söz konusu olan topluluk yaşanan gelişmelerle birlikte daha fazla ülkenin katılımıyla “Birlik” hâline gelmiştir. Bunun bir sonucu olarak Birlik, küresel düzende en iyi yere konumlandırılmasının yanı sıra büyük ölçekte sayılabilecek ekonomik, kültürel ve siyasi farklılıkları da yapısında barındırmaya başlamıştır (Çimen, 2012: 48).

Birlik sayesinde Avrupa'nın eksik kaldığı, geliştiremediği yapılarının kalkındırılması için çalışmalara başlanmıştır. Böylece temel olarak Avrupa'nın ortak bir güç olarak kendisini revize etmesi ve küresel pazar yapısında birinci sırada yer almasını sağlama amacı benimsenmiştir.

3.1.2. Avrupa Birliği'nin Kurulma Sürecinde Rol Alan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT)

Avrupa Birliği'nin oluşturulmasında önemli adımlardan bir tanesi Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun kurulması gösterilmektedir. AKÇT'nin kurulabilmesi açısından ilk hamle Robert Schuman'dan gelmiştir. Schuman önerdiği planında, Avrupa içerisinde barış düzeninin sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Bunun üzerine, II. Dünya Savaşı'ndan sonra özellikle iki ayrı eksene ayrılan Avrupa Devletleri'ni tek bir çatı altında toplamak için kömür ve çelik kaynakları ile aynı zamanda üretimlerinden de oluşan bir yapı düşünülmüştür. Kaya'nın da belirttiği gibi kömür ve demir üretimlerinin bir arada toplanması ise toplulukta bulunan üye devletlerin karşılıklı olarak silah üretme durumlarını da baskılamıştır (2013: 22). Kendileri açısından sorun teşkil etmeyen bu durumdan ötürü Avrupalı Devletler, Schuman'ın adımlarını attığı plana sıcak bakmışlardır. Çünkü savaş zamanlarında kullanılan bu iki maddenin üretiminde ve kullanımında, devletler yetkilerini ortak bir yapıya bırakmasıyla birlikte güvenlik açısından kendilerini garantiye almış sayılmaktadır. Ayrıca, ekonomik

bakımından geliri olan bu maddelerin hem tüketimi hem de kullanımı, kazanç olarak devletlere geri yansıtılmaktadır.

Gerim'in ifade ettiği üzere, 18 Nisan 1951 yılında Paris Anlaşması sonucu Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT) kurulmuştur. Bu topluluğa üye olan ülkeler; Hollanda, Belçika, İtalya, Lüksemburg, Almanya ve Fransa olarak belirtilmiştir (2014: 61). Birliğe üye olan ülkeler, söz konusu altı Avrupa ülkesi şeklinde ayrılmaktadır. Paris Anlaşması'nın imzalanmasından sonra topluluk uluslararası nitelik kazanmıştır. Bozkurt vd. göre, AKÇT'nin oluşturulmasında en önemli etken, siyasi temel ile bağdaştırılmıştır. Çünkü Fransa ve Almanya arasında yaşanan gerginlikleri ortadan kaldırmak, söz konusu iki ülkenin elinde bulundurduğu kömür ve çelik maddelerinin denetimini sağlayarak, meydana gelebilecek herhangi bir olumsuz gelişmeyi engellemek, bu topluluğun amaçları arasında sayılmaktadır (2004: 15). Aslında AKÇT'nin kurulmasında siyasi ve ekonomik olarak iki tane faktör bulunmaktadır. Siyasi faktör olarak adlandırılan durum, Fransa ile Almanya arasında yaşanan olumsuzluklara bir çıkar yol aramak ve bu sorunun neden olacağı olası savaş durumunu ortadan kaldırmak olarak görülürken, ekonomik olarak adlandırılan durum ise kömür ve demir maddelerinin sağladığı kârdan yararlanmak olarak gösterilmektedir.

Yapısında birçok etkeni bulunduran AKÇT Avrupa'da iyi bir biçimde birleşme örneği oluşturduğu için diğer Avrupalı Devletlerin dikkatini çekmeyi başarmış ve alanını genişletmeye çalışmıştır.

3.1.3. Avrupa Birliği'nin Kurulma Sürecinde Rol Alan 1957 Roma Antlaşması ve Avrupa Ekonomik Topluluğu

1951 yılında Paris Antlaşması ile kurulan AKÇT olumlu gelişmelere öncülük etmiştir. Bunun sonucunda topluluk sınırlarını genişletmeye karar vermiş ve Avrupa ülkeleri arasında tartışmalar başlamıştır. Özdemir'e göre Fransız Devleti nükleer gücü elde edebilmek için Avrupa'nın kaynaklarından yararlanma amacı gütmüştür. Diğer bir yandan Almanya ise pazarda serbest piyasa konusuna öncelik veren alanların gündeme gelmesini beklemiştir (2012: 187). Yapılan müzakereler sonucunda her ülkenin istekleri doğrultusunda ortak nokta bulunmuş ve 1957 yılına gelindiğinde Roma Antlaşması imzalanmıştır.

Roma Antlaşmasının imzalanmasının ardından Avrupa Atom Enerjisi Kurumu (EURATOM) ve Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) kurulmuştur. Söz konusu olan bu iki kurum, üye ülkeler arasında atom enerjisi çevresinde ve ekonomik yapıda birleşmeyi öngören ilkeleri benimsemektedir. Üye ülkeler tarafından imzalanan Roma Antlaşması'nda en önemli konulardan bir tanesini Fransa'yı ilgilendiren Ortak Tarım Politikası olarak

değerlendirilmektedir. Bu politika, Fransa’da yaşayan ve üretim paydasına katkı sağlayan çiftçilerin mali giderlerini AET’ye devir edilişinin göstergesi olmaktadır. Alınan söz konusu kararlar ile Fransa’nın ürettiği tüm tarım ürünlerinin dış ülkelere ihraç edilmesi sağlanmaktadır. AET’nin ülkeler arasında var olan çalışmaları zaman içerisinde giderek artmaya devam etmiş ve aynı zamanda olumlu gelişmelerle de adından söz ettirmeyi başarmıştır. Danimarka, İngiltere ve İrlanda Avrupa’da tek başına kalmamak adına AET’nin kurulduğu zamandan 15 ay sonra birliğe kabul edilmek için başvuruda bulunmuşlardır. Fakat Birlik içerisinde üye olan ve diğer ülkeler hakkında şüpheleri olan Fransa tarafından Britanya’nın isteği kabul edilmemiştir. Ayrıca Britanya ile Danimarka ve İrlanda’nın da başvuruları reddedilmiştir. AET’ye Britanya’nın alınması ancak Gaulle’ün görevinden ayrılmasıyla gerçekleşmiştir. Böylece 1973 yılına gelindiği zaman Britanya, İrlanda ve Danimarka’nın üyeliği kabul edilmiştir (Gerim, 2014: 64). Britanya’nın da katılımıyla genişleme sürecinin ilk aşamasını tamamlayan AET, ortak bir Avrupa pazarı kurma amacıyla hızla çalışmalarına devam etmiştir. AET’ye katılım için başvuran bir diğer ülke, Norveç olmuştur. Fakat Norveç topluluğun yapmış olduğu bir takım uygulamalardan dolayı birliğe katılımını gerçekleştirememiştir. 1980 yılına gelindiği zaman topluluk içerisinde ikinci dalga olarak nitelenen genişleme süreci hem Batı hem de Doğu’ya doğru yaşanmıştır. Bu süreç içerisinde AET’ye ilk olarak Yunanistan ve sonraları İspanya ve Portekiz ile uzlaşmalar sonucunda birliğin kapıları açılmıştır. Topluluğa katılan ülkelerle birlikte AET’nin sınırları 2. kez genişlemiş ve aynı zamanda etkinliği artmıştır. Böylece küresel çapta var olan bir topluluktan bahsetmek olanaklı hâle gelmeye başlamıştır. Birlik belirli üye sayısına ulaştığı zaman 1955 yılına kadar yeni üye kabulünü durdurma kararı almıştır. Bu kararın arkasından hâli hazırda var olan üye ülkelerle toplantılar düzenlenerek Birlik içerisinde yeni reformların yapılmasının gerekli olduğu kararına varılmıştır. Bu kararlar arasında genellikle Birliği daha güçlü kılabilecek ilkeler üzerinde durulmuştur.

AET içerisinde kabul görülmüş kararlar, özellikle ekonomi alanında net bir şekilde belirtilirken, politik olarak değerlendirilen kararlar ise yüzeysel olarak değerlendirilmiştir (Tatoğlu, 2006: 18). Avrupa ekseninde var olan ekonomik aynı zamanda politik konuların çözümü amacı altında kurulan Birlik, ulusal bir takım problemlerle karşılaşmamak adına politik yapılara bağlı olan sorunları yüzeysel geçmek zorunda kalmıştır. Avrupa’da özellikle “pazar” konusunda ortaklaşa hareket edilme fikrini savunan AET, küresel anlamda tek bir Avrupa gücünün varlığını benimsemiştir. Ayrıca Birlik içerisinde bulunan üye ülkelerin birbiriyle yardımlaşması esasına dayanan maddeler, AET’yi genel olarak ekonomik anlamda güçlendirmeye çalışmıştır. AET’de karara varılan bir diğer konu Avrupa’ da ortak bir

yurttaşlık anlayışını var etmeye işaret etmektedir. Söz konusu yurttaşlık, Birlik içerisinde bulunan ülkelerin bütün yurttaşlarının, ortak paydada buluşulabilmesine olanak sağlamaktadır. “Avrupa Yurttaşlığı” adı altında benimsenen bu yurttaşlık anlayışı, ayrıca üye ülkeler arasında yurttaşların geçiş izinlerinin serbestliğinin var olmasına dayanmaktadır.

3.1.4. Avrupa Birliği’nin Kurulma Sürecinde Rol Alan Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu ve Avrupa Ekonomik Topluluğu’nun Kritiği

Avrupa’da ortak bir pazar paydasında buluşulmak adına ilk olarak Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu’nu kuran üye ülkeler bir bütün oluşturmak adına çalışmalarını farklı alanlara da yansıtmışlardır. Avrupa’da ilk olarak birleşme çalışmaları Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu ile sağlanmaya başlanmış, devamında da Avrupa Ekonomik Topluluğu kurulmuştur. Söz konusu iki farklı yapının temeli, Avrupa’da var edilmeye çalışılan “ortak” olma anlayışı esasına dayanmaktadır. Fakat, yapılan düzenlemeler Avrupa çapında yeterli gelmediği için daha başka alanlarda da birleşme öngörülmüştür.

1957 yılına gelindiği zaman AET’nin kurulmasının ardından Avrupa’da özellikle küresel bir güç ve tehdit alanı sayılan “nükleer enerji” kullanımlarının olumlu bir yönde ilerlemesi adına Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu kurulmuştur. AET’nin, kuruluşunun ardından Avrupa’da pek çok yapıya ulaşma amacıyla genişleme politikaları yürütülmüştür. İlk olarak 1973 yılında Danimarka, İrlanda ve İngiltere birliğe katılma kararı almış ve üye ülkeler arasında yerini almıştır. Daha sonraki dönemlerde 1981 yılında Yunanistan, 1986 yılında Portekiz ve İspanya birliğe katılmışlardır. 1987 yılında ise Türkiye birliğe katılmak için başvuruda bulunmuştur. 1993’te Maastricht Antlaşması neticesinde Avrupa’da üç ayrı kola ayrılan yapı sistemi oluşturulmuştur. Bu söz konusu yapılar siyasi, ekonomik ve kurumsal tabanlı olarak yerini almıştır (Kaya, 2013: 306). 1995 yılına gelindiği zaman Avusturya’nın, İsveç’in ve Finlandiya’nın AET’ye katılımının ardından tüm üye ülkeler arasında ortak bir para biriminin kabul edilmesi kararlaştırılmıştır. Bu para birimi, üye olan bütün ülkelerde geçerli olacak ortak bir amaca hizmet etme amacını üstlenmektedir. Söz konusu para birimi “Avro” olarak adlandırılmış ve üye olan ülkelerde yürürlüğe girmiştir. 90’lı yılların sonu ve 2000’li yılların başında genel olarak Kopenhag kriterlerinin yükümlülüklerini yerine getiren toplamda on iki yeni ülkenin AET’ye katılımı sınırları genişleterek Birliği güçlendirmiştir. Bu ülkeler; Macaristan, Bulgaristan, Slovenya, Slovakya, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Letonya, Malta, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Romanya, Estonya ve Litvanya’dan oluşmaktadır. Böylece Birliğin sınırları 27 ülkeye kadar dayanmış ve her geçen gün ivme kazanan AET zamanla

kalabalık nüfuzundan dolayı “Birlik” adını almıştır. Bunlara ek olarak 2013 yılında birliğe Hırvatistan’ın da kabul edilişle üye ülke sayısı 28’e çıkmıştır.

Çalışmalarını kendisini her alanda revize ederek uygulamaya koyan AB, dünya genelinde siyasi, sosyal ya da ticari her türlü soruna çözüm yolu bulmak için çalışmaktadır. Fakat günümüzde etkinlik ve güç alanlarında bazı sıkıntıları olan AB, gerekli dengelerin sağlanması açısından ihtiyaç dâhilinde olan çalışmaları yenilemeye gereksinim duymaktadır.

3.1.5. Avrupa Birliği için Avrupa Tek Senedi’nin Önemi

Avrupa Birliği, AET’ nin kuruluşunun ardından yeni üye ülkelerin katılımıyla birlikte özellikle pazar piyasasında güçlenmeye başlamıştır. Fakat bütün bu gücüne ve tahakküm altına aldığı sınırların genişliğinin aksine AET, yeni üye olan ülkelerin var olan durumlara entegrasyonu açısından kuşku duymuştur.

Söz konusu kuşklar neticesinde AET öncülüğünde bir dizi yeni önlemler alınmıştır. Bu önlemler için birçok zirve, kongre ya da sözleşme yapılmıştır. Yapılan işlemlerin beslediği nokta, yeni üye olan ülkelerin koşullara uyumunu maksimum seviyeye çıkartmak ve aynı zamanda yeni ülkelerden gelebilecek olan tehdit unsurlarının önüne geçmek amacı ile birleştirilmiştir. Böylece tüm üye ülkeleri birbirine bağlayıcı ilkeleri konu edinen bir sözleşmenin varlığının olması hakkında görüş fikirleri açığa çıkmaya başlamıştır. Bahsedilen sözleşme için ilk olarak Majeste Belçikalılar Kralı, Majeste Danimarka Kraliçesi, Federal Almanya Cumhurbaşkanı, Yunanistan Cumhurbaşkanı, Majeste İspanya Kralı, Fransa Cumhurbaşkanı, İrlanda Cumhurbaşkanı, İtalya Cumhurbaşkanı, Altes Ruayal Lüksemburg Büyük Dükü, Majeste Hollanda Kraliçesi, Portekiz Cumhurbaşkanı, Majeste Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı Kraliçesi’nin bir araya gelip görüşme yapmalarının ardından Avrupa Tek Senedi’nin hayata geçirilmesi planları başlamıştır. Buna göre, kurulması planlanan Avrupa Birliği esasları gereğince bu birliğin sorunsuz ilerlemesi adına, AB üye ülkeler arasında temel hak ve özgürlük alanlarına bağlı kalınarak demokratik çalışmaların devam edilmesi, yürütülecek olan çalışmalarda Avrupa’da ortak tek bir ses olmak için ve son olarak ekonomik, siyasal ve sosyal politikaların gelişiminde Birlik içerisinde hareket edilmesi esaslarıyla toplulukların, AB iradesinin dışına çıkmamaları amacıyla ortak bir sened imzalanmıştır (İktisadi Kalkınma Vakfı, 1987: I-II). İmzalanmış olan ATS, böylece Avrupa genelinde AB’ye üye ülkeler arasında ortak hareket etme politikalarını garanti altına almış olmakla birlikte aslında ülkelerin “özgür” olarak eylemlerde bulunmalarının da önüne geçen bağlacı maddelerle donatılmıştır. Çünkü bu şekilde Avrupa’da var edilen “ortak payda”nın devamlılığının sağlanması öngörülmüştür. Sened, AET’nin daha sonradan AB hâline

gelmesiyle ülkeler arasında doğacak sorunların çözümü için de tedbir amaçlı olarak ön plana çıkarılmıştır.

ATS'nin beraberinde getirdiği bir diğer durum, AB'ye üye olan ülkeleri pazar konusunda birleştirerek, genel rekabet payında Birlik içerisinde pazarın oluşumunu sağlama, fikri ile özdeşleştirilmiştir. Birlik içerisinde iç pazarın oluşturulması Birliğe katılmayan devletlere karşı atılan önemli bir adım sayılmıştır. Bu karar diğer devletleri ekonomik anlamda yalnızlaştırma politikasını özünde barındırırken, aynı zamanda söz konusu durum, üye olmayan devletlerin ayakta kalabilmek adına Birlik içerisine dâhil olmalarını zorunlu kılmıştır. Böylece AB ilerleyen zamanlarda kendisine karşı sorun yaratabilecek ülkeleri de kendi alanına dâhil etmeye başlamıştır. 1987 yılında yürürlüğe giren ATS'yi daha iyi anlamak adına maddelerini incelemek faydalı olmaktadır. Buna göre senedin madde 13, madde 14 ve madde 15 adı altında belirtilen hükümleri iç pazarı ilgilendirmektedir. Söz konusu maddeler AET antlaşması hükümlerine eklenmiştir. Madde 13, iç pazarın içerisinde bulunan bireylerin ya da sermayelerin Birlik içerisinde serbest dolaşımlarına ATS ile karar verilmiş olup iç kısıtlamaların kaldırılmasına vurgu yapmaktadır. Madde 14, iç pazar yapısında bulunan sektörler arasında dengenin sağlanması ve denetimlerin yapılması adına oluşturulan Konsey'in gerekli olan uygulamaları oy çokluğu ile saptama görevini üstlenmekte olduğunu belirtmektedir. Madde 15, üye ülkelerin iç pazar yapısında dinamikler oluşturulurken karara bağlanan maddelerin, ATS maddeleri ile ters düşmemesi ve aynı zamanda sorunların çözümünde, ortak pazar anlayışına olabildiğince minimum zarar verecek uygulamaların gündeme gelmesi gerektiğini belirtmektedir (İktisadi Kalkınma Vakfı, 1987: 9-10). ATS ile karara bağlanan iç pazar hükümleri özellikle Birlik içerisindeki sınırları kaldırma amacını gütmektedir. Söz konusu kararlar ve hükümler üye olan ülkeler ile oy çokluğuyla belirlenmiştir. Ayrıca ATS ile üye ülkeler arasında gümrük ile pasaport denetimleri kaldırılarak serbest piyasa anlayışı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ek olarak, Birliğe üye ülkeler arasında kaldırılan pasaport, yurttaşların arzu ettikleri her ülkede barınma ve çalışma ihtiyaçlarını gidermelerinin önünü açmıştır.

Avrupa Tek Senedi ile Avrupa perspektifinde yeni bir anlayışın meydana gelmesi sağlanmıştır. Sened'te genel olarak AB'ye üye ülkeler arasında "uzlaşmacı" misyon üstlenmiş ve "oy birliği" ile kabul edilen maddelerle demokratik yapıya vurgu yapılmıştır. Söz konusu Sened'te tam üyelik konuları, üye ülkelerde serbest dolaşım ve ekonomik destek ile yurttaşların hakları üzerinde durulmuştur. Bunlara ilâveten teknolojik gelişmeleri de yakından takip eden Birlik ve Konsey bu alanda da gerekli olan düzenlemeleri yapma kararı almıştır. ATS, dış politika yapısında Birlik ile hareket edilmesinin gerekliliğini aldığı kararlar ile

vurgulamıştır. Söz konusu konuyla alakalı senedin 30. maddesinin 5. Fıkrası, Avrupa Topluluğunun benimsediği dış politika projeleri ve Avrupa’da siyasi olarak karar verilen işbirliği uygulamalarının yani politikaların birbiri ile çelişmeyecek şekilde hazırlanmakta olduğunu belirtmektedir. Bu dengenin korunması için de hem Başkanlığa hem de Komisyona ayrı ayrı sorumluluğun düştüğünün de vurgusu yapılmaktadır (İKV, 1987: 26). Birçok alanda yapılan düzenlemeler ve getirilen yeni projelerin hepsinin tek bir ortak amacı bulunmaktadır. O da Avrupa’da birlik, beraberlik ve dayanışma içerisinde olan tek bir Avrupa perspektifi oluşturmaktır. ATS ile Birlik içerisindeki yapıya bakıldığı zaman Avrupa’da istenilen düzenin büyük oranda başarılı bir şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir.

3.1.6. Avrupa Birliği ve Maastrich Antlaşması Kriterleri

Maastrich Antlaşması AB’nin kurucu antlaşmalardan birisi olarak değerlendirilmektedir. Avrupa’da yaşanan birçok gelişme Maastrich Antlaşması’nın yürürlüğe girmesini hızlandırmıştır. Bunlar arasında 1980 yılında Avrupa ülkelerinde başlatılan siyasi ve toplumsal gelişmelerin yaşanması ve hemen ardından Almanya’da var olan Berlin Duvarı’nın yıkılmasıyla birlikte iki Almanya’nın bir bütün olmasıyla Avrupa’da Sovyet egemenliğindeki ülkelerin demokrasi sürecine adım atmaları gösterilmektedir. Ek olarak, söz konusu bu durum Avrupa’nın bütün siyasi ve sosyal yapısını etki altına almıştır.

Maastrich Antlaşmasına giden süreçte var olan ATS, Avrupa’daki siyasi yapıda meydana gelen değişiklikler ile gereksinimleri karşılayamayacak duruma gelmiştir. Maastrich Antlaşması’na giden süreçte var olan bir diğer gelişme hükümetler arası Konferans’ın gerçekleştirilmesi olarak nitelendirilmiştir (Tatoğlu, 2006: 30). Ortaya çıkan durumlar neticesinde Avrupa’da sağlanmaya çalışılan birlik ve beraberlik ortamı için Avrupalı Devletler siyasi olarak baskı politikalarını arttırmaya başlamıştır. Geline son durumlardan hoşnut olmayan halk, daha olumlu sonuçlar verebilecek çözüm yollarının aranması adına kendi devletlerine karşı kamuoyu oluşturmuşlardır. Maastrich Antlaşması, özellikle ekonomik alanda dengenin sağlanması ve bu dengenin stabil olarak devamlılığının olması için atılan önemli adımlardan bir tanesi sayılmaktadır. Söz konusu Antlaşmada, ekonomik yapı politikaları ve devletlerarası var olan projeler üzerinde ayrıntılı olarak kararlar alınmıştır. Buna göre, ATS’de karar verilen ortak paraya geçme fikri, Avrupa vatandaşlığı konusu, iç-dış güvenliğin sağlanması hususlarında ortak paydaya ulaşma savı egemen olmuştur. ATS’de var olan pasaport serbestliği maddesine ek olarak Maastrich Antlaşması’nda vize politikası üzerinde durulmuştur. Ayrıca Avrupa Toplulukları’nın, Avrupa Topluluğu ya da Avrupa Birliği olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. Maastrich Antlaşması’yla sadece siyasi ya da

ekonomik yapılarda değişikliklere gidilmemiş aynı zamanda sosyal ve kültürel alanlarda da bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler söz konusu yapılara siyasi olarak bir değer verilebilmesinin önünü açmıştır. Kısacası, var olan yapılara siyasi bir nitelik kazandırılmıştır.

Maastrich antlaşması sürecinde özellikle etkili olan üç tane madde bulunmaktadır. Bunlar genel olarak ekonomik, siyasal ve para yapılarının ortak olarak birleşmesine dayanmaktadır. 1 Kasım 1993 yılında yürürlüğe konulan söz konusu antlaşma hedeflerini “Madde B” başlığında toplamıştır. Buna göre, birlik içerisinde kısıtlamaların kaldırılması, ortak para yapısını içeren ekonomik bütünlüğün sağlanması, ekonomi ve siyasi konularında istikrarlı bir büyüme ve sürdürülebilirliğin olması belirtilen ilk ilkelerden olmuştur. Bundan sonra ise ülkeler arası savunma yapılarının geliştirilmesi ve artırılması, aynı zamanda Avrupa vatandaşlarının durumu hakkında ortak bir kanıya varılması gerektiği konuları üzerinde durulmuştur (İKV, 2007: 4-5). Maastrich Antlaşması’nın hükümleri, Avrupa Tek Senedi’ndeki ve Roma Antlaşması’ndaki hükümler ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca söz konusu hükümlere ek olarak eklenen yeni düzenlemelere ilişkin maddeler de yer almaktadır. Yapılan antlaşmalarla varılan ortak kararların hepsi bütün yapılarda tek bir Avrupa sisteminin olmasına yönelik hükümleri içermektedir. Bozkurt vd. göre Maastrich Antlaşmasının birinci başlığında var olan A ile F maddeleri genel konular üzerinde dururken aynı zamanda ortak siyasi, ekonomi ve savunma konuları üzerinde de durmaktadır. İkinci başlığın G maddesi, Avrupa Ekonomik Topluluğu’na ilişkin konulara değinmektedir. Buna göre AET’de yapılan revizeler üzerinde durulmaktadır. Üçüncü başlığın H maddesinde Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu’nun yapısı ile ilgili hükümlere yer verilmiştir. Dördüncü başlığın I maddesinde, EUROTAM hakkında yapılan yeniliklerle ilgilenilmiştir. Beşinci başlığın J maddeleri Birlik içerisinde kararlaştırılan ortak iç ve dış politikaların hükümlerini içermektedir. Son olarak altıncı başlığın K maddeleri ise adalet hususlarında var olan düzenlemelere ve hükümlere değinmektedir (2004: 29). Maastrich Antlaşması’nda üzerinde durulan konular haricinde eğitimde ve kültürel alanda da düzenlemelere gidilmiştir. Eğitim konusunda özellikle üst seviye sayılabilecek eğitim anlayışının geliştirilmesi ve Avrupa’da desteklenmesinin sağlanması, yeni müfredat programlarının oluşturulması hususlarında ortak paydada buluşulmuştur. Kültürel alanda yapılan değişikliklere gelince Avrupa’da var olan kültürel öğelerin saklanması ve korunmasına yönelik politikaların benimsenmesi yönünde kararlar alınmıştır.

Maastrich Antlaşması sayesinde AT’nin “Birlik” hâline gelmesi hızlanmıştır. Kendisinden önce yürürlüğe giren antlaşmaların genel olarak revize edilmiş hükümlerine yer

veren Maastrich Antlaşması, eğitimde öğrenci-öğretmen ilişkisine de vurgu yaparak yenilenmiş olan eğitim programlarının hayata geçirilmesi adına önemli maddeleri içermektedir. Kısacası, Maastrich Antlaşması ile AB'nin nitelikleri zenginleşmiş ve aynı zamanda hâkim olduğu sınırların bütünü de genişlemiştir.

3.2. Medya Okuryazarlığı: Avrupa Birliği Faaliyetleri

Avrupa Birliği kendi bünyesindeki revizeleri tamamladıktan sonra özellikle eğitim alanına yönelmiştir. Eğitim alanında yapılacak olan yeni düzenlemelerin birlik içerisinde organize bir şekilde yapılması öngörülmüştür. Birliğin eğitim konularında üzerinde durduğu en önemli yapı medya okuryazarlığı olmuştur.

AB, medya okuryazarlığı eğitimine tam anlamıyla 2000 yılında dikkat çekmeye başlamıştır. Fakat bu süreç, daha eski dönemlere tekâbül etmektedir. Avrupa'nın bu tutumu ise eğitimciler arasında geç alınmış bir karar olarak değerlendirilmektedir. Birliğin medya okuryazarlığı hususunda yaptığı çalışmalardan bir tanesi, Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi (ECML) olarak gösterilmektedir. ECML Avrupa'da özellikle İtalya'da Sacro Cuore Üniversitesi, Finlandiya'da var olan Tampere Üniversitesi ile Avusturya'da Sosyal Gelişim Merkezi'nin bütün olarak katıldıkları ve ortak bir paydada buluştukları merkez olarak adlandırılmaktadır. Söz konusu merkezin amaçları arasında, vatandaşların global medya kültürü içerisinde yaşamasını ve bu kültürü öğrenmesini sağlama hususları başta gelmektedir.

ECML, medya okuryazarlığı gerekliliğini birkaç maddede açıklamaktadır. Bu maddeler, medyada bireyleri etkilemek adına duygusal bağın kurulmaya çalışıldığının fark edilmesini sağlamak, medya kurum ve kuruluşlarının bazı durumların çıkarlarına hizmet ettiğini bilmek, medyanın bireysel zevk ve beklentiler için kullanılmasının öğrenilmesi, medyaya karşı pasif olmak yerine aktif olmaya çalışmak ve medyanın özünü anlamak gibi konuları içermektedir (Pekman, 2006: 18). ECML, Avrupa çapındaki medya eğitimi için gerekli olan adımların atılması adına, ortak projeler yaparak bireylerin medya karşısında bilinçlenmesi için çalışmaktadır. Teknolojik imkânların her geçen gün gelişmesiyle birlikte dijital okuryazarlık alanına da yönelen ECML, söz konusu alanı yeni okuryazarlık türevi olarak görmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi konusuna ek olarak dijital okuryazarlık ile ilgilenen ECML, bireylerin özellikle teknolojik gelişmelerle kitle iletişim araçlarını entegre ederek kullanabilmesi amacıyla yeni düzenlemelere gitmiştir. Avrupa Birliği bünyesindeki medya okuryazarlığı eğitimi için ECML'nin haricinde birden fazla proje ve uygulamalar da bulunmaktadır. Var olan bu proje ve uygulamalar birliğe üye olan bütün Avrupa ülkelerinin gereksinimlerine göre şekillenmektedir. Bunlara ek olarak, küresel sistem

içerisinde bulunan gelişmeler, programlara eklenilerek yenedünya sistemine uygun müfredat programları geliştirilmekte ve ayrıca AB’de bu konu hakkında birçok kongre, konferans, zirve vb. platformlar yapılmaktadır. Özellikle E- Avrupa Girişimi ve 2000 yılının mart ayında yapılan Lizbon Zirvesi, Avrupa’da medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan önemli gelişmeler olarak yerini almaktadır.

3.2.1. Medya Okuryazarlığı’nın E- Avrupa Kriterlerince İrdelenmesi

Avrupa Birliği içerisinde ortak varılan karar neticesinde 10-11 Aralık 1999 yılında Helsinki’de bir zirve yapılmıştır. Bu Zirve, Avrupa ülkelerinde yapılması gereken birçok yeni düzenlemeyi içermektedir. Özellikle genişleme politikalarını özünde barındıran Zirve’de, yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte eğitimde yeni bir yapının olması gerektiğine karar verilmiştir.

E-Avrupa Girişimi, genç nüfusun yarar sağlayabileceği eğitim yapısını içermekle birlikte ticaret ve devlet yapılarındaki yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Helsinki’de yapılan zirvede E-Avrupa için bir eylem planının oluşturulması aynı zamanda 2000 yılında Lizbon’da yapılacak olan zirvede ilerleme raporunun hazırlanması ve sunulması kararlaştırılmıştır.⁹ E-Avrupa Girişimi, genel yapısı itibariyle Birliğe üye olan Avrupalı ülkeler ile her alanda yapılacak olan teknolojik yani internet yolu ile düzenlenecek bilgileri içermektedir. Bu düzenlemeler ile Avrupa genelinde e-ticaret, e-devlet, e-eğitim hizmetlerinin önü açılmıştır. Söz konusu yollarla yapılması planlanan yenilikler sayesinde enformasyon kaynaklarının yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır.

3.2.2. Medya Okuryazarlığı’nın Lizbon Zirvesi Sürecinde İrdelenmesi

Helsinki Zirvesi’nde de açıkça işaret edilen Lizbon Zirvesi, 23-24 Mart 2000 yılında Lizbon’da gerçekleştirilmiştir. Bu zirvede üzerinde durulan konular arasında işsizlik, genişleme, ekonomik ve sosyal yapılar bulunmaktadır.

Lizbon Zirvesi’nde varılan kararların başında Avrupa Birliği’nin gelecekte yaşayacağı durumlara dikkat çekilmiştir. Avrupa’da ekonomik olarak makro büyümenin 2000 yılında beklenen düzeyde olduğunu fakat buna rağmen işsizlik konusundaki oranların büyüdüğü, buna bağlı olarak hizmet sektöründe beklenen başarının yakalanamadığına vurgu yapılmıştır. Ayrıca Zirve’de sunulan rapora göre genel olarak 15 milyon işsiz bulunduğu ve bilişim alanlarında istenilen düzeyde gelişimin gösterilemediği açıkça belirtilmiştir (Gül, 2013: 19).

⁹Helsinki European Council, “Presidency Conclusions”.

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/ACFA4C.htm (erişim tarihi: 15.01.2018).

Nihai hedef olarak belirlenen “Tek Avrupa”nın oluşturulması için söz konusu alanlarda birlik sağlanması gerekmektedir. Bu sorunların çözümünde yapısal farklılıklara gidilmesi gerektiği ise aşîkârdır. Özellikle ekonomik yapının revize edilip bilgi gücüne dayalı forma geçilmesi gerektiği yani ekonominin bilgiye dayalı olarak geliştirilmesi gerektiği savı ortaya çıkmıştır. Lizbon’da yapılan zirvede Birliğe üye olan devletlerce on yıllık gelişme raporu hazırlanması öngörülmüştür. Bu raporda internetin sağladığı imkânlardan faydalanarak Avrupa’nın dünyanın en güçlü ve bilgiye dayalı ekonomik yapıya dönüşmesi için kararlar alınmıştır.

Ayrıca özellikle üzerinde durulan bir diğer konu Avrupa Sosyal Modeli’nin yeniden revize edilmesi yönünde olmuştur. Lizbon raporunda ortaya konan bir diğer gerçek, Avrupa’nın ABD ile karşılaştırılması sonucu Avrupa’nın eksiklikleri olduğu kanaatini ortaya çıkarmıştır. Avrupa Birliği’nin ABD’ye yetişebilmesi adına üç tane alt maddelerde açıklanan ilkelere yer verilmiştir. Buna göre Avrupa’nın ekonomik büyümesinin ABD’nin çok daha gerisinde olduğu, işsizlik ile artan ekonomik sorunların beraberinde sosyal problemleri de getirdiği, Avrupa’da var olan ekonomik yapının, ABD’den farklı olmasından dolayı gereksinimleri karşılayamayacak düzeyde olması gibi konulara odaklanılmıştır (İnan, 2005: 68). Lizbon Zirvesi’nde üzerinde durulan konulara ek olarak araştırma geliştirme planları da dâhil edilmiştir. Özellikle az maliyetle yüksek gelir elde edilebilecek olan bilişim sistemleri sektörlerinin, Avrupa’da gerektiği ölçüde desteklenmediği ve bunun sonucunda istihdam yaratabilecek alanlara engel olduğu belirtilmiştir. Lizbon raporunda ortaya konan sorunların çözümünde ekonomik yapının bilgi temeline dayandırılmasına ve sosyal modelin canlandırılmasına karar verilmiştir. Söz konusu yapıların revize edilmesi için bir takım alanlar belirlenmiş ve bunların üzerinden yenilikler sağlanmaya çalışılmıştır (İnan, 2005: 69-70-71).

- **E-Avrupa:** Kullanılan “e” takısı genel olarak internet veri tabanlı yapılara işaret etmektedir. Bu yüzden E- Avrupa stratejisinin temel amacı, AB’nin internet kullanımıyla ortaya koyduğu hizmetlerin hangi seviyede olduğunu saptamak olarak belirlenmiştir. E- Avrupa’da ortaya konan en önemli sonuçla birlikte ABD’nin internet tabanlı yapılarda ve alanlarda AB’den çok daha ileride olduğu gösterilmektedir. Buna göre AB’nin de söz konusu alanlarda kendisini geliştirmesi adına e-ticaret alanına ve telekomünikasyon yapılarına yatırım yapması gerekmektedir.
- **İç Pazar:** AB içerisinde iç sermaye ve iç pazar alanlara büyük önem verilmiştir. Bu alanlar özellikle birliği ortak paydada buluşturan yapılar olarak gösterilmektedir. Birlik içerisinde düzenin sağlanması ve korunması için iç pazar alanında birleşme sağlanmış, böylece Avrupa genelinde kalkınmanın önü açılmıştır. Fakat eksikliklerini tam olarak gideremeyen AB, söz konusu alanda da bir takım düzenlemelere gitme

kararı almıştır. Bunun için saptanan öncelikli konular, AB’de düzenleyici masraflar adı altında harcanan giderlerin maliyetinin yüksek oluşu, hizmet sektörünün ihtiyaçlara cevap vermemesi, AB’de var olan bir takım sektörlerin birleştirilmemesi nedeniyle açığa çıkan sorunların halledilememesi olarak nitelendirilmektedir.

- **Finansal Piyasalar:** Avrupa’da varlığını devam ettiren finans şirketleri dağınık ve organize olamayan yapı içerisinde bulunmaktadır. ABD’ ye kıyasla Avrupa’da bulunan finans grupları iç piyasada başarılı olarak değerlendirilememektedir. Ayrıca Avrupa’da finans alanında gelişmemişliğin sebepleri arasında emeklilik fonlarındaki sınırlamalar en başta yerini almaktadır.
- **Girişimci Avrupa:** Lizbon raporunda Avrupa içerisinde piyasanın canlandırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bunun için özellikle iki tane tedbirin alınmasına karar verilmiştir. Şirketlerinin büyümesi ve iç dinamizmini yakalaması açısından hareketli piyasa düzenini ortaya çıkartmalı aynı zamanda kadın girişimciler ile ticarete istenilen başarıyı elde edememiş şirketlere ikinci bir şansın verilmesi gerektiği fikirleri üzerinde uzlaşmıştır.
- **Avrupa Araştırma Alanı:** Avrupa’da ABD’de olduğu gibi ekonomik yapının güçlü olması adına araştırma ve geliştirme faaliyetlerine ayrıca önem verilmiştir. Çünkü piyasa ve piyasa koşullarının kalkınması adına yeni ve yenilikçi şirketlerin oluşturulması gerekmektedir. Eskiye tekrarlayan bir ekonomik yapı kısır döngüye girmektedir. Bu yüzden de ar-ge çalışmalarına dikkat çekilmektedir. Lizbon raporunda bilgi temelli ekonomiye geçişin ise ancak söz konusu durumlar ile gerçekleşebileceğine değinilmektedir.
- **Finansal Araçlar:** Birlik içerisinde kullanılan finans araçlarının ekonomik dinamikleri yeterli olarak karşılayamadığı ve bu araçların bilgi temelli ekonomiye geçmek için revize edilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Lizbon Zirvesi raporunda AB’nin özellikle ekonomik yapısında ihtiyaç duyulan alanların geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bunun için yukarıda da değinilen söz konusu altı alana öncelik verilerek bilgi temelli ekonomiye geçişin hızlandırılması düşünülmüştür. Böylece ekonomik yapının güçlenmesi ile Avrupa’nın, ABD’nin seviyesine yükselme fırsatı yakalayacağına değinilmiştir. Raporda sunulan sorunlara ek olarak bunların ne şekilde çözümleneceği ise ayrı başlıklar altında toplanarak tek tek üzerinde durulmuştur. Örneğin, internet temelli bilgiye ulaşmayı destekleyen E-Avrupa’da ar-ge faaliyetlerinde ve şirketlerin büyümesinde uzun soluklu olarak düşünülen internet sağlayıcılarının etkin olarak kullanılması önerilmiştir. Ayrıca bu alanlarda gerekli olacak teşviklerin de sağlanması adına

hazırlıkların bulunması gerektiği de ek olarak ele alınmıştır. Başarıya ulaşmış E-Avrupa politikası ile enformasyonlara daha kolay ulaşan bireyler ile sektörel bazda düşünüldüğünde daha avantajlı konuma gelebilecek alanların yaratılmasının kaçınılmaz olacağı görüşü egemen olmaktadır. Avrupa iç pazarı oluşumuna gelince, birlik içerisinde Avrupa şirketi yapısı kurulmaya karar verilmiştir. Ayrıca havacılık ve enerji alanlarındaki milli şirket yapısının değiştirilmesi gerektiği yönünde kararlar alınmıştır. Ek olarak, bireylere verilen eğitimler arasında internet teknolojilerinden ömür boyu yararlanılması konusunda ortak paydada buluşulmuştur. Lizbon raporunda Avrupa'nın ABD karşısında iş alanları açısından yetersiz kaldığı ve bu da iç piyasada istihdam açığını ortaya koymuştur. Söz konusu durumun bir sonucu olarak bilgi temelli ekonomik yapıya geçişin hızlandırılmasının önü açılmıştır. Böylece birlik içerisinde var olan işsizlik sorunu çözülmeye çalışılmıştır.

2000 yılında yapılan Lizbon zirvesi sonunda hazırlanan raporla, AB'deki başlıca eksik olan sorunlara değinilmekle birlikte birlik içerisinde ekonomik temelli yapıların geliştirilmesine yönelik kararlara da yer verilmiştir. Lizbon zirvesinin temel aldığı konu başlıkları, işsizlik sorunun azaltılması aynı zamanda rekabetçi ve hareketli dinamiğe sahip ekonomik yapının hazırlanması olarak belirlenmiştir (İnan, 2005: 78). Lizbon stratejisinde revize edilmesine karar verilen alanlara ek olarak iletişim ve enformasyon kaynaklarının da değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Sonuç olarak, zirve sonrası hazırlanan raporla Avrupa'nın ABD karşısında sosyal, siyasi ve ekonomik yapılarda güçlendirilmesi için alınması gereken tedbirlere değinilmiş aynı zamanda çeşitli projelere de yer verilmiştir. Uzun vadede yapılmış olan planlamaları içeren Lizbon raporu, Avrupa'nın söz konusu yapılarda gelişmişliğini arttırmada ve piyasa koşullarında rekabet edebilmesine olanak sağlamaktadır.

3.2.3. Medya Okuryazarlığı'nın E- Avrupa +, E-Avrupa 2002 Eylem Planı ve E-Avrupa 2005: Herkes İçin Enformasyon Toplumu Eylem Planı Kriterlerince İrdelenmesi

Lizbon Zirvesi'nde AB'ye üye olan ülkeler bilgi temelli ekonomik yapıya geçilmenin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Ortak varılan karar sonucunda Avrupa'nın istenilen hedefe ulaşması açısından E-Avrupa tarzında başka bir eylem planını oluşturmaya karar vermişlerdir.

AB tarafından hazırlanan eylem planı Haziran 2001 yılında Avrupa Konseyi'nce onaylanmıştır. Söz konusu eylem planı E-Avrupa+ olarak nitelendirilmiştir. E-Avrupa+ eylem planı, Avrupa'nın öncelikli amaçlarını içermekle birlikte üye ülkelere ait olan 57 tane eylem planını özünde barındırmaktadır. Ayrıca söz konusu eylem planı Avrupa'nın modernleşmesini, kurumsal yapıların revize edilmesini ve becerilerinin yükseltilmesine işaret

etmektedir.¹⁰ E-Avrupa+ planı, Avrupa içerisinde kalkınma programlarını içermektedir. Fakat bu eylem planına ek olarak yapılması gereken bir takım düzenlemelerin var olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sonucu olarak E- Avrupa 2002 eylem planının oluşturulması fikri öne çıkmıştır. E-Avrupa 2002 eylem planı, genel olarak internet hizmetlerindeki sağlayıcıları ve kamu düzenlemelerini içermektedir. Söz konusu planın E- Avrupa Girişimi ve Lizbon Zirvesi ile paralel hazırlanması gerekmiştir. Bu yüzden 2002 yılında 64 tane amaçtan oluşan eylem planı hazırlanmıştır.

Tablo 3.1 E-Avrupa 2002 Eylem Planı

BAŞLIK	Eylem Sayısı
1. Daha ucuz, daha hızlı, daha güvenli internet. a) Daha ucuz ve daha hızlı internet erişimi. b) Araştırmacılar ve öğrenciler için daha hızlı internet. c) Güvenli ağlar ve akıllı kartlar.	18 8 4 6
2. İnsan kaynağına yatırım. a) Avrupa gençliğinin sayısal çağa hazırlanması. b) Bilgi tabanlı ekonomide iş gücü. c) Bilgi tabanlı ekonomiye herkesin katılımı.	17 6 6 5
3. İnternet kullanımının teşvik edilmesi. a) e-Ticaretin hızlandırılması. b) Elektronik devlet: Kamu hizmetlerine elektronik erişim. c) Çevrimiçi sağlık. d) Küresel ağlar için Avrupa sayısal içeriği. e) Akıllı ulaşım sistemleri.	29 9 7 4 2 7

Kaynak: <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararasi-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/eavrupa-2002/>
(erişim tarihi: 16.01.2018).

Tablo 3.1’den yola çıkılacak olunursa 2002 eylem planında özellikle daha ucuz, daha güvenli internet yapılması, bilgi tabanlı ekonomiye geçişi ve internet kullanımının teşvikinin sağlanması başlıklarıyla birçok madde kabul edilmiştir. E-2002 planında öngörülen ve uzun vadede yapılması hedeflenen yeniliklerin Haziran 2002 de yer alan raporla başarıyla gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Yapılan planın sonucu olarak iş yerlerinde ve okullarda internet veri tabanı düzenlemesi yapılmıştır. İnternet erişimi olan yerlerin sayısı bu planla birlikte üç katına çıkarılmıştır. Fakat var olan yeniliklerin düzenlemesi ile giderilmeye çalışılan eksiklikler E-2002 sonrasında da devam etmiştir. Bu yüzden Konsey tarafından

¹⁰T.C. Kalkınma Bakanlığı, “E-Avrupa+”. <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararasi-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/eavrupa/> (erişim tarihi: 16.01.2018).

gerçekleştirilmesi düşünülen bir başka eylem planının olması gerektiği düşünülmüştür. Yüksek ve kaliteli seviyeye sahip veri sistemlerinin yapılması ve kurumsal alanların revize edilmesi için yeni politikaların belirlenmesi adına e-Avrupa 2005 planı gündeme gelmeye başlamıştır. E-Avrupa 2005: Herkes için enformasyon toplumu eylem planı, Lizbon Zirvesi'nden sonra kararlaştıran e- Avrupa girişimlerindeki giderilemeyen eksikliklerin çözümü için ortaya konmuştur. E-Avrupa 2005 planı temel olarak internet protokolü İpv6'nın güçlendirilmesi ve geliştirilmesine dayanmaktadır. Sevilla'da 2005 yılında toplanan Konsey tarafından E-Avrupa 2005 eylem planı hazırlanmıştır. Hazırlanan planda toplamda 28 amaç belirlenmiştir.

Tablo 3.2 E- Avrupa 2005: Herkes için Enformasyon Toplumu Eylem Planı

BAŞLIK	Eylem Sayısı
e-Devlete Eğitim	6
e-Sağlık	5
Dinamik e-İş ortamının yaratılması	3
Rekabetçi fiyatlara yaygın geniş bant erişimi	5
Güvenli bilgi alt yapısı	3

Kaynak: <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararasi-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/eavrupa-2005/> (erişim tarihi: 16.01.2018).

E-2005 eylem planında e-devlet ve e-eğitim hizmetinde 6, e-sağlıkta 5, dinamik e-iş ortamının yaratılmasında 3, rekabetçi fiyatlarla yaygın geniş bant erişiminde 6, güvenli bilgi alt yapısında 5 tane eylemin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Belirlenen stratejiler haricinde söz konusu planda girişimciliğin desteklenmesi aynı zamanda sosyal konularda da fırsat eşitliğinin sağlanması açısından konulara da odaklanılmıştır.

Lizbon stratejisi sonunda Avrupa'nın ABD standartlarına gelebilmesi adına alınan karar sonucunda bir takım raporlar ve eylem planları hazırlanmıştır. Bu eylem planları Avrupa genelinde var olan ve geliştirilmesi gereken eksikliklerin tamamlanması adına ortaya çıkarılmıştır. Genel olarak eylem planlarının hepsinin ortak paydada bulunduğu nokta, internet veri tabanlarının geliştirilmesi ve bilgiye dayalı ekonomik yapıya geçişin hızlandırılması olarak belirlenmiştir. Çünkü özellikle ekonomik yapıda ABD ile pazar alanlarında rekabet edebilmek için bilgiye dayalı ekonominin canlandırılmasının gerekli olduğu koşulu öne sürülmüştür. E- Avrupa, E- Avrupa +, E-Avrupa 2002 Eylem Planı ve E-Avrupa 2005:

Herkes İçin Enformasyon Toplumu Eylem Planı, uzun vadede gerçekleştirilmesi amaçlanan maddeleri içermektedir. Söz konusu eylem planları birçok açıdan başarıya ulaşmıştır. Fakat yine de eylem planları kendi içerisinde yapısal eksiklikleri de barındırmaktadır. Bu yüzden peşi sıra gündeme gelen eylem planları kendinden bir önceki planın eksiklerini revize etmek için tasarlanmıştır. Avrupa Konseyi'nin karar verdiği ve uygulamaya koyduğu planlar siyasi, ekonomik ve sosyal alanlarda olumlu gelişmelerin önünü açmış ve Birliğin iç dinamiklerce güçlenmesini sağlamıştır.

3.2.4. Medya Okuryazarlığı'nın i2010 Avrupa Enformasyon Toplumu'nda İrdelenmesi

Hazırlanan i2010 stratejisi, Avrupa genelinde bilgi toplumu yapısının oluşturulmasını ve yeni medya politikaların benimsenmesini desteklemektedir.

i2010 yapılan geniş ölçekli bir planlama yapısına sahip olmaktadır. Buna göre araştırma ve geliştirme faaliyetleri, medya politikaları, ekonomik ve siyasi yapının revize edilmesi, bilgi-iletişim alanlarının düzenlenmesi dinamiklerini içermektedir. Söz konusu plan üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar sosyal içerme, bilgi ve yenilikçilik şeklinde gruplandırılmaktadır (Akçam, 2006: 12). Lizbon Zirvesi'nden sonra yapılan raporlamalar ışığında Avrupa'nın ekonomik, siyasi ve sosyal temellerinin geliştirilmesi için atılan adımlardan bir diğeri olan i2010 stratejisi özünde medya politikalarına ağırlık vermektedir. Ayrıca bilgi ve telekomünikasyon yapılarının yeniden düzenlenmesi de öngörülmüştür.

i2010 girişiminin hayata geçirilmesiyle Avrupa genelinde bilgiye dayalı ekonomik yapının ve bilgiye dayalı toplum yapısının oluşturulması sağlanmaya çalışılmıştır. i2010 tanımında “i” takısı söz konusu üç ayrı gruplandırılmaya işaret etmektedir. Esas itibarıyla yukarıda da değinildiği üzere (i)nformation, (i)nclusion ve (i)nnovation investment olarak adlandırılmaktadır. Ek olarak i2010, Avrupa'daki medya sektörünün ve yapısının büyümesini aynı zamanda genişlemesini hedeflemektedir. Yapılan revizelerin istenilen yönde sonuç vermesi Avrupa'nın ABD standartlarına yaklaşması ve kendi niteliğini arttırması adına umut vaat etmiştir.

3.3. Medya Okuryazarlığı'nda Avrupa Birliği Projeleri

3.3.1. Brüksel Deklarasyonu: Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı

AB'de medya okuryazarlığının geliştirilmesi ve herkesin her daim medya okuryazarlığı eğitiminden yararlanabilmesi adına 02-03 Aralık 2010 yılında Brüksel'de bir konferans düzenlenmiştir.

Brüksel Konferansının temel amacında özellikle Avrupa yurttaşlarının medya okuryazarlığı konusunda ömür boyu bilinçlendirilmeleri üzerinde durulmuştur. Söz konusu

amaçla birlikte Konferansta “Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı hakkında Brüksel Deklarasyonu” oluşturulmuştur. Ek olarak bu deklarasyonda medya okuryazarlığının sürekliliğinin sağlanması adına “tavsiyeler” kısmı da eklenmiştir. Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı hakkında Brüksel Deklarasyonu’ndaki, Avrupa’da kabul edilen ilkeler gereğince medya okuryazarlığı eğitiminde gerekli entegrasyonların sağlanması ve ayrıca bireylerin medya okuryazarlığının geliştirilmesinde her türlü öğretim planlarına katılmaları beklenmektedir¹¹ maddesi Brüksel Konferansı sonucunda ele alınan Deklarasyonun vizyonu ve misyonunu kısaca özetlemektedir. Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı hakkında Brüksel Deklarasyonu, medya okuryazarlığı eğitiminde sadece belli başlı konulara odaklanmakta kalmayıp medyayı bir bütün olarak görmüştür. Bu yüzden sınırlarını geniş tutan Deklarasyon, her kesimden yurttaşla ulaşma ve hitap edebilme imkânını yakalamaya çalışmıştır. Ayrıca yurttaşların medya bazlı olumsuz durumlarla karşılaşması durumunda kamu müdahalesinin geçerli olduğu belirtilerek, yurttaşların güvenliğinin sağlanması için kamu ile bireyler arasında köprü oluşturulmuştur. Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı hakkında Brüksel Deklarasyonu’nda belirtilen kararlar haricinde medya okuryazarlığı eğitiminin devamlılığı açısından çeşitli tavsiyelere de yer verilmiştir. Bu tavsiyeler, medyada eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi, her vatandaşın medyayı kullanma yeteneğinin geliştirilmesi, vatandaşın medya okuryazarlığına erişiminin geliştirilmesi, medya okuryazarlığı eğitimi ve medya okuryazarlığı konularında araştırmaların geliştirilmesi, medya okuryazarlığına ilişkin politikaların yürütülmesi olarak toplamda 5 ayrı başlık altında toplanmıştır.¹² Söz konusu tavsiyeler genellikle ulusal, yerel ya da küresel ölçekteki konumlara işaret ederken, vatandaşların ömür boyu medya okuryazarlığı faaliyetlerinde aktif olarak yer edinmeleri için yapılması gerekenler doğrultusunda hazırlanmıştır.

Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı hakkında Brüksel Deklarasyonu, her yaştan ve her kesimden bireylerin medya okuryazarlığı alanında sürekli olarak katılımcılığına işaret etmektedir. Ek olarak, bu deklarasyonda özel ve kamu yapıları arasında bağlantı kurularak medya eğitiminin tek boyutlu olmasının önüne geçilmiştir. Böylece toplum içerisinde var olan her yapıda medyanın çeşitli nitelikleri üzerinde durulmaya başlanmış ve medya eğitiminin önemi bir kez daha gerekli kılınmıştır.

¹¹Medya Okuryazarlığı Yüksek Konseyi, “Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Hakkında Brüksel Deklarasyonu”. https://www.medyaaokuryazarligi.gov.tr/lib_yayin/324FAC98-671E-41D7-B5FF-1B1AE51C22EE.pdf (erişim tarihi: 18.01.2018).

¹²Medya Okuryazarlığı Yüksek Konseyi, “Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Hakkında Brüksel Deklarasyonu”. https://www.medyaaokuryazarligi.gov.tr/lib_yayin/324FAC98-671E-41D7-B5FF-1B1AE51C22EE.pdf (erişim tarihi: 18.01.2018).

3.3.2. Medya Okuryazarlığı Üzerine Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi (2007) Projesi ve Kapsamı

Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nin karar birliğine varmasından sonra Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesinin hayata geçirilmesi için adımlar atılmıştır.

Medya okuryazarlığı konusu Birlik içerisinde birçok alanda geçmesine karşın ilk olarak bu yönergede yer verilmiştir. Söz konusu yönergede görsel-işitsel medya hizmetleri kültürel öğeler arasında sayılmıştır. Birlik içerisinde kültürel öğeler arasında sayılan yapılar için ayrıca özel ilkelerin benimsenmesi gerektiğinin kararına varılmıştır. Bunların özellikle medya sektöründe uygulanabilir hükümler olmasına dikkat çekilmiştir. Demokratik bağlamda enformasyon sağlama ve medya ile ilgili güvenilir eğitim alınması hakkında çalışmalar başlatılmıştır. Görsel-işitsel enformasyon sağlayan Avrupa'da bulunan şirketler adına hukuki yapıya ters düşen ve adil olmayan durumların varlığı tespit edilmiştir. Bu sebepten dolayı hukuki yetersizliği gidermek, iç piyasanın oluşumunu tamamlamak ve tek bir enformasyon akışını sağlamak adına medya sektörüne paralel gelişen, yeni görsel-işitsel ilkelerin benimsenmesi gerektiği belirlenmiştir (Sapmaz, 2011: 128). Görsel-işitsel hizmetlerde sadece özel olarak değil kamusal olarak da revizelerin yapılması öngörülmüştür. Ek olarak, teknolojik ilerlemeden yararlanmaya devam eden kamu yayıncılık hizmetlerinin var olan yapısının devamlılığına karar verilmiştir. Böylece özel ve kamu görsel-işitsel medya sektörünün bütün olması, Avrupa görsel-işitsel medya piyasasını farklı kılan bir nitelik olarak gösterilmiştir. Avrupa'da kamu tekellerinin kaldırılması sonucunda oluşturulan rapora göre medya sektörü, ekonominin en alt kolu olarak sayılmış ve hizmet olarak adlandırılması yapılmıştır. Bu plan, özgür düşünceye ilâveten sunulan bilgi topluluğuna da ulaşabilmenin özgür yapısına vurgu yapmaktadır. AB'nin kurum dönüşümleri tamamlandıktan sonra görsel-işitsel hizmetler, Avrupa Birliği kurumlarının içerisinde anılmaya başlanılmıştır.

Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi (2007) ile yayıncılık alanında ABD'nin gerisinde kalan Avrupa'nın özel ve kamusal alandaki medya hizmetlerin düzenlenmesinin sağlanması yapılmış ve aynı zamanda sınır ötesi yayıncılık politikalarının değiştirilmesiyle daha çok izler kitleye ulaşılması hedeflenmiştir. 2007 yönergesinin 47. Maddesi özellikle açıklayıcı nitelikte sayılmaktadır. Burada, medya okuryazarlığı kavramının tanımı yapılmıştır. Ayrıca medya okuryazarlığının, bireylerin medyayı güvenli bir şekilde kullanabilmeleri adına eleştirel bakış açısı ediniminin kazandırılmasındaki rolü üzerinde de durulmuştur. Medya okuryazarı olan bireyler medyadan gelen mesajlara karşı farkındalıkla yaklaşırlar ve seçimlerini de istekleri ölçüsünde değerlendirmektedir. Medya eğitimi alan bireyler medyanın olumsuz etkilerine karşı kendilerini koruyabilmektedir. Bu sebepler neticesinde medya

okuryazarlığı eğitimi bütün yurttaşlara tanıtılmalı ve öğretilmeli savı da desteklenmiştir. 20 Aralık 2006 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nin ortak paydada buluşmasıyla medya okuryazarlığı hususunda tavsiyeler sunulmuştur. Bunlara göre okullarda öğretmen ve öğrencilere devamlı olarak hizmet verilmesi, çocuk sınıfının internet kullanımlarının bilinçli hale getirilmesi, vatandaşları içeren geniş içerikli medya eğitimlerinin verilmesi ve ulusal kampanya etkinliklerinin çoğaltılması gerektiği konularında uzlaşmıştır¹³. Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosutaraflarınca varılan kararlar sonucunda medya okuryazarlığı eğitimlerinin gidişatının ne şekilde ilerlediği ve söz konusu eğitimin sürekliliğinin sağlanması için AB'ye üye olan ülkelerin, medya okuryazarlık düzeyleri hakkında enformasyon vermesi hükmüne varılmıştır. Böylece AB'ye üye olan ülkeler düzenli olarak ilgili komisyonlara rapor vermesi gerekmiştir. Söz konusu raporların AB tarafından devamlı olarak takip edilmesinin ve değerlendirilmesinin yapılması ise ek olarak belirtilmiştir.

3.3.3. Medya Okuryazarlığı Hakkında Avrupa Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Sınama ve Geliştirme Kriterleri (2011) Başlıklı Araştırma Projesi ve Kapsamı

AB'de kararlaştırılan görsel-işitsel medya hizmetleri yönergesinin uygulamaya girmesinden sonra birliğe üye olan ülkelerin medya okuryazarlığı eğitimi için yapılandırılmasına gidilmiştir.

Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nin ortak çalışması sonucunda hazırlanan yönerge ile Avrupa Birliği'ne üye olan bütün ülkelerin düzenli aralıklar ile medya okuryazarlığı eğitiminin, ilerleme seviyesi hakkında rapor vermeleri gerektiği belirtilmiştir. AB ise periyodik şekilde verilen raporların değerlendirilmesini yapmakla yükümlü kılınmıştır. Ayrıca AB, değerlendirme sonucunda uygulanacak olan politikaların yürütülmesini de sağlamaktadır. Ek olarak Avrupa Parlamentosu, üye ülkelerde medya okuryazarlığı seviyelerini detaylı olarak incelemek adına çeşitli araştırma faaliyetlerine başlamıştır. Bunlardan bir tanesi Avrupa İzleyici Çıkarları Birliği, Danimarka Teknoloji Enstitüsü ve Oxford İnternet Enstitüsü'nün birlikte yaptıkları çalışma olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu çalışma medya okuryazarlığı alanında yapılan en etkili faaliyet olarak gösterilmektedir. Avrupa Birliği Komisyonu için yapılan bu çalışma DAO: Danish Technological Institute, European Association for Viewers and Oxford Internet Institute

¹³ European Parliament and Council, "Directive 2010/13/EU of the European Parliament and of the Council of 10 March 2010 on the Coordination of Certain Provisions Laid Down by Law, Regulation or Administrative Action in Member States Concerning the Provision of Audiovisual Media Services (Audiovisual Media Services Directive) Codified Version". <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bb5373f9-aa10-43ec-acc3-e1219b5b8b6c/language-en> (erişim tarihi: 20. 02. 2018).

olarak adlandırılmaktadır. DAO araştırmasının sonuçları ise Avrupa'daki Medya Okuryazarlığı Düzeylerini Değerlendirmek için Geliştirilen Sınama ve Geliştirme Kriterleri (2011) adlı raporla belirtilmiştir (Gül, 2013: 27). DAO araştırması 27 AB üye ülkesinde 16-74 yaş arası bireyler baz alınarak yapılmıştır. Bu araştırmada medya okuryazarlığı nitelikleri ölçümünün daha sağlıklı olması adına derinlemesine mülakat yöntemi kullanılmıştır. Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitimi için AB'nin Lizbon Zirvesi'yle başlayan çeşitli uygulamalarının arasında belki de en geniş kapsamlısı olarak gösterilen DAO, Birlik içerisinde medya okuryazarlığının durumunu net bir şekilde ortaya koyan araştırma niteliğini taşımaktadır. Hazırlanan araştırmada “iletişim yetkinliği”, “eleştirel anlama” ve “kullanım becerisi” olmak üzere üç ayrı bölüm oluşturulmuştur. Araştırma raporunda kullanım becerileri, temel düzeyde %16, orta düzeyde %50, gelişmiş düzeyde %35 olarak belirlenirken, eleştirel anlama temel düzeyde %28, orta düzeyde %41, gelişmiş düzeyde %31 ve son olarak iletişim yetkinliği ise temel düzeyde %64, orta düzeyde %20, gelişmiş düzeyde %16 şeklinde tanımlanmıştır (European Commission, 2011: 106).

DAO araştırma sonucu AB öncülüğünde yapılan medya okuryazarlığı çalışmalarının yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Birliğe üye olan ülkelerin örneklem olarak alınmasıyla belirlenen medya okuryazarlığı seviyesi, beklenen düzeyde seyir etmemiştir. Bu yüzden DAO raporuyla bundan sonraki dönemlerde internet kullanımı ve medya okuryazarlığı alanında yeni düzenlemelerin yapılması gerektiği konusunda, ortak karara varılmıştır.

3.4. İngiltere’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi

İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitiminin başlangıcı 1920 yıllarına kadar uzanmaktadır. İngiltere’de ilk yıllarında film sektöründen beslenen medya eğitimi, daha sonra farklı bir uzmanlık alanı olarak gelişimine devam etmiştir.

Moore, İngiltere medya eğitiminde “ekran eğitimi” kavramının, 1950 yılında gündeme gelmeye başladığını belirtmektedir. 1960 yılında ise “ekran eğitimi” kavramı uluslar arası boyut kazanmıştır. Ekran eğitimi kavramından önce yaygın olarak kullanılan film eğitimi kavramı, televizyonun gelişmesiyle birlikte paralel olarak ilerlemeye başlamıştır. Böylece İngiltere medya eğitiminde film eğitimi ve ekran eğitimi alanlarının entegre edilmesi kararlaştırılmıştır (1969: 10). İngiltere’de film ve ekran eğitiminin birleştirilmeye çalışılması düşüncesi, medya eğitimine yeni bir soluk getirme amacına hizmet etmiştir. Bu şekilde özellikle çocukların ve gençlerin görsel imgeleri de tanıyarak medya becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. 1970-1980 yıllarında İngiltere’de medya eğitimi sınırlarını genişletmiş ve aynı zamanda farklı alanları da kapsamaya başlamıştır. Federov, özellikle bu

dönemde İngiltere'deki medya eğitiminin, ortaokulları kapsayan yeni film eğitimi ve 16-18 yaşında bulunan öğrencilerin yer aldığı yeni medya kurslarında verildiğine işaret etmektedir. 1988 ve 1989 yıllarında BFI (British Film Institute/İngiliz Film Enstitüsü) ile ilk kez medya eğitimi, İngiltere ve Galler'deki müfredatların bütünü hâline gelmiştir (2008: 61). 1980'li yıllar boyunca İngiltere'de genellikle çocuk ve genç sınıfı odak nokta olarak belirlenmiş ve verilen medya eğitimlerinin bu iki sınıf üzerinden temellendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilerin medya eğitiminde etkin bir şekilde katılım göstermesi amacıyla da birden fazla faaliyet ve uygulama alanları oluşturulmuştur. 1990 ve 2000 yıllarında ise bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler İngiltere medya eğitiminde önemli rol oynamıştır. Federov'un belirttiği üzere, 1998 yılında Kültür Bakanlığı ile birlikte medya eğitimindeki sorunların çözümü ulaşması adına Film Eğitim Çalışma Grubu oluşturulmuştur (2008: 63). Bu yıllar kapsamında İngiltere medya eğitiminde öğretmenlerin medya eğitimi alanındaki donanımının yeterli olmaması, öğrencilerin pratik yapmada yaşadığı sıkıntılar, öğretmen-öğrenci arasındaki medya eğitimi diyalog disiplininin zayıf olması, medya eğitiminde yaşanan olumsuz nitelikler olarak eleştirilmiştir.

İngiltere medya eğitiminde son yıllarda uzman medya sanatları adı altında bulunan kolejlerin yayılım gösterdiği bilinmektedir. Buna ilâveten medya okuryazarlığı eğitimi alanında yeni uygulamaların sürdürülebilmesi için de çalışmalar devam etmektedir. UNESCO (Youth Media Education) raporuna göre, İngiltere'de medya okuryazarlığı eğitiminde çeşitli faaliyet alanlarının bulunmasına karşılık medya eğitimi için merkezi hükümet finansmanında bazı problemler yaşanmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimindeki sorunların ortadan kaldırılması için hem ekonomik hem de politik desteğe ihtiyaç duyulmaktadır (2001: 42). Sonuç olarak İngiltere'de medya okuryazarlığı eğitiminin geliştirilmesi ve yurttaşlar arasında devamının sağlanabilmesi adına resmî yapı destekli çalışmaların uygulamaya konulması gerekmektedir.

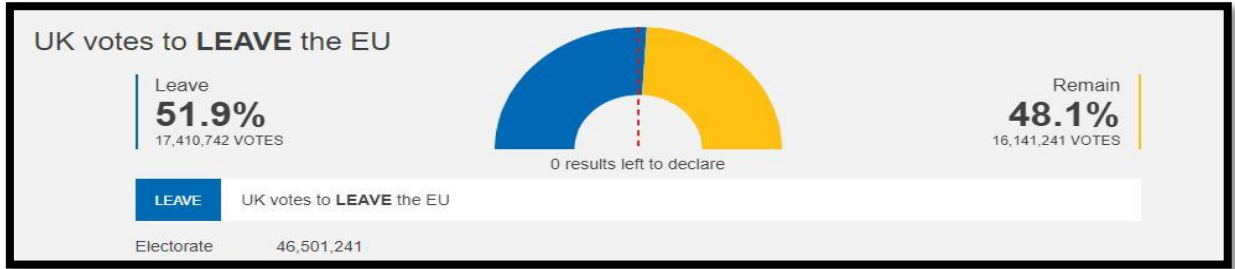
3.4.1. İngiltere'nin AB'den Ayrılması: Brexit

Brexit süreci olarak adlandırılan durum 2016 yılında gerçekleştirilen referanduma karşılık gelmektedir. Brexit'in temel nedeni olarak, 1975 yılında yapılan oylamalardan sonra siyasi yüzeyde oluşan AB karşıtlığı fikirlerinin yükselmeye başlaması gösterilmektedir. Brexit sürecinin yaşanmasında etkili olan diğer etkenler olarak; Avrupa'da yaşanan göçlerin artması, İngiltere'deki bölünmüş siyasi yapıda bulunan elit kesimin tartışmaları ve Birleşik Krallık'ta var olan kemer sıkma politikaları gösterilmektedir (Martin, 2017: 39). Brexit adı ise Birleşik

Krallığın ilk iki harfinden (Br) ve exit/çıkış anlamına gelen kelimenin birleşmesinden ortaya çıkmıştır. Bu durum AB'den çıkış kavramına işaret etmektedir.

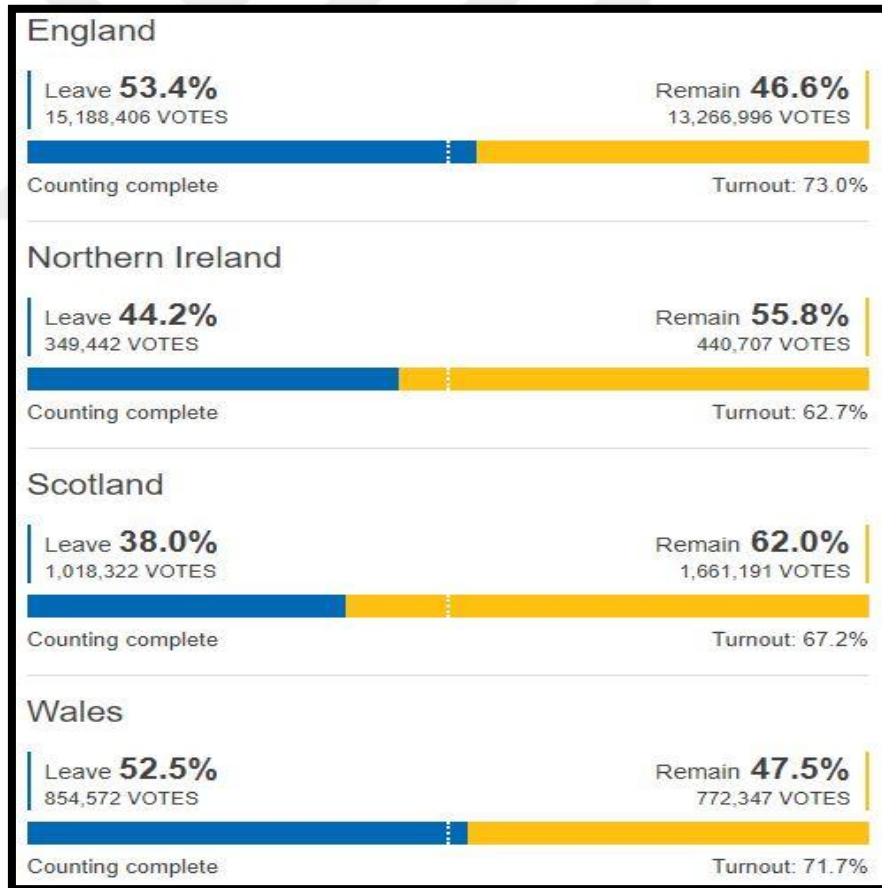
Brexit sürecinde AB'den ayrılma ya da ayrılmama noktasında iki ayrı kesime ayrılan Birleşik Krallık vatandaşları, 2016 yılında yapılan referandumda oylarını kullanılmıştır. Buna göre evet ya da hayır kriterlerinin olduğu referandumda 46, 501, 241 seçmen oy kullanmıştır.

Tablo 3.3 Brexit Referandum Sonuçları



Kaynak: BBC News https://www.bbc.com/news/politics/eu_referendum/results (erişim tarihi: 27.06.2018).

Tablo 3.4 Brexit Referandum Sonuçları



Kaynak: BBC News https://www.bbc.com/news/politics/eu_referendum/results (erişim tarihi: 27.06.2018).

Tablo 3.3 ve 3.4'te belirtildiği üzere 2016 yılında yapılan Brexit referandumu ile toplamda 17,410,742 oyla Birleşik Krallık halkının AB'den ayrılma kararı oy çöpunluğu ile kabul edilmiştir. Bu sonucun genelde %51,9'a karşılık geldiği görölmektedir. Oy çoğunluğuyla AB'den ayrılma kararı kesinleşen Birleşik Krallık, sonuçların netleşmesi üzerine resmî olarak AB üye ölkesi sayılmamaktadır. Bu yüzden çalışmada medya okuryazarlığı müfredat programları ve projelerinin değeriendirilmesi kısmında bulunan AB üye ölkeleri içerisinde İngiltere dâhil edilmemiş, ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

3.5. Avrupa Birliği Üye Ölkelerinde Medya Okuryazarlığı'nın Müfredat Programlarında Değeriendirilmesi ve Ölkelerin Medya Okuryazarlığı Projeleri

3.5.1. Danimarka'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Danimarka eğitim müfredatlarında açıkça görölmektedir ki medya okuryazarlığı dersi ayrı bir ders olarak öğrencilere verilmemektedir.

Müfredatta yer alan iletişim dili, medya bilimi, film ve tv çalışması dersleri medya eğitimine yönelik derslerin verildiği yapılar olarak değeriendirilmektedir. Ayrıca medya okuryazarlığı dersi Danca, sanat ve dil dersleri ile de bağdaştırılmaktadır (UNESCO, 2001: 39). Müfredatta farklı derslerle eklemlenerek işlenen medya okuryazarlığı dersinin niteliği, eklemlendiği derslerin içeriğine göre biçimlendirilmiştir. Bunun sonucunda Danimarka'da medya okuryazarlığı eğitimi, tek boyutlu bir yapı olarak düşünölmemektedir. İlâveten günümüzde film okuryazarlığı, pratik film yapımı, medya okuryazarlığı Danimarka'da medya eğitim alanları olarak sayılmaktadır (Petranová vd., 2017: 62).

AB'nin son zamanlarda giderek artan bir şekilde medya okuryazarlığına önem vermesi beraberinde çeşitli projeleri de getirmiştir. Bu projelerin bütün AB üye ölkelerinde uygulanması gerektiği hususunda birden fazla kongre ve toplantı yapılmış, varılan kararlar antlaşmalar ile güvence altına alınmıştır. Buna göre okul eğitim sistemi içerisinde verilemeyen medya okuryazarlığı eğitimi için Danimarka'da önemli adımlar atılmıştır. Böylece topluma sirayet etmesi planlanan projelerin medya okuryazarlığı eğitimine yeni bir soluk getireceği kanaatine varılmıştır.

Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi'nin Danimarka'da yaptığı araştırma medya okuryazarlığı eğitiminde halkın kullanmayı tercih ettiği 5 tane önemli projeyi ortaya koymuştur. Bunlar Media Literacy in a Danish Context, Oline goes online, There is so much that parents don't understand ... - What I need to know when my child goes online, So you got naked online?, Social Star olarak adlandırılmaktadır.

- **Media Literacy in a Danish Context (Danimarka Bağlamında Medya Okuryazarlığı):** Bu proje, ülke genelinde politika geliştirme, somut girişimler ve karar alma süreçlerinde medya okuryazarlığı alanı ile ilgili araştırma öncelikli enformasyon kaynaklarına sahip olmayı hedeflemektedir.
- **Oline Goes Online (Çevrimiçi Olmak):** Oline goes online projesi, 2011 yılında çevrimiçi ve basılı şekilde daha güvenli internet gününde başlatılmıştır. Söz konusu proje, ebeveynler adına internet dünyası için rehber niteliği taşımaktadır. Okul öncesi dönemde olan çocuklarda dijital yeterlilik alanında ilgilenmektedir. Aileler çocuklarına bilgisayarı ve interneti güvenli olarak nasıl kullanacaklarını bu proje ile öğretmektedir. Proje'nin sahip olduğu nitelikler sayesinde çocuk sınıfı çevrimiçi davranış, sanal arkadaşlık ve gizlilik gibi pek çok konuda bilgi sahibi olma fırsatı yakalamaktadır.
- **There is So Much That Parents Don't Understand ... - What I Need to Know When My Child Goes Online (Ebeveynlerin Anlayamayacağı Kadar Çok Şey Var...-Çocuğum Çevrimiçi Olduğunda Bilmem Gerekenler):** 7 ila 12 yaş aralığında olan çocukların ailelerini ilgilendiren bir yayın olarak değerlendirilmektedir. Yayın, çocukların çevrimiçi deneyim, alışkanlık, davranışları ile nasıl başa çıkılacağı konusunda rehberlik önerilerini içermektedir. Söz konusu yayın, medya okuryazarlığı alanında önemli isimlerden birisi sayılan PhD Stine Liv Johansen ile yapılmış olan kısa animasyon filmleri ve röportajları da içermektedir. Yapılan bu yayın sonradan küçük bir broşür hâliyle çevrimiçi dergi olarak yayınlanmıştır. Bu yapının her iki versiyonu da ücretsiz olarak hizmet vermektedir.
- **So You Got Naked Online?(Yani Çevrimiçi iken Çıplak Oldun?):** Bu materyal Çocukları Kurtar Danimarka Merkezi, Dijital Gençlik Merkezi, Çocuk ve Gençler için Medya Konseyi'nden oluşan Daha Güvenli İnternet Merkezi (SIC DK) Danimarka'nın, işbirliğiyle oluşturulmaktadır. So you got naked online? basılı bir kitapçık ve kapsamlı çevrimiçi versiyonlardan oluşmaktadır. Var olan proje, kişisel görüntülerin izinsiz bir şekilde paylaşıldığı durumlarda gençleri güçlü olmak için teşvik etmektedir. So you got naked online? kitapçığı, izinsiz paylaşılan görüntü, resim ya da filmler hakkında gençlerin nasıl tutum içerisinde olması gerektiği ve zararı nasıl en aza indirgeyebilecekleri konusunda rehberlik etmektedir. Ek olarak söz konusu kitapçık, okul öğretmenleri ve SSP (partnershipbetween schools, police and social service with focus on prevention of youth crime) aracılığı ile dağıtımı sağlandığı için tedbir niteliği de taşımaktadır.

- **Social Star (Sosyal Yıldız):** Social Star, ilkököl çocuklarında sosyal medyada var olan ticari iletişim yapısına eleştirel davranmalarını öğretmektedir. Proje ile ilgilenen Komite yaptıkları mülakat ve odak grup çalışmaları ile gençlerin Instagram ve YouTube gibi sosyal medya mecralardaki ürünlere karşı naif bir tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu konuda sosyal medyada gizli reklamcılık problem alanı teşkil etmektedir. Social Star projesi de gençleri ve çocukları söz konusu durumlara karşı bilinçlendirme amacını taşımaktadır (European Audiovisual Observatory, 2016: 143).

Danimarka’da yapılan ve 2010’dan bu yana etkin bir şekilde faaliyet gösteren projeler aktif yurttaşlık alanında çok fazla eğilim göstermemiştir. Söz konusu olan bu projeler daha çok medya ve internet kullanımlarında çocuk ve genç sınıflarına fayda sağlayabilecek bilgileri içermektedir. Yapılan projelerle birlikte medya okuryazarlığı eğitimi için gerekli tedbirler alınmaya çalışılmış ve uygulamaya konulmaya başlanmıştır. Ancak yine de medya okuryazarlığı alanında AB standartlarının gerisinde kalan Danimarka’nın, medya okuryazarlığı eğitimi için yeni projeler oluşturmaya, yeni çalışmalar yapmaya ve bunları uygulama alanıyla entegre etmeye ihtiyacı bulunmaktadır.

3.5.2. Finlandiya’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Avrupa Birliği üye ülkesi olan Finlandiya, eğitim sistemi alanında örnek teşkil etmektedir. Finlandiya’nın eğitim sistemindeki başarısı Kavi’ye göre, öğrencilerin okul ortamlarında kendilerini rahat hissetmelerine, öğretmenlerin uzun süren aşamalardan sonra mesleklerine başlayabilmelerine ve öğrencilerin gereksinimlerine yönelik kitapların seçiminin öğretmenler tarafından karar verilmesine bağlanmaktadır (2014: 46). Finlandiya’nın eğitim sisteminde sahip olduğu özellikler, onun dünyadaki eğitim sisteminde önde gelen ülkelerden birisi olarak adlandırılmasına neden olmuştur. Fin eğitim sisteminde ele alınan kriterler yüksek verimli fırsat eşitliğine dayanmaktadır. Bu durum, yurttaşlar arasındaki eğitim imkânlarının dengelenmesini sağlamaktadır.

Finlandiya eğitim programlarında 1950 yılında, medya eğitimi gündeme gelmeye başlamıştır. 50’li yıllardan günümüze kadar süre gelen medya eğitimi, Finlandiya’da zaman içerisinde farklı amaçları benimsemiş ve bu yüzden çeşitli medya eğitimi politikaları ortaya çıkmıştır. Özellikle Finlandiya’da 2002 reformu olarak değerlendirilen projede ilk ve orta öğretim kademelerinin medya eğitimi faaliyetlerinin ve medya becerilerinin önemi üzerinde durulmuştur. Söz konusu reform ile medya okuryazarlığında yeni bir anlayış geliştirilmeye çalışılmıştır. 2002 reformuyla birlikte öğrencilerin çevresinde duyumsadığı ya da maruz kaldığı her türlü bilgiyi değerlendirmesi, bunların analizini yapabilmesi, isteklerinin

farkındalığı ile hareket etmesi ve arzu duydukları gelecek yaşamları hakkında gelişim göstermesi beklenmiştir (İstifçi, 2012: 183-184). 2002 reformunda, medya okuryazarlığı becerileri ve medyanın, teknoloji ile bütünleştirilmiş yapısı üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğrencilerin medyanın temel yapısını anlamaları için gerekli eğitimin verilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Finlandiya'daki 2002 reformu, medya okuryazarlığı dersi kapsamında bütün medya yapıları arasında ortaklaşa bir çalışma alanını öngörmüştür. Ayrıca Finlandiya'da medya okuryazarlığı dersi 2004 yılına kadar “medya becerisi/eğitimi” adıyla verilmiştir. İstifçi Finlandiya'da medya becerisinin, eğitim müfredatında bulunan ve öğrencilere ders olarak gösterilen sanat, anadil ve güzel konuşma derslerinin aksine daha kapsamlı bir şekilde işlendiğini belirtmektedir. Finlandiya'da medya eğitimine destek verilmesi amacıyla medyada yabancı dillerde verilen filmler, özellikle alt yazılı bir şekilde izleyiciler ile buluşturulmaktadır (2012: 186).

Finlandiya'da temel ve orta öğretim sonrası müfredatında ayrıntılı olarak işlenen medya becerisi dersi, esas olarak medyanın ana yapıları üzerinde durmaktadır. Ayrıca öğrencilerin medya becerisi dersi ile yorumlama, analiz yapma ve değerlendirme yetkinliklerinin artırılması amaçlanmaktadır. Finlandiya'da okul içi eğitim müfredatında yer alan medya becerisi dersi kapsamında öğrencilere medyaya yönelik gerekli donanımlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Fakat medya eğitiminin sadece okul bazlı çalışmalarla ve eğitimlerle sınırlı kalmaması gerekmektedir. Bunun için Finlandiya'da geniş bir ölçekte var olan medya eğitiminin özel ve kamu alanlarında bulunan yapılarca desteklenerek devamlılığının sağlanması düşünülmüştür. Medya okuryazarlığı eğitiminde ilgili ve finansör olarak hizmet eden kurum ve kuruluşlar arasında da Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Finlandiya İletişim Düzenleme Kurumu, Ulusal Görsel ve İşitsel Enstitü ve Finlandiya Rekabet ve Tüketici Kurumu bulunmaktadır. Bunların yanı sıra pek çok belediye, yerel veya bölgesel aktörler de medya okuryazarlığı alanında Finlandiya'da aktif olarak görev almaktadır (European Audiovisual Observatory, 2016: 170). Özellikle kamu alanlarında medya okuryazarlığı eğitiminin finanse edilmesi toplum içerisinde yapılacak olan uygulamaların geliştirilmesi ve yurttaşlara tanıtılması açısından önem arz etmektedir. Bu sayede medya okuryazarlığı eğitiminde istenilen başarıya ulaşma fırsatı yaratılmaktadır.

Finlandiya'da medya eğitimi ile ilgili yapılmış olan projeler ise yurttaşların medya okuryazarlığı bilincine ulaşması için gerekli olan materyalleri içermektedir. Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi'nin yaptığı araştırma neticesinde Finlandiya'da 2010 yılından beri var olan 5 önemli toplum projesi belirlenmiştir. Söz konusu projeler araştırmaya katılan katılımcıların da belirttiği üzere toplum içerisinde önemli bir konuma oturtulmaktadır.

- **Faktabaari/Fact Bar (Bilgi Çubuğu):** Faktabaari aslında web sağlayıcıları ile birlikte kontrol mekanizması görevi yapmaktadır. Burada özellikle kamuyu ilgilendiren konularla ilgili tartışma platformları oluşturulmaktadır. Faktabaari genellikle partizan sayılmayan gazetecilik ve pedagojik bir proje sayılmaktadır. Faktabaari’de yer alan iddialar gazetecilik öğrencileri ve personel tarafından sistematik bir biçimde incelenmektedir. Burada bulunan trafik ışığı yapısı bulunmaktadır. Kırmızı yanlış, sarı %50-%50, yeşil doğru olarak değerlendirilmektedir. Bu sayede medya okuryazarlığının geliştirilmesi öngörülmektedir. Factabaari ayrıca hem ulusal hem de Avrupa düzeyinde eşitli ödüllere layık görülen bir proje olmuştur.
- **Peliviikko/Finnish Game Week (Fin Oyun Haftası):** Finlandiya oyun haftası olarak nitelendirilen Finnish Game Week, oyun okuryazarlığı ve kültürü hakkında eğitim sağlamaktadır. Ayrıca Finnish Game Week 2011 yılından bu yana düzenli olarak düzenlenmektedir. Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı, dijital oyunlarla ilgili olarak bir rehberlik hazırlamıştır. Burada dijital oyunun medya eğitiminde önemine vurgu yapılmıştır. Çünkü bu alanlarda ailelerinin çocuklarını kontrol etmesi diğer alanlarla kıyaslandığında daha az olduğunu açığa çıkartmaktadır. Bu yüzden medya eğitiminde verilmesi gereken konular arasında oyun ve oyun içerikleri gibi alanlarında eklemlenmesi öngörülmektedir.
- **Media-Avain/Media Key (Medya Anahtarı):** Media-avain, medya sektöründe genel olarak filmlerde pozitif ve yaşa uygun içeriklerin analizinin yapılması için uygulanmaktadır. Bu uygulamada var olan derecelendirmeler 4-15 yaş arasında bulunan çocukların aileleri için çevrimiçi hizmet sağlamaktadır. Media-avain özellikle ailelerin medyadaki olumlu içeriklere ulaşabilmeyi ve filmlerde var olabilen negatif mesajlara karşı eleştirel bakabilmeyi öğretmektedir. Bu uygulama içerisinde verilen çevrimiçi hizmetin dili ise Fince olarak belirtilmiştir.
- **Mediakasvatus.fi:** Finladiya’da medya okuryazarlığı eğitimini geliştirilmesi için hizmet veren Mediakasvatus.fi Fince, İsveççe ve İngilizce olarak çalışmaktadır. Bu platform özellikle medya okuryazarlığı hakkında uzmanları, öğrencileri, gençleri, gazetecileri veya araştırmacılara vb. destek sağlamak amacına işaret etmektedir.
- **Yle Uutislukka/Yle News Class (Yle Haber Sınıfı):** Yle Uutislukka, öğrencilerin Yle’de çalışan profesyonel gazeteciler ile kendi haberlerini yapmalarına imkân vermektedir. Yle Uutislukka, öğrencilerin medya okuryazarlığı hakkında gerekli donanımlara sahip olmasının sağlanmasında ve dünyayı daha iyi anlamlandırmasında rol oynamaktadır. Burada aynı zamanda gençlere etik gazetecilik ilkelerinin

öğretilmektedir. Finlandiya’da genel olarak 2015 yılında 300’den fazla okul ve 9000’den fazla öğrenci bu projeye katılarak Yle Haber sınıfında yer almıştır (European Audiovisual Observatory, 2016: 179-181).

Finlandiya’da hazırlanmış olan bu 5 proje genel olarak web tabanlı çalışmaktadır. Aynı zamanda film ve gazetecilik sektörlerinin temel bileşenlerini ele almakta ve böylece bireylerin medya becerilerine multidisipliner bir yaklaşımla yaklaşmaktadır. Ayrıca son zamanlarda medya eğitiminde ortak nokta olarak belirlenen konular medya ortamında güvenlik ve medya eğitimi ile ilgili araştırma geliştirme yapılarına işaret etmektedir (Petranová vd., 2017: 62). Ülke genelinde fazlasıyla önem verilen medya eğitimi özellikle dijital platformlar aracılığı ile okul içi ve okul dışında desteklenerek kültürel öğelerle bütünleştirilmesi planlanmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimi ile katılımcı yurttaşlık yapısının geliştirilmeye çalışılması konusunda Finlandiya eğitim müfredatında ya da ülke çapında var olan projelerde nitelikli bir bulguya rastlanmamıştır. Ek olarak günümüzde halen daha medya okuryazarlığı konusunda beklenen seviyeye gelememiş olan Finlandiya’da Eğitim Bakanlığı, medya eğitimi konusunda çalışmaları devam etmekte ve araştırmalar yapmaktadır.

3.5.3. Almanya’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Almanya’da eğitim eyaletlere göre ayrılmaktadır. Bu yüzden verilen derslerin hem nitelikleri hem de saatleri eyaletlere göre değişmektedir. Söz konusu durumlardan dolayı Almanya’daki okullarda medya okuryazarlığı eğitiminin stabil bir programı bulunmamaktadır.

Almanya müfredatlarında özellikle dijital medyanın ön plana çıktığını görülmektedir. Ayrıca okullarda basılı materyallerin belli bir düzenle kullanılmakta olduğu verilerce desteklenmektedir. Fakat Almanya’da internet ve bilgisayar kullanım verileri günümüz şartlarına uygun olarak ilerleme kaydetmediği görülmektedir. Bu sonuç Almanya’da dijital platformların kullanımı hakkında hayal kırıklığına sebep olmaktadır (OECD, 2011: 321). Almanya’da medya okuryazarlığının yeni medya ile entegre edilmeye çalışıldığı düşünüldüğünde varılan sonuçlar, medya eğitiminde yeni uygulama alanlarına ihtiyaç duyulduğu gerçeğini ortaya çıkartmıştır. Bunun bir sonucu olarak özellikle öğrencilerin dijital platformları bilinçli ve aktif kullanmasını öngören projeler hazırlanmıştır. Eğitimde yeni medya programlaması sürecinde gündeme gelen “online öğretmen” projesi öğretmenlerin tecrübeleri ile hazırladıkları eğitim konularının multimedya olarak erişime hazır hale getirilmesini amaçlamaktadır (Tanrıverdi, 2012: 66). Online öğretmen projesi ile birlikte

medyanın dijital platformlarda kullanılabilirliği ve medya okuryazarlığının yeni medya yapısı içerisinde dâhil edebilmesine vurgu yapılmaktadır.

Almanya'daki veriler hâli hazırda medya eğitiminde birden fazla faaliyet alanlarının olduğuna işaret etmektedir. Fakat ülke genelinde gerçekleştirilen etkinlik alanları medya eğitiminin gereksinim duyduğu koşulları yerine getirememektedir (Tulodziecki ve Grafe, 2012: 53). Bilinçli birey, bilinçli yurttaş ve aktif yurttaş oluşturmada temel nokta olarak kabul edilen medya okuryazarlığı eğitiminin, Almanya'da genişletilmesi ve geliştirilmesi için okulların haricinde toplumsal bazda da uygulanması gereken projeler hazırlanmıştır. Yurttaşlarda medya okuryazarlığı bilincinin oluşturulması ve sürekliliğinin sağlanması açısından Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi araştırmasına göre özellikle 2010 yılından bu zamana kadar aktif olarak faaliyet göstermekte olan 5 tane proje olduğu bilinmektedir.

- **The Dieter Baacke Award (Dieter Baacke Ödülü):** Almanya'da The Dieter Baacke Award ödülü sıradışı medya eğitimi projelerine verilen bir ödül olarak değerlendirilmektedir. Burada üzerinde durulan en önemli konu ise medya eğitimi projelerinin çeşitliliğini arttırmak ve yurttaşlar arasında farkındalığı uyandırmak şeklinde belirlenmiştir. Yapılan projelerin medya okuryazarlığına yönelik becerileri ve eleştirel bakış açısını geliştirilmesi beklenmektedir.
- **Seitenstark:** 2003 yılında çocukların medya okuryazarlığı farkındalığını arttırmak için dört web ağı arasında köprü görevi üstelenen Seitenstark kurulmuştur. Burada genç ve çocuk sınıfının medya bazlı her türlü olumsuzluklara karşı korunmasını içeren bir dizi yasal prosedür bulunmaktadır. Ek olarak, çocukların internette aktif biçimde katılabilecekleri çeşitli yapılar da oluşturulmuştur.
- **Blickwechsel e.V. – Association for Media and Cultural Studies (Medya ve Kültürel Çalışmalar Derneği):** Medya eğitimi teorilerini pratikte uygulamaya çalışan Blickwechsel e.V. – Association for Media and Cultural Studies, yöntem çeşitliliği üzerinde durmaktadır. Blickwechsel ekibi, medya okuryazarlığının geliştirilmesi adına çocuk ve gençlerle bir araya gelerek uygulanabilir medya projeleri hazırlamaktadır. Bunun yanı sıra eğitimciler ve öğretmenlerle birlikte okul, kurs, seminer vb. alanlarda medya eğitimi hakkında bireyleri bilinçlendirmektedir.
- **'Keine Bildung ohne Medien!' (No Education Without Media!- Medyasız Eğitim Yok!):** Medyasız eğitim yok kuruluşu 2009 yılında medya eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır. Söz konusu kuruluş yine 2009 yılında medya eğitimi üzerine bir manifesto yayınlamıştır. Medya okuryazarlığında özellikle hakla ilişkiler faaliyetlerini etkin bir şekilde yürütmektedir.

- **Medien+Bildung.com:** İnternet ve web 2.0 tabanlı ağların gelişmesi, medya eğitiminin temel yapısını oluşturmaktadır. Fakat bu temel medya eğitimi konusunun zorlaşmasına sebep olmaktadır. Çünkü bu yapıları kullanan bireylerin hem yerel hem ulusal hem de küresel anlamda kontrolü olanaksız olmaktadır. Söz konusu sorunlara bir çözüm yolu olarak kurulan Medya ve İletişim Merkezi Kurumu, medya okuryazarlığında önemli bir rol oynamaktadır. Medya ve İletişim Kurumu üstlendiği misyon gereğince medya okuryazarlığı bilincinin oluşturulmasında kar amacı gütmeyen bir şirket olan Medien+Bildung.com'u kurmuştur (European Audiovisual Observatory, 2016: 131-132).

Almanya'da 2010 yılından bu yana süre gelen ve ülke çapında aktif olarak faaliyet gösteren projelerin temel yapısını dijital platformlar, katılımcı yurttaşlığı ön plana çıkaran uygulamalar ve özellikle genç bireylerin uzmanlarla bir araya gelerek medya projeleri hazırlanmasını teşvik edecek programlamalar oluşturmaktadır. Ayrıca medya eğitiminde medya okuryazarlığı, televizyon yayıncılığına ilişkin velilerin eğitimi, iletişim becerileri, internette güvenlik konuları da ön plana çıkmaktadır (Petranová vd., 2017: 62). Almanya'da kapsamlı olarak ele alınmaya çalışılan medya okuryazarlığı hem okulların bünyesinde hem de okul dışı toplumsal yapılarda projelerle desteklenmekte ve revize edilmektedir.

3.5.4. Hollanda'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Hollanda'da medya okuryazarlığı merkezi bir yapı olarak ele alınmamaktadır. Bu durum eğitim müfredatında medya okuryazarlığı dersinin tek başına verilmemesine neden olmaktadır.

Hollanda'da medya okuryazarlığı dersi eğitim müfredatında genellikle görsel-işitsel tasarım dersinin içerisinde verilmektedir. Sinema endüstrisi ve medya eğitiminin yakinen bağı olan Hollanda okullarında verilen medya eğitimi dersinde öğrenciler uygulama alanları olarak sinemaya götürülmektedir. Bu etkinlikle öğrencilerin izledikleri filmleri anlamlandırması, yorumlaması ve analiz yapma kabiliyetlerini geliştirmesi beklenmektedir. Fakat Hollanda'da genel olarak medya okuryazarlığı konusunda bir birlik bulunmamaktadır. Bu durum medya eğitiminin gelişmesine engel olmaktadır. Ek olarak her ne kadar ülke çapında medya okuryazarlığına önem verildiği belirtilse de hükümet tarafından medya eğitimine ayrılan payda bir o kadar az olmaktadır (UNESCO, 2001: 52). Hollanda'da özgün bir eğitim izlencesi bulunmayan medya okuryazarlığı ya da medya eğitimi olarak adlandırılan yapılar, farklı dersler ile entegreli bir şekilde verilmektedir. Ayrıca burada söz konusu olan medya okuryazarlığının temeli, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine işaret etmektedir.

Medya okuryazarlığının değerli görülmesine karşın yeterli önemin atfedilmediği Hollanda’da medya okuryazarlığı eğitiminin başarısından bahsedilememektedir. Bu yüzden hükümet merkezi olmayan medya okuryazarlığı çalışmalarına destek vermek için çeşitli projelerin hazırlanmasında teşvik edici unsur sayılmaktadır. Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi’nin 2016 yılında Hollanda’da yapmış olduğu araştırmaya göre yurttaşlar tarafından yaygın olarak kullanılan 5 tane projeden bahsedilmektedir.

- **MediaMasters (Medya Ustaları):** MediaMasters Hollanda’da medya okuryazarlığı eğitimini arttırmak için geliştirilen oyun türü olarak nitelendirilmektedir. Bu oyun 10-12 yaş arası çocukların medya problemlerini ortak çözmesine ve medya okuryazarlığını geliştiren temaların oluşturulmasına hizmet etmektedir. Aynı zamanda MediaMasters çevrimiçi ve çevrimdışı etkileşimli platformları da desteklemektedir. Oyun 2010 yılından bu yana her kasım ayı medya okuryazarlığı haftasında 100.000’den fazla öğrenci tarafından oynanmaktadır.
- **Media Toddler Days (Media Ukkie Dagen):** 2013 yılından bu yana Nisan ayı içerisinde bir hafta süren ve yıllık kampanya olarak değerlendirilen Media Toddler Days, 0-6 yaş arası çocukların medya okuryazarlığı farkındalığını arttırmak için çalışmalarda bulunmaktadır. Çünkü bebek ve küçük çocuklar medyadan öğrendikleri şiddet unsurlarını dahi sorgulamadan uygulayabilmekte bu durum da gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden söz konusu kampanya özellikle aileler ile eğitimcileri ilgilendirmektedir.
- **Informative Websites for The Public (Halk için Bilgilendirici Web Siteleri):** Ailelere ve eğitimcilere medya okuryazarlığı hakkında geniş bir platformda hizmet sağlayan Informative websites for the public, çeşitli site listelerini içermektedir. Parents Online, My Child Online, Mediasmarties, Mediaopvoeding.nl, Mediawijshheid.nl olarak nitelenen web siteleri temelde çocuk ve gençlerin medya okuryazarlığı eğitimindeki önemini vurgulamakta aynı zamanda ebeveynlere sorumluluk yüklemektedir.
- **Toolbox Media Education (Toolbox Mediaopvoeding-Araç Kutusu Medya Eğitimi):** Hollanda vatandaşlarının medya okuryazarlığı hakkında en azından kendi dillerinde derli toplu bir bilgi kaynağı bulunamadığı Hollanda Gençlik Enstitüsü tarafından belirlenmiştir. Hollanda’da bu söz konusu eksikliği gidermek amacıyla Toolbox Media Education hazırlanmıştır. Bilimsel kaynak ispatlı enformasyonlara sahip Toolbox Media Education medya okuryazarlığı farkındalığına çağrı yapmaktadır.

- **Mediawijzer.net:** 2008 yılında Hollanda Milli Kütüphanesi, Hollanda Ses ve Vizyon Enstitüsü, yayıncı NTR, Bilgi Toplumu için ECP Platformu, Stichting Kennisnet ve Bilgi Toplumu için ECP Platformu kamu kuruluşu tarafından kurulan Mediawijzer.net, Hollanda Hükümetince desteklenmektedir. Ayrıca günümüzde gelişmiş olan ağ 1100 ağ ile entegre bir şekilde hizmet vermektedir. Mediawijzer.net, medya okuryazarlığı bilincinin geliştirilmesinde farkındalık yaratırken aynı zamanda ağ ortaklarının yeni proje ve materyal sunması için yardım etmektedir. Bu yüzden aileleri, eğitimcileri, çocuk ve gençlerle alâkalı yıllık olarak kampanyalar oluşturulmaktadır. Ayrıca, çevrimiçi ve çevrimdışı yayınlarla birlikte de ağ ortakları arasında enformasyon akışı sağlanmaktadır (European Audiovisual Observatory, 2016: 303-304).

Hollanda'da 2010'dan bu yana aktif faaliyet gösteren projeler, medya okuryazarlığı alanında etkin rol oynamakta aynı zamanda medya eğitimi farklılıklarını üzerinde de durmaktadır. Yapılan projeler medya okuryazarlığı eğitiminde özellikle çocuk ve genç sınıfına işaret etmekte ve önem vermektedir. Bu projelerle birlikte hem ailelerin hem de eğitimcilerin medya okuryazarlığı konusunda gerekli donanıma sahip olarak çocuk ve genç sınıfını doğru bir şekilde yönlendirmesi beklenmektedir. Ayrıca medyayı doğru kullanmada gerekli olan enformasyonların vatandaşlara sağlanması için hizmet veren söz konusu projelerin, katılımcı yurttaşlığın teşvik edilmesine yönelik ekstra bir etkinlik alanına sahip olmadığı da görülmektedir. Son olarak Hollanda'da medya eğitimi özellikle her yaş grubundan kişilerin bilgi ve iletişim teknolojileri, medya okuryazarlığı ve teknik becerileri dersleriyle iç içe geçirildiği de belirtilmektedir (Petranová vd., 2017: 62).

3.5.5. İtalya'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

İtalya eğitim sisteminde üç ayrı dönem yaşanmıştır. Bunlar 1950-1960, 1970-1980, 1980-1990 yıllarına tekâbül etmektedir. Bu dönemlerde eğitim müfredatlarının içeriği değişiklik göstermiş, nitelikleri farklılaşmıştır. Ayrıca Eğitim Bakanlığı'nın İtalya'da aldığı kararlar neticesinde her okul kendi bağımsız yapısına kavuşmuştur. Bunun sonucunda da her okulun müfredat yapısında çeşitlilik söz konusu olmuştur.

İtalya'da eğitim müfredatı değişiklik gösterdiğinden dolayı medya okuryazarlığı dersi resmi bir yapı içerisinde yer alamamaktadır. Genellikle teknik ya da sanat öğretmenlerinin desteği ile medya ile ilgili eğitimler verilmeye çalışılmaktadır. Fakat öğretmenlerin kendi deneyimleri ile medya eğitimine katkıda bulunmaları, medya okuryazarlığını ülke çapında ikiye bölmüştür. Genç öğretmenler medyaya karşı yenilikçi bakışıyla yaklaşırken, yaşı ileri

seviyede sayılan öğretmenler ise medyaya karşı daha korumacı bir tutum sergilemektedir. Ayrıca İtalya’da medya okuryazarlığına yönelik yapılan araştırmaların sonucunda öğrencilerin daha aktif, katılımcı ve eleştirel düşünebilme yetisine sahip oldukları belirlenmiştir (UNESCO, 2001: 51). İtalya eğitim müfredatında resmi olmayan yapı içerisinde bulunan medya okuryazarlığı eğitimi, okulların ve öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmış olarak görülmektedir. Çünkü hükümetin okul içi medya eğitiminde kararlaştırdığı net bir tablo bulunmamaktadır. Bu yüzden de İtalya’daki medya okuryazarlığı eğitiminde hem okullar arasında hem de sınıf kademeleri arasında farklılaşmadan bahsedilmektedir. Özellikle ilköğretim kademesinde “medya ve diller” konusu altında sözel sayılmayan her şey geleneksel yapıda kabul edilmektedir. Ortaokul kademesinde ise medya eğitimini öğrencilere aktarması için medya öğretimi almış İtalyan edebiyatı mezunu öğretmenler tercih edilmektedir. Lise kademesinde ise medya eğitim daha çok “eğitim teknolojisi” ile ilişkilendirilmektedir (Taşkıran, 2012: 338-339).

Kademeler ve okul müfredatlarında var olan farklılık medya okuryazarlığının sağlıklı bir şekilde ilerlemesine engel olmaktadır. Farklı öğretmenlerin farklı metodlarla medya okuryazarlığı eğitimi vermesi, eğitimde tutarsızlığı ortaya çıkartmaktadır. Ayrıca kimi okullarda medya eğitimine gerekli önem verilirken kimi okullarda verilmemesi, dersin içeriğine ve niteliğine etki etmektedir. Sonuç olarak, medya okuryazarlığının geliştirilmesi için İtalya’da, devlet destekli resmi olan teşviklerin, yatırımların ve projelerin varlığına gereksinim duyulmaktadır. Bu yüzden ülke genelinde, medya okuryazarlığı projeleri “CORECOM” tarzı kuruluşların işbirliği ile ortaya çıkmıştır. Yapılan projeler İtalya’da medya okuryazarlığı kapsamını genişletmeye yönelik olmuştur. 2016 yılında yapılan Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi’nin araştırmasına göre İtalya’da toplum içerisinde medya eğitiminde aktif olarak faaliyet gösteren 5 tane önemli projeye değinilmiştir.

- **Happy Onlife:** Happy Onlife, araç seti olarak hazırlanmıştır. Bu setin içerisinde öğrenci, öğretmen ve velileri ilgilendiren medya okuryazarlığı hakkında pek çok enformasyon ve oyun da bulunmaktadır. Yılanlar ve merdiven oyunundan ilham alan Happy Onlife, öğrencilerin ve velilerin farkındalığını arttırmak ve sorumluluklarını geliştirmeye yönelik hizmetler vermektedir.
- **Officina dei Nuovi Lavori:** Officina dei Nuovi Lavori’ye Google ve Fondazione Mondo Digitale destek sağlamaktadır. Söz konusu proje işe girememiş olan ya da çalışmayan gençlere yönelik olmakla birlikte eğitim imkânlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu da projenin hedef kitlesini dezavantajlı olan bireylere odaklamaktadır.

- **The e-EAV Project (e-EAV Projesi):** 2012-2014 yıllarında DAPHNE programı tarafından finanse edilmiş olan The e-EAV Project, medya ve dijital okuryazarlık alanlarının önemine değinmektedir. Özellikle gençlerde sivil katılımı teşvik ederek e-katılımı artırma konularına öncülük etmektedir.
- **Generazioni Connesse - Connected Generations (Safer Internet Centre Italy II)- (Bağlı Nesiller- Daha Güvenli İnternet Merkezi):** Dijital medyanın özellikle daha etkin ve bilinçli kullanımda rol oynamaktadır. Daha güvenli bir internet anlayışı için Generazioni Connesse - Connected Generations’a ulusal danışma kuruluşları destek vermektedir.
- **Project PRISM. Preventing, Inhibiting and Redressing Hate Speech in New Media (Yeni Medyada Nefret Sesini Önleme, Engelleme ve Düzeltme):** Özellikle çevrimiçi alanlarında nefret söylemlerini belirlemek ve analiz etmek aynı zamanda bunlara yönelik uygulamaları saptamak, bu projenin amaçları arasında yer almaktadır. Bireyler arasında var olan ayrımcılığa ve çevrimiçi nefret söylemine karşı eğitici kampanyalar düzenlenerek gençlere, eğitimcilere ve gazetecilere vb. enformasyon sağlanmaktadır (European Audiovisual Observatory, 2016: 250-251).

İtalya’da 2010 yılından beri kullanılan söz konusu projeler temel olarak çevrim içi ve çevrim dışı yapılara değinmektedir. Ayrıca dijital platformlarda gençlerin gerekli donanımlara sahip olabilmesi için çeşitli uygulama alanları oluşturulmuştur. Özellikle internette var olan nefret söylemlerine karşı bireyleri bilinçlendirme amacına hizmet eden projeler, farklı alanlarda yurttaşlara bilgi sağlamaktadır. İtalya’da medya eğitimi okuma okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve yetkinlikler, medya okuryazarlığının bireyler arasında yaygınlaştırılması gibi konulara da hizmet etmektedir (Petranová vd., 2017: 62). Ek olarak, İtalya’da medya ve medya okuryazarlığı alanında yapılan projeler nitelikleri ölçüsünde, bireyler arasında aktif katılımı ve aktif yurttaşlığı da desteklemekte olduğu görülmektedir.

3.5.6. Avusturya’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Avusturya’da medya okuryazarlığı eğitimi ders müfredatları ile entegreli olarak verilmektedir. Sınıf içi medya eğitiminde özellikle öğretmenlerin deneyimleri, dersin içeriğinde etkili olmaktadır.

1994 yılından itibaren Avusturya’da medya eğitimi, “eğitim ilkesi” olarak kabul edilmiştir. Burada, öğrencilerin eleştirel düşünme yetisine sahip olmasını sağlayabilme ve aynı zamanda medya organizasyonunun işleyişi hakkında öğrencileri bilgi sahibi yapabilme konularına değinilmiştir. Avusturya’da öğretmenlerin ve medya eğitiminin diğer yapılarla ne

şekilde bütünleştirildiği yönünde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Fakat medya eğitiminin nitelikleri ve etkileri hakkında pek fazla bir araştırma yapılmamıştır (UNESCO, 2001: 37-38). Avusturya’da müfredat derslerinin içeriğine göre şekillendirilerek verilen medya eğitimi özel bir alan olarak sayılmamaktadır. Ek olarak medya eğitimi konusunda ayrı bir araştırma alanı bulunmadığı için ülke genelinde medya eğitiminin hangi seviyede bulunduğu dair net bir sonuç çıkarılamamaktadır. Bu durum da medya eğitiminde yeni uygulama alanlarının ihtiyacına işaret etmektedir. 1973 yılından bu zamana kadar medya pedagojisinin bir alanı olarak kabul edilen medya eğitiminde, 2001 senesinin sonunda Federal Eğitim ve Kültür Bakanlığı’nca hazırlanan kararname ile yeni ilkeler benimsenmiştir. Buna göre, yeni medya eğitiminde var olan internetin ve eleştirel yaklaşımla ele alınan kitle iletişim araçlarının birleştirilmesine yönelik yeni çalışmaların yapılmasına karar verilmiştir (Akbaba, 2012: 110).

Avusturya’da tek bir yapı içerisinde bulunmayan medya okuryazarlığı eğitiminde gerekli niteliklerin sağlanması ve toplum genelinde yaygınlaştırılması için hem hükümet destekli hem de özel yapı destekli projelerin varlığına ihtiyaç duyulmuştur. Bu yüzden Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi’nin yaptığı araştırmalar neticesinde Avusturya’da medya eğitiminde sıklıkla başvurulmuş 5 tane projenin bulunduğu belirtilmektedir.

- **Media Literacy Award (Medya Okuryazarlığı Ödülü):** Medya Okuryazarlığı Ödülü olarak değerlendirilen gençlik yarışması, Avusturya’da özellikle gençlere, öğretmenlere ve okullara hitâp etmektedir. Yarışmada kabul edilen projeler daha çok yenilikçi, heyecanlı ya da özgün izler taşımak zorunda olmaktadır.
- **Bewusst Mobil (Bilinçli Mobil):** Viyana Üniversitesi’nde akıllı telefonlar için eğitim amaçlı yapılan Bewusst mobil bir araştırma projesi olarak gündeme gelmiştir. Ayrıca Bewusst mobil, hareketliliğinizin farkında olmak şeklinde diğer dillere de çevrilebilmektedir. Geliştirilen bu uygulama ile gençler, verilerin otomatik olarak izlenebileceğini ve izlenmenin nasıl engellenebileceği hakkında bilgi sahibi olmaktadır.
- **Saferinternet.at:** Avusturya’da medya okuryazarlığı açısından en önemli verileri sağlayan Saferinternet.at ebeveynlere ve öğretmenlere çeşitli alanlar yaratmaktadır. Çevrimiçi yapıların tehdit edici unsurlarına karşı koruma alanları oluşturan Saferinternet.at genellikle web tabanlarında faaliyet göstermektedir.
- **Medienbildung Jetzt! (Şimdi Medya Eğitimi!):** Bu proje, okul içi ve okul dışı eğitim faaliyetlerini ortak noktada buluşturmayı amaçlayan ağ projesi olarak değerlendirilmektedir. Şimdi medya eğitimi! projesi özellikle düzenli periyotlarla aktif yurttaşlık ve katılımcılık için bireyleri teşvik etmektedir. Söz konusu projenin yapısal

amacı, medya okuryazarlığının aktif yurttaşlığı ne şekilde oluşturduğunun gösterilmesine ve güçlendirilmesine işaret etmektedir.

- **Radioigel:** Radioigel öğretmenlerin okullarda medya okuryazarlığı alanında eğitilmesi için oluşturulmuştur. 2013-2015 arası üç defa yapılmış olan Öykü Ödülü yarışmasında, gençlerin kendine özgü öyküler üretmeleri istenmiştir. Yarışmanın sonunda en iyi öykü olarak seçilen öyküler radyo özelliği veya podcast şeklinde kayıt edilmiştir (European Audiovisual Observatory, 2016: 66-67).

Avusturya'da 2010 yılından bu zamana kadar var olan söz konusu 5 proje gençlere, ailelere ve eğitimcilere yönelik nitelikleri içermektedir. Çevrim içi ve çevrim dışı yapılarda medyaya yönelik yurttaşları bilinçlendirmeyi amaçlayan projeler, özellikle gençleri medya eğitimi konusunda teşvik etmektedir. Ayrıca projeler, yurttaşlar arasında aktif yurttaşlık ve katılımcılık olgularını yaymaya da çalışmaktadır. Özellikle Medienbildung Jetzt! (Şimdi Medya Eğitimi!) projesi aktif yurttaşlığın gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Ek olarak, Avusturya'da medya eğitiminin günümüzde İnternette güvenliğin korunması, dijital oyun okuryazarlığı ve medya okuryazarlığının geliştirilmesi alanlarına odaklandığı görülmektedir (Petránová vd., 2017: 61).

3.5.7. Belçika'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Belçika'da 1990 yılında resmîlik kazanan medya okuryazarlığına gerekli olan değerin atfedilmediği açıkça görülmektedir. Çünkü medya eğitimi müfredatta var olan diğer derslerin içeriği ile sınırlandırılmış konumda bulunmaktadır.

Medya eğitimi Belçika'da amaçtan ziyade araç olarak görülmektedir. Müfredatlarda medya okuryazarlığının değerlendirilmesi yapılıyor gibi görünse de aslında ülkenin her yerinde durum aynı olmamaktadır. Ayrıca ülke genelinde medya eğitimi için yapılan yayınların sayısı oldukça az bulunmaktadır. Bu yüzden Belçika'da öğrenciler teknik anlamda donanımsal faaliyetlerde aktif, eleştirel düşünme yetisinde pasif konumda yer almaktadır (UNESCO, 2001: 39). Belçika'da özellikle ülke genelinde medya eğitimi konusundaki vizyon ve misyon eksikliği, medya okuryazarlığının gelişimine engel olan olumsuz unsurları da beraberinde getirmektedir.

Medya eğitimi için 1990 yılında alınan yeni kararlar, medya okuryazarlığı dersinin içeriğinde veya niteliğinde herhangi bir olumlu sonuç doğurmamıştır. Bu yüzden Belçika okul eğitiminde pek başarıya ulaşamamış olan medya okuryazarlığı için toplumda hayata geçirilmesi planlanan ek projeler hazırlanmıştır. Tek bir yapı içerisinde düşünülemeyen Belçika toplumu, ikiye ayrılan bir bütünün parçası olarak değerlendirilmektedir. Buna göre

Fransızca konuşulan alanda Fransız yükümlerine bağlı, flamanca konuşulan alanda ise Hollanda yükümlerine bağlı eğitim sistemi oluşturulmuştur. Bu yüzden Belçika’da 2010 yılından günümüze kadar aktif faaliyet alanlarına sahip projeler de, söz konusu olan iki ayrı yapı içerisinde ayrı ayrı irdelenmektedir.

3.5.7.1.Brüksel-Wallonia Federasyonu’nda Yapılan Medya Okuryazarlığı Projeleri

Belçika okul müfredatlarında farklı derslerin içeriğine sıkıştırılmış olan medya eğitimi hakkında Brüksel-Wallonia Federasyonu’ndayeni kararlar alınmıştır. Alınan yeni kararlar gereği Brüksel-Wallonia Federasyonu'nda medya okuryazarlığı çalışmaları, eğitimciler ve sivil toplumla birlikte 1980 yılında meydana gelmiştir. Bunun sonucunda Belçika’da medya okuryazarlığı eğitiminin erken çocukluktan başlayıp bir ömür devam etmesi ve bunun süreklilik kazanması gerektiği konularına değinilmiştir (European Audiovisual Observatory, 2016: 68). Özellikle 80 sonrası medya eğitime önem vermeye başlayan Brüksel-Wallonia Federasyonu, çocukların ve gençlerin medya okuryazarlığı alanına etkin olarak katılımını sağlamak için çeşitli uygulamalar ve projeler hazırlamıştır. Devlet ya da özel yapı destekli olan projeler medyanın farklı yapılarına değinerek yurttaşlarda medya farkındalığını uyandırmaya çalışmaktadır. Avrupa Görsel- İşitsel Gözlemevinin yaptığı araştırma sonucuna göre, söz konusu amaçlar ışığında hazırlanan projelerden 5 tanesi toplumda genel olarak kullanılmakta ve tercih edilmektedir.

- **Les enfants et les écrans (Children and the Use of ITC: An Information Campaign- Çocuklar ve ITC Kullanımı: Bir Bilgilendirme Kampanyası):** Disiplinlerarası bir kamu kurumu olan Les enfants et les écrans, doğum politikaları hazırlamaktadır. Web siteleri, televizyon ya da çeşitli kampanyalar ile özellikle çocuk yetiştirme konusunda enformasyon sağlamaktadır. Genel olarak çocukların iyi bir şekilde yetiştirilmesi için dergi, broşür ve posterler periyodik biçimde düzenlenmekte ve dağıtılmaktadır.
- **“Ouvrir Mon Quotidien” (“Open My Daily Newspaper”-“Günlük Gazetemi Aç”):** Eylül ayı içerisindeki ilk iki hafta boyunca orta öğretim kademesindeki tüm öğrenciler, gazeteleri ücretsiz olarak edinerek incelemektedir. Bu proje ile öğrenciler basılı medyayı tanıyarak gazetenin bütün niteliklerini öğrenmektedir.
- **Journalistes en Classe – Journalists in Classrooms (Sınıflarda Gazeteciler):** 18 yıl önce başlatılmış olan bu uygulama ile sınıf içi etkinliklere gazeteci çağırabilmenin önü açılmıştır. Buna göre gazeteciler, öğrencilerle birlikte çeşitli projeler hazırlamaktadır.

Öğretmenler davet edecekleri gazeteciyi yıl boyunca istedikleri bir tarihte çağırabilme hakkına da sahip olmaktadır.

- **Wide Screen on Blackboard - Ecran Large sur Tableau Noir (Yazı Tahtasında Geniş Ekran):** Günümüzde Belçika'nın Fransızca konuşan bölgelerine de yayılan bu proje, yazı tahtası üzerinde geniş ekran başlığında film gösterimleri sunmaktadır. Söz konusu projeye katılan sinema salonları öğrenci ve öğretmenlere düşük fiyata kaliteli filmler sunmaktadır. Bu sayede gençler arasında sinematografik özelliklerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
- **RTBF Media Literacy Strategic Plan (RTBF Medya Okuryazarlığı Stratejik Planı):** Belçika'da kamu kuruluşu olan RTBF yurttaşları eğitmek, bilgilendirmek ve medya okuryazarlığı konusunda desteklemek için faaliyet göstermektedir. Bu proje ile bireyler istediği her türden platforma erişim sağlamakta aynı zamanda değerlendirmelerle analiz yapabilmektedir. Aktif olarak yaratımda bulunan ve katılımcı niteliğine sahip yurttaş oluşturmak RTBF'nin başlıca amaçları arasında yer almaktadır (European Audiovisual Observatory, 2016: 82-83).

Brüksel-Wallonia Federasyonu'nda yapılmış olan projeler toplumda çoğunlukla gazetecilik, medya ya da çevrimiçi unsurlarla yurttaşları ve öğrencileri eğitime amacını taşımaktadır. Özellikle ülke çapında yapılan kampanyalar, 2010'dan beri aktif şekilde faaliyet gösteren projelere destek vermektedir. Ayrıca söz konusu projeler, sadece medya eğitimi üzerinde hizmet vermemektedir. Ülke genelinde doğum kontrollerini ve bunların analizini yapan "Les enfants et les écrans" projesi, aile eğitiminden başlayarak çocuk yetiştirmek üzerine enformasyon sağlamaktadır. Ayrıca RTBF Media Literacy Strategic Plan (RTBF Medya Okuryazarlığı Stratejik Planı) ile katılımcı yurttaş oluşturabilmek için çeşitli faaliyetler de yürütülmektedir.

3.5.7.2.Flanders Bölgesinde Yapılan Medya Okuryazarlığı Projeleri

Belçika'nın Flanders olarak adlandırılan bölgesinde medya okuryazarlığı politikalarının geçmişi çok daha eskiye dayanmaktadır. Bu yüzden Flanders bölgesinde eğitim sistemi ve medya okuryazarlığı projeleri farklı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Özellikle 2013 yılına gelindiği zaman medya okuryazarlığı eğitiminde yeni oluşumlar yaşanmıştır.

Belçika'nın Flanders bölgesinde Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi'nin yaptığı araştırma 2010 yılından bu zamana kadar toplumda yaygın olarak kullanılan 5 farklı proje alanlarını ortaya çıkartmıştır.

- **De Digitale Week (Dijital Haftası):** Dijital Haftası, Belçika’da multimedya alanında yapılan kutlamaları içermektedir. Bu haftada kapsamlı bir dijital toplum oluşturulma amacı güdülmektedir. Dijital medya açısından medya okuryazarlığı desteklenmektedir.
- **EMSOC:** Stratejik araştırma projesi olarak gelişen EMSOC, sosyal medyada yaratılan kültürü baz alarak kullanıcı değerlerini analiz etmektedir. Bu araştırma toplum geneline yayılan üç ayrı yapıyı değerlendirmektedir. Kapsama alanında sosyal medya ve kullanıcı yönlendirilmesi açısından bir bağın olmadığı, okuryazarlık alanında ise sosyal medya kullanıcılarının, medya okuryazarlığı becerileri bulunmadığı ve gizlilik alanında kullanıcıların hesaplarını başka birileri tarafından ne şekilde izlenebildiğın farkında olması üzerinde durulmaktadır.
- **MediaNest (Medya Yuvası):** Medya ile ilgili konularda özellikle aileleri destekleyen MediaNest, medyayla büyümek, siber zorbalık ve oyun olarak üç ayrı yapıya ayrılmaktadır. Medyayla büyümek, aileleri medya konusunda bilinçlendirerek çocuk gelişimine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca anne-baba ve çocuk arasında karşılıklı etkileşimi de sağlamaktadır.
- **MediaCoach (Medya Koçu):** MediaCoach eğitimi medya okuryazarlığı ile ilgilenen ve bu alanla ilgili teorileri pratiğe yansıtmak isteyen profesyonel ya da gönüllü olan herkese verilmektedir. Bunun yanı sıra dijital medyayla alâkalı da enformasyon sağlamaktadır.
- **Safer Internet Centre - B-BICO (Belgian Better Internet Consortium)-(Daha Güvenli İnternet Merkezi- B-BICO Belçika Daha İyi İnternet Konsorsiyumu):** İnternetin daha güvenli kullanılması için 2002 yılından beri yürütölen bu proje, çocuk odaklı bir şekilde yardım hattı ve telefon hattı olarak yapılandırılmıştır. Daha sonra daha güvenli bir internetten daha iyi bir internet farklılığına karar verilmiştir (European Audiovisual Observatory, 2016: 83-85).

Yurttaşlar arasında en sık kullanım alanına sahip olan söz konusu 5 proje genellikle web tabanlı yapılarda faaliyet göstermektedir. Bu projeler, internette var olan nefret söylemlerine, olumsuzluklara karşı yurttaşları korumayı amaçlarken, dijital platformlarda ve sosyal medya ortamlarında bireyleri bilinçlendirmeye çalışmaktadır. Ayrıca EMSOC gibi sosyal medya ve kültür odaklı çalışan projeler toplumda oluşın yeni dinamikleri incelemekte aynı zamanda iki yapı arasında bağlantı kurmaktadır. Güvenli internet, güvenli birey, güvenli çocuk yapılarına odaklanan Flanders projeleri, dijital toplum destekli alanlar oluşturmaya çalışmaktadır.

3.5.8. Fransa’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Fransa’da medya okuryazarlığı alanında birçok uygulama bulunmasına rağmen, okul içi eğitim müfredatında tek başına ele alınmadığı görülmektedir. Bu yüzden genellikle “görsel-işitsel ve sinema” alanlarındaki dersler ayrıcalık kazanmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitimi için sabit bir yapı bulunmayan Fransa’da, medya eğitim için sıklıkla başvurulmuş belli başlı metinsel dizgilerden yararlanılmaktadır. Medya eğitimi dersi kapsamında özellikle öğrencilerin eleştirel düşünebilmesi, aktif yurttaşlık unsurunun öğretilmesi ve bilinçli medya tüketiciliği konusunda eğitilmesi öngörülmektedir. CLEMI ve Bakanlık L’Education Nationale ortaklığı ile hazırlanan medya eğitimi, öğrencileri geleceğin aktif yurttaşı olarak hazırlamaktadır. Ayrıca diğer Avrupa ülkelerinin aksine Fransa’da medya üreticileri ve eğitimcileri arasında güçlü bir bağ oluşturulmuştur. Bu durum, medya eğitimi için atılmış önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (UNESCO, 2001: 44-45).

Medya eğitimcileri ve üreticileri arasında kurulan bağ, medya eğitiminde olumlu sonuçlar doğurmuştur. Bundan dolayı ülke genelinde söz konusu ortaklığa daha fazla ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Fransa’da belli bir izlenim düzeninde bulunmayan medya okuryazarlığı, farklı zaman dilimlerinde alınan yeni kararlarla ülke genelinde ilerleme kaydetmiştir. 2006 yılından sonra medya eğitimi özellikle eğitimin temel şartlarından bir tanesi olarak görülmeye başlanmıştır. Bu zamandan sonra toplum içinde sosyal birlik ve yurttaşlık konuları gündeme gelmeye başlamıştır. Günümüzde Fransa’da medya okuryazarlığı dersi bütün müfredatlarda bulunmaktadır. Zorunlu dersler ile birlikte öğrenciler eleştirel düşünmeyi, analiz yapabilmeyi, medyanın temel yapısını ve etkilerini öğrenmektedir (Taşkiran, 2012: 235). 2013 yılından sonra özellikle eğitimdeki revizelerle bilgi medya okuryazarlığı yapısı ortaya çıkmıştır. Bu yıldan sonra medya eğitiminde ve müfredatlarda yeni yaklaşımlar benimsenmiştir. Ayrıca, medya eğitimi, kültürel ve eleştirel bağlamda değerlendirilmeye çalışılmıştır. 2015 yılından sonra ise medya eğitiminde internet kullanımları ön plana çıkmış ve internetin olumsuz etkilerine yönelik tedbirler alınmaya başlanmıştır. Yapılan yenilikler ve alınan kararlara göre Fransa’da, 2010 yılından beri medya eğitiminde sıklıkla kullanılan projeler incelenmiştir. Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi’nin yaptığı çalışma Fransa’da aktif olarak etkinlik gösteren 5 proje üzerinde durmuştur.

- **The Press and Media Week at School (Okulda Basın ve Medya Haftası):** Fransa’da en fazla ilgi gören The Press and Media Week at School projesi, bölgesel ve yerel bazda farklılık göstermektedir.
- **2025 Ex Machina:** Genç kitleyi kendisine referans alan 2025 Ex machina, 2010 yılında hazırlanmış olan ve sosyal medyayı da içine alan eğitici bir oyun

sayılmaktadır. Bu projede özellikle mahremiyetin korunması adına çeşitli eğitici aktivitelerde bulunulmuştur. Oyunun dört versiyonu da toplamda 500.000 defa oynanmıştır.

- **Educnum:** Demokrasi ve yurttaşlık konularında bireylerin mahremiyetine değinen Educnum, 10-14 yaş arası çocukların medya okuryazarlığı gelişimine açık olan projeleri desteklemektedir. Özellikle yarışma boyunca sunulan projelerin, uygulama alanında en iyi temsil etme ibaresi bulunmaktadır.
- **Les Clés des médias (Keys for Understanding Media- Medyayı Anlamanın Püf Noktaları):** Fransa'da yaşanan 2015 saldırıları sonucu gündeme gelen Les Clés des médias, medyayı daha iyi anlamlandırmak için hazırlanmıştır. Bu tasarı toplamda 25 video klipten oluşturulmuştur. Söz konusu kliplerin hepsi 2,5 dk sürmektedir. Klipler toplum içerisinde var olan sorunlara çözüm getirmek için gerçek durumları ele almaktadır. Bilgi nedir?, Özgürlük ifadesi nerede durur? ve Gazeteciler tarafsız mı? vb. başlıklı sorulara değinilmektedir.
- **European Educational Film Festival (Avrupa Eğitim Filmleri Festivali):** Festivale katılan özellikle genç sınıf, dijital ortamdaki meslekleri tanımakta aynı zamanda kendilerini ifade edebilmeyi öğrenmektedir. Ayrıca festivalde araştırmacılara, öğretmenlere, eğitimcilere ve Adalet Bakanlığı'ndan gelen uzmanlara da eğitim sağlanmaktadır (European Audiovisual Observatory, 2016: 191-192).

Fransa'da medya eğitimi için yurttaşlar arasında en çok tercih edilen söz konusu projeler dijital platformlardaki yapılara işaret etmektedir. Bireylerin çevrim içi yapılarda medyaya yönelik enformasyon kaynaklarına ulaşması ve çeşitli aktivitelerle medya becerilerinin geliştirilmeye çalışılması sağlanmaktadır. Ayrıca medya eğitiminde film okuryazarlığı ve dijital oyunların olumlu ve olumsuz yönleri üzerinde de durulmaktadır (Petranová vd., 2017: 62). Fransa'da yurttaşlar tarafından yoğun bir şekilde kullanılan söz konusu projelerle aktif yurttaşlık ve katılımçılık da desteklenmektedir. Diğer Avrupa ülkelerine göre Fransa'da özellikle bu iki yapı birçok uygulamaların ya da projelerin niteliklerine eklemlenmektedir.

3.5.9. Macaristan'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Macaristan eğitim planlamasından “öğrenme” en önemli temel olarak kabul edilmektedir. Özellikle okul eğitiminde öğrencilerin ortak bilgi yapılarında birleştirilmeleri ve kişisel becerilerinin arttırılması öngörülmektedir.

Medya eğitiminde Macaristan’da medya üreticileri ile yapılan herhangi bir düzenleme ya da programlama bulunmamaktadır. Bu yüzden öğretmen ve eğitimcilere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Ülkede medya eğitiminin niteliğini yükseltmek için 2008’de sinema ve medya eğitimi verecek kişilere “özel diploma” zorunluluğu şart koşulmuştur. Fakat Macaristan’daki muhafazakâr eğitim sistemi, katı kurallar ve teknolojik yapılara erişmedeki kısıtlılık medya okuryazarlığı eğitiminin önünde var olan engeller olarak sayılmaktadır (UNESCO, 2001: 48). Analiz yapabilme, anlama, anlamlandırma, değerlendirme, bilgiye erişme vb. nitelikler, Macaristan eğitim müfredatlarında önemle üzerinde durulmaktadır. Söz konusu niteliklerin öğrencilere kazandırılması için birden fazla uygulama yapılmaktadır. Buna ilâveten Macaristan’da öğretmenler, öğrencilere kültürel yetkinlikleri öğretirken bunları eleştirel beceriler ile birleştirmektedir. 1994 yılında başta öğretmen eğitimlerine başlayan Macaristan, 1996 yılında “Hareketli Görüntü Programı” hükümet kararıyla “Medya Eğitimi ve Hareketli Görüntü Kültürü” alanının uygulanmasını desteklemek amacıyla eğitim müfredatında yer almıştır. Böylece medya okuryazarlığı eğitiminde gerekli olan çeşitli kaynaklar, materyaller ve imkânlar hazırlanmıştır (Demiray, 2012: 360). Medya okuryazarlığı eğitiminde gelişim gösteren Macaristan, hem okul içi hem de okul dışı yapılarda farklı faaliyetler düzenleyerek bireylerin bu konuda bilinçlendirilmesini sağlamaktadır. Bunlara ek olarak, toplum içerisinde farklı niteliklere sahip projeler oluşturulmuş ve uygulamaya konmuştur. Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi’nin yaptığı çalışmalar Macaristan’da yurttaşların aktif olarak kullandığı 5 toplum projesini ortaya çıkartmıştır.

- **Bűvösvölgy Médiaértés-oktatóközpont/Magic Valley Media Literacy Education Centre (Magic Valley Medya Okuryazarlığı Eğitim Merkezi):** Macaristan’daki ilk medya okuryazarlığı merkezi olan Magic Valley, Macar çocuklarının medyadan nasıl daha bilinçli ve etkin bir şekilde yararlanacaklarını öğretmektedir. Magic Valley’i ziyaret eden çocuklar burada teknolojik yapılarla karşılaşarak aktif bir şekilde medyadan nasıl etkilendiklerinin farkında varmaktadır.
- **MOPED from Televele – Media Education Association (Medya Eğitim Derneği):** 2009 yılında kurulan bu dernek, demografik özelliklerle bağlantılı bir şekilde medya okuryazarlığının geliştirilmesini sağlamaktadır. Özellikle öğretmen ve aile eğitimine çok önem verilmiştir. Bu proje ücretsiz eğitim paketlerinin kullanımının yaygınlaştırılmasına hizmet etmektedir. Medya eğitimi dışında kalan çocuk gruplarına da odaklanılmıştır.
- **Médiaunió – Neked 8?/Media Union – ‘Don’t you mind?(Medya Birliği-Sakıncası Yoksa?):** Medyada var olan sorunları belirlemeye ve değerlendirmeye

yönelik faaliyet göstermektedir. Medya okuryazarlığındaki sosyal farkındalığı arttırmak için hazırlanan bu proje, 2014'te hazırladığı Don't you mind? adlı kampanyası medya hakkında bireylerin bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılmıştır.

- **Moving Image Comprehension Strategies:** Bu proje çevrimiçi eserler, monografların yayımlanması, yaratıcı ürünlerin üretilmesi ve medya okuryazarlığının geliştirilmesi için etkinlik göstermektedir.
- **The Embeddedness of Media Education:** Hareketli resim kültüründe ve medya araştırmalarında dijital teknolojinin etkisiyle var olan farklılaşmayı ortaya koymak için hazırlanan bu proje 2015'in ilkbahar ve sonbaharında okul içi, okul dışı faaliyetlerde bulunmuştur (European Audiovisual Observatory, 2016: 227-228)

2010 yılından günümüze kadar bireyler arasında etkin yayılım alanı gösteren söz konusu projeler aile, çocuk ve genç üçgenine odaklanmış, çalışmalarını bu üç yapı çevresinde toplamıştır. Ayrıca medya eğitimi konusunda kendisini yenilen ve yenilemeye devam eden Macaristan'da Médiaunió – Noked 8?/Media Union – 'Don't you mind? (Medya Birliği-Sakıncası Yoksa?) projesi sosyal farkındalık üzerinde çalışmalar yürütmektedir. Ek olarak, Macaristan medya eğitiminde son zamanlarda internetin güvenli kullanımı ya da medya okuryazarlığı alanlarına odaklanıldığı görülmektedir (Petranová vd., 2017: 62). Macaristan'da her ne kadar medya okuryazarlığı ya da medya eğitimi alanında farklı çalışmaların olduğu bilirse de bu çalışmalar çağın gereklerinin gerisinde kalmaktadır. Bu yüzden Macaristan'da katılımcılığın benimsendiği yeni projelerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

3.5.10. Portekiz'de Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Portekiz'de medya okuryazarlığı eğitimi özellikle son yıllarda giderek artan bir şekilde kapsamlı olarak ele alınmıştır. Fakat ülkedeki olumlu gelişmelere rağmen Portekiz müfredat programlarında medya okuryazarlığı tek başına ele alınmamaktadır.

Portekiz'de sadece 5. ve 6. sınıflarda eğitim gören çocuklara Portekizce ve Görsel Eğitim dersleri bünyesinde reklamcılık ile ilgili enformasyon verilirken medya yapılarına da değinilmektedir. Portekiz'de yeni medya araçlarının kullanmaya başlanmasıyla birlikte yeni ulusal müfredatların temeli atılmıştır. Bu müfredatla öğrencilerin çeşitli medya dillerini öğrenmesi ve analizini yapması, medyayı tanınması ve kişisel becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Ayrıca medya üreticileri de medya eğitimi konusunda destek sağlamaktadır (UNESCO, 2001: 55). Portekiz'de hem hükümet tarafından hem de özel yapılarca teşvik edilen medya okuryazarlığı eğitimi, bireylerin medya hakkında her türlü bilgiyle donatılmasına hizmet etmektedir. Ek olarak, "Enformasyon ve İletişim Teknolojileri 8, 9, ve

10. Sınıfta eğitim gören öğrenciler için temel olarak kabul edilmektedir. Müfredat arası derslerde ise öğrencilerin metodoloji ve iletişim yetkinliklerini kazandırılması amaçlanmaktadır (Gül, 2012: 394). İç içe geçirilmiş dersler öğrencilerin iletişim becerisini arttırmayı temel almaktadır. Enformasyon ve iletişim teknolojileri dersi özellikle öğrencilerin dijital platformlardaki etkinliğine işaret etmektedir. Portekiz okul içi eğitiminde, çeşitli medya okuryazarlığı faaliyetlerinin bulunmasına ek olarak toplumda da bireylerin bilinçlendirilmesi için çeşitli medya eğitimi projelerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu yüzden farklı zamanlarda farklı alanlarda faaliyet gösteren projeler hazırlanmıştır. Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi'nin ortaya koyduğu sonuçlara göre ise 2010 yılından beri bireyler arasında en sık kullanılan 5 tane projeye değinilmiştir.

- **Sete Dias com os Media (Ortalama Yedi Gün):** Toplumda yer alan çeşitli yapılarda medya okuryazarlığını teşvik etmek için kurulan Sete Dias. com Media, bireylerin üzerlerine düşen sorumluluklarını özgürce yerine getirmeleri için hizmet vermektedir. Söz konusu projenin başlangıcı 3 Mayıs Dünya Basın Özgürlüğü günü sayılmaktadır.
- **7 Dias, 7 Dicas sobre os Media – Competition (7 Gün, 7 Medya İpucu- Yarışma):** Medya okuryazarlığının toplum içerisinde farklı sosyo-kültürel yapılara sahip olması Grupo Informal sobre Literacia Mediática'nın (GILM) ortaya çıkmasına neden olmuştur. GILM, tarafından her sene yürütülen ve bireylerin medya okuryazarlık farkındalıklarını arttıran kampanyalar düzenlemektedir. Bu projede çevrimiçi kişisel hakların korunması, medyaya yönelik eleştirel bakış açısının geliştirilmesi ve internetin daha güvenli bir şekilde kullanılmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır.
- **Conta-nos uma História! (Bize Bir Hikâye Anlat!):** Söz konusu projeye katılımda yeni bir hikâyenin veya var olan hikâyenin yeniden tasarımında ortaya çıkan dijital ses ya da videoların geliştirilmesine işaret etmektedir.
- **O Mundo à Nossa Volta - O Primeiro Olhar e Cinema, Cem anos de Juventude (Çevremizdeki Dünya- İlk Bakış ve Sinema, Yüzyıl Gençlik):** 2000 yılında kurulmuş olan Porto 2001, genellikle gençlere film izleme alışkanlığı kazandırarak edinimlerini paylaşımlarını sağlamaktadır. Bu proje sinematografik eğitimle birlikte öğrenci, öğretmen ve film yapımcılarını ortak noktada buluşturmaktadır.
- **Sitestar.pt Competition (Sitestar.pt Yarışması):** Dijital medya okuryazarlığı alanında faaliyet gösteren Sitestar.pt aktif katılımcı olarak söz konusu alanda bireyleri desteklemektedir. Sitestar.pt yarışması 14-17 yaş arasındaki öğrencileri kapsamakta ve aynı zamanda bilim ve enformasyon vb. alanlarda kategori sistemlerine ayrılmaktadır (European Audiovisual Observatory, 2016: 326-327).

Portekiz’de faaliyet gösteren projeler medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve sinematografik unsurlar perspektifinde hizmet vermektedir. Okul dışı yapılarda kamu ya da özel destekli olan bu projeler vatandaşların ve özellikle genç sınıfının medya hakkında her türlü enformasyona ulaşmasını sağlamaktadır. Ayrıca Portekiz’de medya eğitimi günümüzde öğrencilerin mantıksal ve yaratıcı yetilerine de vurgu yapmaktadır (Petranová vd., 2017: 62). Medya okuryazarlığı eğitiminde birden fazla uygulaması olan Portekiz, katılımcı yurttaşlık konusunda herhangi bir faaliyet alanına işaret etmemektedir. Bu yüzden medya eğitiminde olumlu gelişmelerin yaşandığı Portekiz’de, eksik faaliyet alanları da bulunmaktadır. Özellikle ülke çapında medya okuryazarlığı için yapılmış olan projeler medya eğitiminde süreklilik sağlayamadığından dolayı eleştirilere maruz kalmaktadır.

3.5.11. Yunanistan’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Medya okuryazarlığı eğitimi 2001 yılında, okulu erken terk etmiş ve eğitim hayatına yeniden devam etmek isteyen, yaşça büyük olan kişilerden oluşan ikinci fırsat okullarında vermeye başlanmıştır. Ayrıca medya üreticileri ve eğitimcileri arasında oldukça zayıf bağlara sahip ortaklık bulunmaktadır. Bu yüzden toplum genelinde medya eğitiminin kapsamlı olarak ele alınması zorlaşmaktadır. Özellikle iletişim ve gazetecilik derslerinde eğitim vermek üzere yeni öğretmenlerin alınması kararlaştırılmıştır (UNESCO, 2001: 46-47). Belli bir medya politikası olmayan Yunanistan’da medya eğitimi, öğretmenlerin kendi deneyimlerine ve takdirine bırakılmıştır. Buna göre her öğretmen kendi bilgisi, becerisi ya da uzmanlık alanına yönelik öğrencilere medya eğitimi vermektedir. Bunun sonucunda da medya okuryazarlığının gelişmişliği ülkede tartışmalı bir konu olarak yerini almaktadır.

Yunanistan’da yurttaşlara sivil kimlik kazandırılmasının ardından 2011 yılında medya okuryazarlığı alanında gelişmeler yaşanmıştır. Ek olarak, medya eğitiminde henüz tam olarak başarıyı yakalayamamış Yunanistan’da, medya okuryazarlığını teşvik etmek için toplum bazlı projeler hazırlanmıştır. Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi’nin anket sonuçlarına göre yurttaşların ülke çapında aktif olarak kullandığı 5 proje bulunmaktadır.

- **Bookmarks – Combating Hate Speech Online Through Human Rights Education (Yer İmleri- İnsan Hakları Eğitimi Aracılığıyla Çevrimiçi Nefret Söylemlerini Tartışmak):** Nefret dolu konuşma hareketine yönelik yapılan bir kılavuz niteliğinde sayılan Yer İmleri, 13-18 yaş arasını kapsamakla birlikte diğer yaş odaklarına da uyarlanabilmektedir. Bookmarks’dan özellikle çevrimiçi yapılarda okul içinde ve dışında nefret söylemi ile ilgilenen eğitimciler yararlanmaktadır. Ayrıca bu kılavuz temelde insan hakları perspektifinden olaylara yaklaşmaktadır. Aynı zamanda kılavuz

ırkçı nefret, anti-semitizm ya da her türlü hoşgörüsüzlüğe dayalı olan nefret edinimlerine işaret eden başlıkları içermektedir.

- **EUforia – European Union Films for Innovative Audience Development (Yenilikçi Seyirciler Geliştirmek için Avrupa Birliği Filmleri):** Bu proje Yunanistan’da film eğitiminin devamlı kılınması için gerekli altyapıları hazırlamaktadır.
- **First Nationwide Study on Media Literacy in Greek Schools (Yunan Okullarında Medya Okuryazarlığı Üzerine İlk Ülke Çapında Çalışma):** Helenik görsel-işitsel enstitüsü ilk olarak ülke genelinde resmi eğitim programında medya okuryazarlığı üzerine çalışmalar yürütmüştür.
- **Mythos Project – Olympia International Film Festival for Children and Young People -European Meeting of Young People’s Audiovisual Creation - Camera Zizanio (Mythos Projesi-Olympia Uluslararası Çocuk ve Gençler için Film Festivali):** Mythos Project temelde görsel-işitsel yapılar üzerinde çalışan çok uluslu bir film atölyesi olarak Avrupa’da ki gençlere hitap etmektedir. Bu proje genelinde 55 kısa film yapılmış ve bu filmler uluslararası festivallerde pozitif eleştiri almıştır.
- **The Grocery Store (To Pantopoleion):** The Grocery olarak adlandırılan film, çevrimiçi yapılarda yaşanabilecek olumsuzluklara karşı tedbir almak, güvenli interneti sağlamak, kişisel gizliliğin farkında olmak ve siber suçlara karşı bilinçli olmak konularını eğlendirici unsurlarla işlemektedir. Ek olarak bu film bütün Avrupa dillerince alt yazılı olarak hizmet vermektedir (European Audiovisual Observatory, 2016: 203-204).

Yunanistan’da hazırlanmış olan projeler medya okuryazarlığı, çevrim içi platformlardaki olumsuzluklar ve film atölyeleri konularına odaklanmıştır. Sınıf içinde öğretmenlerin tutumlarına göre şekillenen medya okuryazarlığı dersinin niteliği de alanında uzmanlaşmış kişilerce verilmemesinden dolayı sınırlandırılmaktadır. Ayrıca Yunanistan’da medya eğitimi, medya tüketiminde çocuk ve gençlerin korunması, medya okuryazarlığı ve film okuryazarlığı alanlarına da değinmektedir (Petranová vd., 2017: 62). Müfredat incelemesi sonucu medya eğitiminde diğer Avrupa devletlerinin gerisinde sayılan Yunanistan’da, katılımcılık ya da aktif yurttaşlık alanında herhangi bir enformasyona rastlanmamıştır.

3.5.12. İspanya’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

İspanya’da medya okuryazarlığı eğitimi 1990 yılında vatandaşlara verilmeye başlanmıştır. Medya eğitiminin gündeme gelmesiyle, vatandaşlar arasında eleştirel düşünebilme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

İspanya’da medya okuryazarlığı eğitimi 1990 yılıyla birlikte okulun öğrenim kadrosuna ve öğretmenlerin tecrübelerine dayandırılarak öğrencilere ders olarak verilmeye başlanmıştır. Ayrıca medya okuryazarlığının eğitiminin İspanya’da kesinleştirilmiş bir çerçevesi bulunmamaktadır. Kurumsal yetersizlikler, öğretmenlerin deneyim eksiklikleri ve kaynakların sınırlılığı konuları İspanya medya okuryazarlığı eğitiminin gelişmesinde engel teşkil etmektedir (UNESCO 2001: 69). İspanya’da mevcut eksikliklerin giderilmesi maksadıyla farklı uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bunlardan en önemlisi öğretmenlerin deneyim eksikliklerini gidermek amacıyla gündeme gelen uzaktan eğitim modeli olarak değerlendirilmektedir. Böylece öğretmenlerin medya ve medya okuryazarlığı eğitimi hakkında çeşitli enformasyonlara sahip olması planlanmaktadır. Bununla birlikte İspanya’da, lisansüstü kademelerde medya eğitiminin bulunması, medya okuryazarlığının gelişmesine katkı sağlaması düşünülmektedir. Ayrıca Avrupa Görsel ve İşitsel Gözlemevi’nin 2016 raporu, İspanya’da 2010 yılından günümüze kadar yurttaşlar arasında en sık kullanılan, aktif faaliyet alanına sahip 5 medya okuryazarlığı projesine vurgu yapmaktadır.

- **Observatorio para la Innovación de los Informativos en la Sociedad Digital- Oi2 (Dijital Toplumda Haberlerin İnovasyonu İçin Gözlemevi):** Oi2 projesi özellikle toplumda yaşanan değişimlerin sosyal, ticari ve ekonomik yönden analizlerini yapmakta aynı zamanda dijital toplumlarda anlatı yapılarının gözlemlenmesini sağlamaktadır. İspanyol kamu televizyonu olan RTVE ile işbirlikçi olan bu proje, RTVE’yi inovasyonda lider konumunda sınıflandırılmaktadır.
- **Emedus Project, Spain:** Bu proje Avrupa genelindeki medya okuryazarlığının derin bibliografik analizine dayanmaktadır. Bu analiz Analiz, Barselona Otonom Üniversitesi 11 Eğitim ve İletişim Ofisi tarafından ortaya konmuştur. Emedus Projesiyle birlikte Avrupa genelinde medya okuryazarlığı hakkında derin bir betimsel analiz yapılarak çeşitli enformasyonların açığa çıkması sağlanmıştır.
- **Chaval:** chaval.es çocuklar arasında güvenli uygulamaları teşvik ederken bir yandan da medya okuryazarlığı eğitimi hakkında bilgilendirmektedir. Chaval özellikle yeni teknolojik imkânların artmasıyla aileleri, eğitimeileri ve çocuk sınıfını yeni teknoloji riskleri konusunda bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu proje çocukların yeni

teknolojilerini kullanmasıyla ortaya çıkan sorunlarla karşılaştıklarında ailelerinden ve eğitimcilerden yardım almasını teşvik etmektedir.

- **TVE Defence of the Viewer (TVE Görüntüleyicinin Savunması):** Bu proje kamu izleyicilerinin bütün sorunlarını ve yorumlarını incelemek amacıyla uygulamaya konulmuştur. Proje izleyicilerin soru ve yorumlarına yanıtlar ararken, izleyicilerin ilgi alanlarına giren konular hakkındaki sorular için röportajlar da sağlamaktadır.
- **Digital Citizenship – iCmedia (Dijital Vatandaşlık – iCmedia):** iCmedia'nın bir girişimi olan Digital Citizenship 2020, yeni dijital vatandaşlık için dijital içerik ve araçlar konusunda uzmanların öğrettiği eğitim oturumları veli, öğretmen ve öğrenilere sunulmaktadır. Burada özellikle görsel-işitsel içeriğin bilinçli kullanımına, Aileler ve çocukları arasındaki dijital uçurumu kapatabilmenin yollarına ve vatandaşların güçlendirilmesine katkıda bulunabilme konularına değinilmiştir (European Audiovisual Observatory, 2016: 167-168).

İspanya'da yurttaşlar arasında aktif bir şekilde kullanılan söz konusu projeler genellikle medya okuryazarlığı eğitime ve dijital içerik konularına değinmiştir. Katılımcı yurttaşlık alanında nitelikli bir bulguya rastlanamayan İspanya'da medya okuryazarlığı eğitiminde yaşanan sorunların giderilmesi, medya okuryazarlığı eğitiminin devamlılığının sağlanabilmesi ve vatandaşlar arasında medya okuryazarlığı eğitimiyle katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi için yeni projelere, uygulamalara ve açık kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca İspanya'da medya okuryazarlığı eğitimi Petranová vd. belirttiği üzere, medya eğitim materyalleri ve internet riskleri üzerine de odaklanmıştır (2017: 62).

3.6. AB Üye Ülkelerindeki Medya Okuryazarlığı Müfredatlarına Genel Bir Bakış

Bireyleri medya mesajlarına karşı bilinçlendirmek ve eleştirel bakış açısını geliştirmek için ortaya konan medya okuryazarlığı eğitimi, özellikle son yıllarda daha fazla desteklenmeye başlanmıştır.

Avrupa Birliği, medya okuryazarlığı alanında önemli uygulamalar, projeler ve eğitim stratejileri geliştirmiştir. Birliğin bünyesindeki üye ülkelerle birlikte ortak eğitim politikası kıstasında, medya okuryazarlığı alanında birden fazla düzenlemeler hayata geçirilmiştir. Her ülkenin kendi içerisindeki eğitim müfredatlarında farklı şekillerde bulunan medya okuryazarlığı eğitimi, temelde medyanın tanıtılmasına ve eleştirel bakış açısının kazandırılmasında rol oynamaktadır. Çalışmada ele alınan Avrupa Birliği üye ülkelerinde (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) medya okuryazarlığı eğitiminin müfredatlarda nitelik

bakımından ayrıldığı görülmektedir. Bu ayrımı çalışmada olan birkaç üye ülke üzerinden örneklendirmek, inceleme sonucunun daha rahat anlaşılmasını sağlayacaktır. Gelişmişlik düzeyleri farklı olan 12 üye ülke, eğitim müfredatlarında az ya da çok medya okuryazarlığı eğitimine yer vermekte ve genellikle medya okuryazarlığı eğitimi, müfredatlarda başka derslerle bütünleştirilerek verilmektedir. Danimarka ve Hollanda gibi üye ülkeler, medya okuryazarlığı dersini müfredatta bulunan başka derslerle entegreli vermektedir. Almanya, eğitim sisteminde medya okuryazarlığı alanına gereken önemi vererek, bu konuda örnek ülkeler arasında yer almaktadır. Almanya’da medya okuryazarlığı özellikle müfredatlarda yeni medya ve dijital medya alanlarıyla verilmeye çalışılmaktadır. Böylece medya okuryazarlığı eğitimine yeni bir soluk getirmeye çalışan Almanya, bir yandan da teknolojik gelişmelerin hızını eğitim alanında da yakalamayı amaçlamaktadır. 2002 reformuyla birlikte medya eğitimi alanında dinamik kazanan Finlandiya, medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Ayrıca Finlandiya eğitim müfredatında bulunan medya okuryazarlığı dersi öğretim kademelerine göre de farklılık göstermektedir. İlk ve orta öğretim düzey müfredatlarında öğrencilerin gereksinimlerine yönelik şekillenen medya eğitimi, ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir. Bunların yanı sıra birlik içerisinde İtalya gibi medya okuryazarlığı eğitiminin resmî çerçevesinin tamamlanmadığı üye ülkeler de bulunmaktadır. Örneğin, İtalya’da medya okuryazarlığı eğitimi farklı branş dallarındaki öğretmenlerce verilmektedir. Böylece medya okuryazarlığı dersi, bu dersi veren öğretmenlerin deneyimlerine göre şekillenmektedir. Bu yüzden İtalya’da ortak bir medya eğitimi programlamasından bahsedilememektedir. Fransa’da ise medya okuryazarlığı eğitiminde özellikle medya üreticileri ve medya eğitimcileri arasında kuvvetli bir ilişki kurulmuştur. Kurulan bu ilişki medya eğitiminde olumlu sonuçlar doğurmuştur.

Çalışmada örneklem olarak seçilmiş AB’ye üye ülkelerin medya okuryazarlığı eğitiminde farklı dinamiklerin bulunduğu görülmektedir. Ülkeden ülkeye göre değişen medya okuryazarlığı eğitimi ya eğitim müfredatında bulunan başka derslerle birleştirilerek ya da tek başına bir alan olarak verilmektedir. Ayrıca medya okuryazarlığı eğitimini veren öğretmenler de ülkelere göre farklılık göstermektedir. Kimi ülkelerde medya eğitimi almış kişilerce eğitim sağlanırken, kimi ülkelerde medya eğitimi almamış farklı branş öğretmenlerince eğitim sağlanmaktadır. Medya eğitiminde çeşitlenen projelerin ve uygulamaların üye ülkelerde geliştirilmesi ve dönemin ihtiyaçlarına göre revize edilmesi gerekmektedir. Ülkelerin profil yapısına uygun medya eğitimlerinin, müfredat programlarında değerlendirilmesinin yapılması ve aynı zamanda alanında uzman kişilere istihdam sağlanarak medya eğitiminde devamlılığının sağlanması önemli konular arasında yer almaktadır.

3.7. AB Ülkelerindeki Medya Okuryazarlığı Eğitimlerinin Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesi Açısından Değerlendirilmesi

Medya okuryazarlığı eğitimi, medyanın pratiklerini tanıtan ve bireylerde analiz yapabilme becerilerini arttıran bir alan olarak değerlendirilmektedir. Küresel çapta medya eğitimine yönelik ihtiyaçların farkına varılması, etki araştırmalarının yapılmasıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarla birlikte medyanın bireyleri yönlendirebilmesi özelliği anlaşılmaya çalışılmıştır. Eleştirel medya okuryazarlığı alanında yapılan araştırmalar ve uygulamalar bireylerin daha bilgili yurttaş olma niteliği kazandırılmasında rol oynamaktadır. Binark ve Bek'e göre eleştirel medya okuryazarlığı, toplumsal kimliklerin gelişiminde ve yurttaşlık alanında yapılan değişikliklerde etkili olmaktadır. Eleştirel medya okuryazarlığı bireylere, sosyal ve siyasal alanlarda birbirlerine saygılı olmayı işaret etmektedir (2007: 209). Medya okuryazarlığı eğitimi ve bu alanda uzmanlar tarafından yapılan çalışmalar, bireylerin farkındalık seviyelerini arttırmayı hedeflemektedir. Fırsat eşitliğinin sağlanmasıyla birlikte herkesin alması gereken medya okuryazarlığı eğitimi, özellikle demokratik süreçlerin anlaşılmasına rehberlik etmekte ve katılımcı yurttaşlığı teşvik etmektedir.

Çalışmada medya okuryazarlığı müfredatları ve projeleri incelenen Avrupa Birliği'ne üye olan 12 ülke (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya), Avrupa'daki medya okuryazarlığı eğitiminin ve katılımcı yurttaşlık bilincinin anlaşılmasında örnek teşkil etmektedir. Hollanda eğitim müfredatında bulunan medya okuryazarlığı eğitimi, genellikle görsel-işitsel tasarım dersiyle iç içe verilmektedir. Bu yüzden Hollanda müfredatlarında medya okuryazarlığı eğitimi, tek bir alan olarak ele alınamamaktadır. Ayrıca Hollanda hükümeti destekli önemli 5 tane medya okuryazarlığı projeleri bulunmaktadır. MediaMasters (Medya Ustaları), Media Toddler Days, Informative Websites for The Public (Halk için Bilgilendirici Web Siteleri), Toolbox Media Education (Toolbox Mediaopvoeding-Araç Kutusu Medya Eğitimi), Mediawijzer.net olarak adlandırılan projeler, özellikle çocuk ve genç sınıfına yönelik faaliyetleri içerirken, medya okuryazarlığı eğitiminde etkili olmaktadır. Katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde Hollanda müfredatlarında ve toplum projelerinde ayırt edici bir program bulunmamaktadır. Hollanda'daki medya okuryazarlığı müfredatı ve projeleri çoğunlukla medya eğitimi konusundaki içeriklerden oluşmaktadır. İtalya'da eğitim sistemi, özerk olduğu için her okulun kendi içerisinde müfredat programlaması farklılaşmaktadır. Bundan dolayı İtalya'da medya okuryazarlığı eğitimi tek bir çatı altında bulunmamaktadır. Okuldan okula değişen medya okuryazarlığı müfredatı aynı zamanda kademeler arasında da farklılık göstermektedir. Happy Onlife, Officina dei Nuovi Lavori, The e-EAV Project (e-

EAV Projesi), Generazioni Connesse - Connected Generations (Safer Internet Centre Italy II)- (Bağlı Nesiller- Daha Güvenli İnternet Merkezi), Project PRISM. Preventing, Inhibiting and Redressing Hate Speech in New Media (Yeni Medyada Nefret Sesini Önleme, Engelleme ve Düzeltme) projeleri, İtalya’da kullanılan medya projeleri olarak değerlendirilmektedir. Projeler özellikle çevrimiçi platformlarda bireylerin bilinçlendirilmesine yardımcı olmaktadır. The e-EAV Project (e-EAV Projesi) projesi ise İtalya’da katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Genellikle genç sınıfa hitap eden bu proje sivil katılımı teşvik ederek, e-katılımı desteklemektedir. Medya okuryazarlığı eğitimiyle katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde etkin faaliyet alanlarına sahip olan Avusturya, medya okuryazarlığı müfredat içeriğinde eleştirel düşünebilme ve yorumlayabilme becerileri üzerinde durmaktadır. Toplumda medya okuryazarlığının geliştirilmesi açısından aktif olarak kullanılan projeler de bulunmaktadır. Media Literacy Award (Medya Okuryazarlığı Ödülü), Bewusst Mobil (Bilinçli Mobil), Saferinternet.at, Medienbildung Jetzt! (Şimdi Medya Eğitimi!), Radioigel projeleri, Avusturya’da çevrim içi ve çevrim dışı alanlarda bireylerin bilinçlendirilmesi amacını taşımaktadır. Medienbildung Jetzt! (Şimdi Medya Eğitimi!) projesi, medya okuryazarlığı eğitimiyle birlikte katılımcı yurttaşlık bilincini geliştirmeye yöneliktir. Özellikle düzenli aralıklarla katılımcı yurttaşlığın bireyler arasında desteklenmesini de sağlamaktadır. Eyaletlere ayrılan Almanya’da ise ortak bir medya okuryazarlığı eğitimi bulunmamaktadır. Medya okuryazarlığı müfredatlarında genellikle dijital medya ile birleştirilerek verilen medya eğitimi bilinçli birey ve bilinçli yurttaşlığa değinmektedir. Almanya, medya okuryazarlığı eğitiminde sürekliliği sağlamak adına The Dieter Baacke Award (Dieter Baacke Ödülü), Seitenstark, Blickwechsel e.V. – Association for Media and Cultural Studies (Medya ve Kültürel Çalışmalar Derneği), ‘Keine Bildung ohne Medien!’ (No Education Without Media!- Medyasız Eğitim Yok!), Medien+Bildung.com projelerini uygulamaya koymuştur. Bireyler arasında 2010 yılından beri sıklıkla kullanılan bu projeler, katılımcı yurttaşlığın geliştirilmesinde aktif rol oynamaktadır. Özellikle Dieter Baacke Award (Dieter Baacke Ödülü) ve Seitenstark projeleri, medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmenin yanında yurttaşların farkındalığını arttırmak için programlanmıştır. Ayrıca toplumda katılımcı yurttaşlığın geliştirilmesinde rol oynayan projeler Almanya’da önemli bir yer tutmaktadır.

Avrupa Birliği’nde ortak izleni çerçevesinde, medya okuryazarlığı konusunda birden fazla kararlar alınmıştır. Fakat buna rağmen Avrupa Birliği’ne üye olan gelişmişlik düzeyleri farklı, söz konusu 12 ülkenin sahip olduğu medya okuryazarlığı müfredatlarıyla ve medya projeleriyle birbirinden ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca her üye ülkenin kendi içerisinde özel ya da devlet destekli medya projeleri de bulunmaktadır. Bireylerde eleştirel bakış açısının

kazandırılmasına ve katılımcı yurttaşlığın geliştirilmesine hizmet eden medya okuryazarlığı müfredatlarından, günümüzde yeteri kadar verim alınamamaktadır. Bu yüzden ülkeler kamu ya da özel yapı destekli medya projelerini faaliyete geçirmiştir. Bireylerin 2010 yılından beri aktif olarak kullandığı medya projeleri, eleştirel medya okuryazarlığıyla birlikte katılımcı yurttaşlık alanlarına işaret etmektedir. Böylece duyarlı yurttaş bilincinin geliştirilmesinde rol oynayan eleştirel medya okuryazarlığı, kimi ülkelerde hem müfredatlarla hem de medya projeleriyle katılımcı yurttaşlığı teşvik ederken, kimi ülkelerde ise müfredat harici medya projeleriyle katılımcı yurttaşlığı öğretici konumdadır. Fakat bu durum, medya okuryazarlığı eğitiminde sürekliliğin sağlanmasına engel olmaktadır. Bu yüzden Avrupa Birliği'nde üye ülkelerle birlikte ortak yeni politikaların benimsenmesi, müfredatlarda ve medya projelerinde toplumların ihtiyaçlarına yönelik revizelerin yapılması gerekmektedir. Özellikle medya okuryazarlığı eğitiminde ve katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde devamlılığın sağlanması adına, bu iki alanın aksatılmadan her projede ve her eğitim müfredatı içerisinde birleştirilerek sunulması önem taşımaktadır.

3.8. AB Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Müfredatlarına ve Medya Okuryazarlığı Projelerinde Katılımcı Yurttaşlığa Genel Bakış

		Medya Okuryazarlığı Müfredatı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri Tablosu	
		Medya Okuryazarlığının Müfredatlarda Yer Alışı	Medya Okuryazarlığı Projelerinde Katılımcı Yurttaşlık
1	Danimarka	Medya eğitimi iletişim dili, medya bilimi, film ve tv çalışması, Danca, sanat ve dil dersleri ile birlikte verilmektedir.	Projeler medya ve internet kullanımlarında çocuk ve genç sınıfını bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır. Projeler katılımcı yurttaşlık alanında faaliyet göstermemektedir.
2	Finlandiya	Medya eğitimi, medya becerisi adıyla da yer almaktadır. Ders içerisinde medya becerilerine odaklanılmaktadır.	Projeler web tabanlı çalışmaktadır. Projeler medya becerilerine odaklanmaktadır. Katılımcı yurttaşlık alanında nitelikli bulguya rastlanmamaktadır.
3	Almanya	Medya eğitiminde dijital medya ön plana çıkmaktadır. Ders içeriğinde bilinçli birey, bilinçli yurttaş ve aktif yurttaş konularına odaklanılmaktadır.	Projeler genellikle dijital platformlarla aktif yurttaşlığı ön plana çıkaran uygulamalara işaret etmektedir. Özellikle The Dieter Baacke Award (Dieter Baacke Ödülü) Projesi katılımcı yurttaşlığı teşvik etmektedir.
4	Hollanda	Medya eğitimi görsel-işitsel tasarım, bilgi ve iletişim teknolojileri, medya okuryazarlığı ve teknik becerileri dersleriyle birlikte verilmektedir.	Projeler özellikle medya eğitimi farklılıklarına değinmektedir. Özellikle Toolbox Media Education (Toolbox Mediaopvoeding-Araç Kutusu Medya Eğitimi) projesi önemlidir. Projelerde katılımcı yurttaşlık alanında nitelikli bulguya rastlanmamaktadır.
5	İtalya	Medya eğitimi, eğitim teknolojisi dersiyile bütünleştirilerek verilmektedir.	Projeler genellikle nefret söylemlerine karşı biriyleri bilinçlendirmeye çalışmaktadır. Özellikle The e-EAV Project (e-EAV Projesi) ile katılımcı yurttaşlık geliştirilmektedir.
6	Avusturya	Medya eğitimi, 1994 yılından itibaren eğitim ilkesi olarak benimsenmiştir. Eleştirel düşünme yetisine sahip olabilme ve medya organizasyonunun işleyişi hakkında bireyler bilinçlendirilmeye çalışılmıştır.	Çevrimiçi ve çevrimdışı yapılara odaklanan projeler yurttaşlar arasında katılımcı yurttaşlığı da teşvik etmektedir. Özellikle Medienbildung Jetzt! (Şimdi Medya Eğitimi!) projesiyle katılımcı yurttaşlık alanında gelişmeler sağlanmaktadır.
7	Belçika	Belçika'da 1990 yılında resmîlik kazanan medya okuryazarlığına gerekli olan değerin atfedilmediği görülmektedir.	BRÜKSEL-WALLONIA FEDERASYONU: RTBF Media Literacy Strategic Plan (RTBF Medya Okuryazarlığı Stratejik Planı) projesi katılımcı yurttaşlık alanında faaliyet göstermektedir. FLANDERS BÖLGESİ: Flanders projeleri, dijital toplum destekli alanlar oluşturmaya çalışmaktadır.
8	Fransa	Günümüzde Fransa'da medya okuryazarlığı dersi bütün müfredatlarda bulunmaktadır.	Projeler özellikle dijital platformdaki yapılara işaret ederken, Educnum ve Les Clés des médias (Keys for Understanding Media- Medyayı Anlamanın Püf Noktaları) projeleriyle birlikte katılımcı yurttaşlık teşvik edilmektedir.
9	Macaristan	Medya eğitiminde, Medya Eğitimi ve Hareketli Görüntü Kültürü'nün müfredatlarda yer alması medya okuryazarlığı eğitimi için önemlidir.	Projeler aile, çocuk, genç üçgenine odaklanmıştır. Özellikle Médiaunió – Noked 8?/Media Union – 'Don't you mind? (Medya Birliği- Sakıncası Yoksa?)' projesiyle sosyal farkındalık üzerinde çalışmalar yürütülmektedir.
10	Portekiz	Medya eğitiminde, 5. ve 6. sınıflarda Portekizce ve Görsel Eğitim dersleri içerisinde medya eğitiminden bahsedilmektedir.	Projeler medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve sinematografik unsurlar perspektifinde hizmet vermektedir. Projelerde katılımcı yurttaşlık konusunda her hangi bir bulguya rastlanmamaktadır.
11	Yunanistan	Medya okuryazarlığı eğitimi 2001 yılında ikinci fırsat okullarında verilmeye başlanmıştır.	Projeler genellikle çevrimiçi platformlardaki olumsuzluklara ve film atölyelerine odaklanmıştır. Projelerde katılımcı yurttaşlık alanında her hangi bir faaliyete rastlanmamaktadır.
12	İspanya	Medya eğitimine 1990 yılında başlayan İspanya, medya eğitim materyalleri ve internet riskleri üzerine odaklanmıştır.	Projeler genellikle medya okuryazarlığı eğitimine ve dijital içerik konularına değinmektedir. Projelerde katılımcı yurttaşlık alanında nitelikli bir bulguya rastlanmamaktadır.

SONUÇ

Toplumsal ve demokratik yaşam farkındalığını arttırma adına önemli bir eğitim fırsatı olarak görülen medya okuryazarlığı eğitimi, bilinçli, eleştirel bakabilen ve sorgulayabilen medya üretici ve kullanıcılarını yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Medya okuryazarlığı özünde bireylerin eleştirel düşünme kapasitelerini arttırmasını, kendisine ve çevresine daha duyarlı bir şekilde farkındalıkla hareket etmesini ve enformasyon kaynakları arasında neden-sonuç dengesini doğru bir şekilde kurmasını öğretirken, medya iletilerine yönelik bireyleri bilinçlendirme amacına hizmet etmektedir. Günümüzde medya okuryazarlığının önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bu yüzden özellikle eğitimciler, uzmanlar ve konu ile ilgili olan kişiler, medya okuryazarlığı eğitiminin devamlılığının sağlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Çalışmanın temel sorunsalı eleştirel medya okuryazarlığının katılımcı yurttaşlık oluşturmadaki rolü üzerine odaklanmaktadır. Buna göre, betimleme analizi yöntemiyle incelenen 12 AB üye ülkesi eğitim müfredatlarında toplumun ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş kamu ya da özel destekli farklı projeler, Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi'nin raporları üzerinden değerlendirilmiştir. 2010 yılından günümüze kadar yurttaşlar arasında aktif olarak en sık kullanılan ve tercih edilen söz konusu projeler, toplum odaklı medya eğitimini sağlamaktadır. Bu projeler medya okuryazarlığı hakkında bireyleri bilinçlendirirken aynı zamanda sivil katılımıcılığın önünü de açmaktadır. Çevrimiçi ya da çevrimdışı platformlarla, web tabanlı sistemlerle, çeşitli etkinlik ya da kampanyalarla vb. faaliyetlerde bulunan projeler, özellikle Fransa'da bireyler arasında aktif yurttaşlığı teşvik etmektedir. Katılımcı yurttaşlığı projeleriyle destekleyen Almanya, The Dieter Baacke Award (Dieter Baacke Ödülü) projesiyle hem toplum içindeki farklı medya okuryazarlığının geliştirilmesine katkı sağlamakta hem de yurttaşlar arasında sivil katılımıcılığı desteklemektedir. Üye ülkeler arasında medya projeleriyle birlikte katılımcı yurttaşlık bilincinin oluşturulmasına hizmet eden Avusturya Medienbildung Jetzt! (Şimdi Medya Eğitimi!) projesiyle, yurttaşlar arasında düzenli ve sistematik bir şekilde aktif yurttaşlığı teşvik etmektedir. Ayrıca bu proje medya okuryazarlığının, katılımcı yurttaşlık bilincini oluşturmadaki rolü üzerinde de durmaktadır. Avrupa ülkelerinde var olan medya projeleri özellikle Fransa, Almanya ve Avusturya'da medya okuryazarlığıyla katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde örnek oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan diğer Avrupa ülkelerinde ise (Danimarka, Finlandiya, Hollanda, İtalya, Belçika, Macaristan, Portekiz, Yunanistan) medya okuryazarlığıyla katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde ayırt edici bilgilere ulaşılamamıştır. Katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesiyle ilgili yeterince veriye

rastlanmayan söz konusu bu ülkelerde günümüzün gereksinimlerine yönelik yeni projelerin yapılması ve uygulamaya konulması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada Avrupa Birliği üye ülkelerinde medya okuryazarlığı dersinin müfredatlardaki yeri incelenmiş, böylece Avrupa Birliği'ne üye ülkelerden örneklem olarak seçilmiş olan 12 üye ülkenin, medya okuryazarlığı profili ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde medya okuryazarlığının 12 üye ülke arasında en fazla gündeme gelen okuryazarlık çeşidi olarak yerini aldığı söylenebilmektedir. Teoride sürekli gündeme gelen medya okuryazarlığı, üye ülkeler arasında uygulama alanında farklılık göstermektedir. Örneğin, medya okuryazarlığı dersi Danimarka ve Hollanda okul müfredatlarında farklı derslerle bütünleştirilerek verilirken, Fransa ve Finlandiya gibi ülkelerin okul müfredatlarında ise daha ayrıntılı olarak verilmektedir. Avrupa genelinde okul içi eğitim sistemine entegrasi sağlanmaya çalışılan medya eğitimlerinin ortak noktası eleştirel düşünmeyi öğretmek, dijital platformlar hakkında bilgi sağlamak, analiz yapabilme kabiliyetini arttırmak ve öğrencilerin medyayı tanımasını amaçlamaktır.

Sonuç olarak medya okuryazarlığı eğitimi, Avrupa'nın az gelişmiş ülkesinden en gelişmiş ülkesine kadar yayılım göstermekte ve eğitim müfredatları içerisinde az ya da çok gündeme gelmektedir. Ayrıca Avrupa'da medya eğitimi sadece okullarla sınırlı kalmamakta okul dışı toplumsal projelerle de desteklenmektedir. Gençlerin, çocukların, ailelerin ve eğitimcilerin bilinçlendirilmesine yönelik aktif faaliyet alanlarına sahip projeler, çoğu ülkede medya okuryazarlığıyla birlikte katılımcı yurttaş olma oluşumlarını desteklemektedir. Sonuçta, medya okuryazarlığı eğitiminin katılımcı/aktif yurttaş bilincinin oluşturulmasında önemli bir fırsat olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Avrupa'nın birçok ülkesinde medya üreticileri ve medya eğitimcileri arasında kurulan bağ, medya okuryazarlığı eğitiminin geliştirilmesinde önemli bir adım sayılmaktadır. Yapılan projeler, uygulamaya konan programlar ve hazırlanan kampanyalar vb. medya okuryazarlığının gelişmesine yarar sağlasa da Birliğe üye olan ülkelerde, medya eğitiminin sürekliliğinin sağlanması ve aynı zamanda çağın gerekliliğine uyumlu yeni projelerin hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca eleştirel medya okuryazarlığı eğitimiyle katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi için toplum projelerinin yanı sıra özellikle fırsat eşitliği gözetilerek, her bir bireye ulaşmak adına bireysel hakların ortaya çıkarıldığı politikaların oluşturulmasına da ihtiyaç duyulmaktadır. Katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde devamlılığın sağlanmasına yönelik bireylere temel hak ve özgürlüklerini bilme ve kullanmada daha aktif bireyler olma yolunda öğretici çalışmaların uygulamaya konulması da daha demokratik toplumların gelişmesinde önem taşıyan toplumsal bir mesele olarak yerini almaktadır.

Katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde rol oynayan eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin birden fazla uygulama alanı bulunmaktadır. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimiyle gerek okul içi gerekse okul dışı toplumsal yapılarda desteklenen katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi için özellikle iletişim teknolojilerinde yaşanan yeniliklere uygun revizelerin takip edilmesi gerekmektedir. McLuhan kitle iletişim araçlarında yaşanan gelişmelerle birlikte dünyayı küresel bir köye benzetmektedir. Buna göre küresel düzeydeki enformasyon akışını, küçük köy yerlerinde olduğu gibi çok daha hızlı bir şekilde yaşanacağı ve herkesin bilgisi olacağı fikri ile bağdaştırmaktadır. Ayrıca McLuhan'ın küresel köy kavramıyla kitle iletişiminde yaşanan hareketlilik, bilgi edinme sürecinde zaman ve mekân ayırımındaki sınırlılıkların ortadan kalkmasına da işaret etmektedir. Böylelikle bireylerin enformasyon kaynaklarına ulaşmak için başvurduğu yolların farklılaşmasıyla medya okuryazarlığı müfredatlarının ve medya projelerinin içerikleri değişime uğramakta aynı zamanda yurttaşların sivil katılım oranında değişimler yaşanmaktadır. Dolayısıyla çalışmada incelenen ülkelerdeki (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) medya okuryazarlığı müfredatlarında ve medya projelerinde saptanan eksikliklerin, çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlenmesi sürecinde teknolojik gelişmelerin gözardı edilmemesi önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Ağaoğulları, M. A. (2009). *Kent Devletinden İmparatorluğa*. İmge Kitabevi, Ankara.
- Ağaoğulları, M. A. ve Köker, L. (1991). *İmparatorluktan Tanrı Devletine*. İmge Yayınları, Ankara.
- Akalın, A. (2011). *Radyo ve Televizyon Teknolojilerindeki Gelişmelerin Hukuki Düzenlemelere Etkisi*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. T.C Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Akbaba, F. (2012). “Avrupa Profili: Avusturya”. N, Ö. Taşkiran (Ed.). *Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili*. Umuttepe Yayınları, İzmit-Kocaeli, s. 89-113.
- Akçam, S. (hızl). (2006). *Avrupa Birliğinde Bilgi Toplumuna Geçiş Çalışmaları*. TOBB Bilgi Hizmetleri Dairesi, Ankara.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2015*. Ayrıntı Basımevi, Ankara.
- Alagözlü, Ç. (2012). *Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. T.C Radyo, Televizyon ve Üst Kurulu, Ankara.
- Alptekin, M. F. (2005). *Yurttaşlığın Tarihi Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Apak, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Arar, Y. B. (2006). “Televizyon ve gazete haberlerinde “1 Mayıs” temsilleri: Bir medya okuryazarlığı çalışması”. *I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildiri Kitabı*. 23-25 Mayıs 2005, İstanbul, s. 132-141.
- Aristoteles. (1998). *Atinalıların Devleti*. (Çev. S. Y. Baydur), Çağdaş Matbaacılık, İstanbul.
- Aybay, R. (1982). *Yurttaşlık (Vatandaşlık) Hukuku Ders Kitabı ve Temel Yasa Metinleri*. Ü. S.B.F. Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi, Ankara.
- Aybay, R. (1998). “Teba-i Osmani’den T.C. Yurttaşı’na Geçişin Neresindeyiz?”. A, Ünsal (Ed.). *75 Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru*. Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 37-43.
- Aydeniz, H. (2012). *Medyayı Tanımak*. Nakış Ofset, İstanbul.
- Aziz, A. (1981). *Radyo ve Televizyona Giriş*. A.Ü. S.B.F. Yayınları, Ankara.
- Badke, W. (2010). “Foundations of Information Literacy: Learning from Paul Zurkowski”. *Online*, 34(1): 48-50.

- Balcı, D. (2016). *Türk Anayasalarında Yurttaşlık Kavramı*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*.Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Binark, M. (2007).“Yeni Medya Çalışmalarında Yeni Sorular ve Yöntem Sorunu”, *Yeni Medya Çalışmaları*.M. Binark (drl.). Dipnot Yayınları, Ankara.
- Binark, M. ve Bek, M. G. (2007). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- Bozkurt, E., Özcan, M. ve Köktaş, A. (2004). *Avrupa Birliği Hukuku*. Asil Yayınları, Ankara.
- Brian, M. N. (1998). *The Media: An Intorduction*, Briggs, A. ve Copley, P. (ed.). *New Technologies and Media*. Longman Publications, London.
- Brodie, E., Cowling, E. ve Nissen, N. (2009). *Katılımı Anlamak: Bir Literatür Taraması*. (Çev. A. T. Esen), Involve ve Shared Practice, Holborn Londra.
- Buckingham, D. ve Sefton-Green J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. Taylor&Francis, London, Bristol.
- Çimen, A. (2012). “Avrupa Birliği (AB) Bölgesel Kalkınma Politikalarının Avrupalılaşması”. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(27): 47-79. 20. Yıl Özel Sayı.
- Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dahl, A. R. (2001). *Demokrasi Üstüne*.(Çev. B. Kadioğlu), Phoenix Yayınları, Ankara.
- Davis, J. F. (1992). “Media Literacy: From Activism to Exploration”. *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. 7-9 Aralık 1992, Queenstown, Maryland, s. 18-38.
- Demiray, U. (2012). “Avrupa Profili: Macaristan”. N, Ö. Taşkiran (Ed.). *Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili*. Umuttepe Yayınları, İzmit-Kocaeli, s. 343-363.
- Doyle, C. S. (1992). *Development of a Model of Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Northern Arizona University, Flagstaff, Arizona.
- Durgun, Ş. (2000). “Modern Devlet Olmanın Zorunlu Koşulu Ulus-Devlet Midir?”. *G.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 2(3): 109-124.
- Dursun, D. (2008). *Siyaset Bilimi*.Beta Yayınları, İstanbul.
- Ekinçi, T. Z. (1999). *Vatandaşlık Açısından Kürt Sorunu ve Bir Çözüm Önerisi*, Küyerel Yayınları, İstanbul.

- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm: Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi*. Bilim, İstanbul.
- Erdoğan, M. (2003). *Anayasal Demokrasi*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- European Audiovisual Observatory. (2016). *Mapping of Media Literacy Practices and Actions in EU-28*. European Audiovisual Observatory, Strasbourg.
- Eurofound. (2014). *Yaşam Kalitesi Eğilimleri – Türkiye: 2003–2012*. Eurofound, Luxembourg.
- European Commission. (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe, Final Report*. European Commission, Brussels.
- Eurydice. (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Eurydice, Brussels.
- Eurydice. (2012). *Avrupa’da Yurttaşlık Eğitimi*. EACEA P9 Eurydice, Brussels.
- Federov, A. (2008). “Media Education Around The World: Brief History”. *Acta Didactica Napocensia*, 1(2): 56-68.
- Fendoğlu, T. H. (2002). “1876 Anayasası veya Monarşik Modernleşme Dönemi”. H. C. Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Ed.). *Türkler*. Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, c. XIV, s. 739-750.
- Freire, P. (1998). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek), Ayrıntı Yayınevi, İstanbul.
- Freire, P. ve Macedo D. (1998). *Okuryazarlık/ Sözcükleri ve Dünyayı Okumak*. (Çev. Serap Ayhan), İmge Yayınevi, Ankara.
- Gedikoğlu, T. (2005). “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 66-80.
- Gerim, G. (2014). *Yurttaşlık ve Milliyetçilik Bağlamlarında Avrupa Birliği’nin Ortak Kimlik Arayışı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Giroux, H. (1998). “Giriş. Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitilimi”. Freire, P. ve Macedo, D. (Ed.). *Okuryazarlık/ Sözcükleri ve Dünyayı Okumak*. İmge Kitabevi, Ankara, s. 33-71.
- Gül, A. A. (2012). “Ülke Profili: Portekiz”. N, Ö. Taşkiran (Ed.). *Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili*. Umuttepe Yayınları, Kocaeli, 365-396.
- Gül, A. A. (2013). “Avrupa Birliği’nde Medya Okuryazarlığı: Düzenleme ve Çalışmalarda Gözlemlenen Eğilimler”. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, Kış 4(11): 15-33.

- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık Bilinci*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, F. (1994). “Okur-Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri”. *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 27(2): 499-507.
- Güven, F. (2007). *Avrupa Birliğinde Vatandaşlık Kavramı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güz, N. (1998). “İletişim Süreci ve Temel Öğeler”. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Güz (7): 121-142.
- Gönenç, Ö. (2007). “İletişimin Tarihsel Süreci”. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (28): 87-102.
- Göymen, K. (1999). “Türk Yerel Yönetiminde Katılımcılığın Evrimi: Merkezîyetçi Bir Devlette Yönetişim Dinamikleri”. *Amme İdaresi Dergisi*, 32(4): 67-83.
- Gözler, K. (2000). *Türk Anayasa Hukuku*. Ekin Kitabevi, Bursa.
- Gözler, K. (2013). *Anayasa Hukukuna Giriş*. Ekin Kitabevi, Bursa.
- Hart, A. (1991). *Understanding the Media: A Practical Guide*. Routledge, London.
- Hasdemir, A. T. (2012). “Gelenekselden Yeni Medya Okuryazarlığına Türkiye Örneğinde Bir Değerlendirme”. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2): 23-40.
- Herbert, M. (2010). *Tek Boyutlu İnsan*. (Çev. A. Yardımlı), İdea Yayınevi, İstanbul.
- Hobbs, R. (2004). “Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma”. (Çev. M. Türkan Bağlı), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1): 122-140.
- Huberman, L. (2003). *Feodal Toplumdan Yirmi Yüzyıla*. (Çev. M. Belge). İletişim Yayınları, İstanbul.
- Hvinden, B. ve Halvorsen, R. (2001). “Emerging Notions of Active Citizenship in Europe” *5th Conference of the European Sociological Association Visions and Challenges to European Sociology*. 28August-1 September 1 2001, Helsinki, Finland, s.
- İçduygu, A. ve Keyman, E. F. (2004). “Globalleşme, Anayasallık ve Türkiye’de Vatandaşlık Tartışması”. *Doğu- Batı Dergisi*, 2(5) : 157-170.
- İktisadi Kalkınma Vakfı.(1987). *Avrupa Tek Senedi*. (Çev.M. Cansever), İktisadi Kalkınma Vakfı, İstanbul.
- İktisadi Kalkınma Vakfı.(2007). *Maastricht Antlaşması*. (Çev.C. Baydarol), İktisadi Kalkınma Vakfı, İstanbul.
- İnal, K. (2009). *Medya Okuryazarlığı El Kitabı*. Ütopya Yayınevi, Ankara.
- İnan, A. (2005). “Avrupa Birliği Ekonomik Yaklaşımı: Lizbon Stratejisi ve Maastricht Kriterleri”. *Bankacılar Dergisi*, (52): 67-86.

- İnan, A. (1998).“Mahalli İdareler Reformu Kanun Taslağına Göre Demokratik Kitle Örgütlerinin Yerel Yönetimlere Demokratik Katılımı”.*Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 7(2): 128-132.
- İstifçi, İ. (2012). “Ülke Profili: Finlandiya”. N, Ö. Taşkiran (Ed.). *Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili*. Umuttepe Yayınları, İzmit-Kocaeli, s. 177-200.
- İşler, Ş. A. (2002).“Günümüzde Görsel Okur Yazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi”.*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1): 153-161.
- Jolls, T. ve Thoman, E. (2008).*21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler*. (Çev. C. Elma, A. Kesten, Ş. Çinkır, A. N. Dicle, E. Mercan ve Ö. Palavan). Ekinoks Yayınevi, Ankara.
- Karaduman, S. (2015).“The Role of Critical Media Literacy in Further Development of Consciousness of Citizenship”.*Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 174: 3039-3043.
- Karaduman, S. (2010). “Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü”. *Journal of Yaşar University*, 5(17): 2886-2899.
- Kavi, E. (2014). “Finlandiya İlk ve Ortaöğretim Sisteminin Genel Özellikleri ve Türk Eğitim Sistemi Açısından Kısa Bir Değerlendirme”.*Mimar ve Mühendis*, Temmuz-Ağustos(78): 46-48.
- Kaya, A. (2013). *Avrupa Birliği Hakkında Merak Ettikleriniz: Avrupa Birliği'ne Giriş*. Hiperlink Yayınları, İstanbul.
- Kellner, D. ve Share, J. (2005).“Media Literacy in the US”.*MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 15 Eylül(11): 1-21.
- Kili, S. ve Gözübüyük, A. Ş. (1985).*Türk Anayasa Metinleri (Sened-i İttifaktan Günümüze)*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Kocaoğlu, M. (2014). “Katılımcı Demokrasi Algılaması ve Kent Konseyleri: Kırşehir Kent Konseyi Örneği”. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 1-15.
- Koltay, T. (2011).“The Media and The Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy”. *Media Culture& Society*, 33(2): 211-221.
- Korkut, L. (2014). “Siyasi Kimlik Olarak Vatandaşlık: Türkiye'de ve Dünya Devletlerinde Anayasal Vatandaşlık Tanımları”. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2):5-41.
- Kurbanoğlu, S. (2010). “Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz”. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4): 723-747.

- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). “21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”. *TÜBAR-XXVIII*, Güz(28): 283-298.
- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). “Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar(2): 20-34.
- Küçük, M. (2012). “İletişim Kavramı ve İletişim Süreci”. E. N, Orhon ve U, Eriş (Ed.). *İletişim Bilgisi*. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, Eskişehir, s. 2-19.
- Kymlicka, W. (2004). *Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş*. (Çev. E. Kılıç), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Kymlicka, W. ve Norman, W. (1994). “Return of The Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory”. *Ethics*, 104(2): 352-381.
- Lentz, B. (2014). “Building the Pipeline of Media and Technology Policy Advocates: The Role of Situated Learning”. *Journal of Information Policy*, (4): 176-204.
- Manovich. L. (2001). *The Language of New Media*. The MIT Press, Cambridge.
- Martin, N. (2017). “Türkiye, Avrupa Birliği ve Brexit”. Esen, E., Şekeroğlu, D. (Ed.). *BREXIT – Elveda Avrupa İngiltere’nin AB’den Ayrılmasından Sonra Avrupa Bütünleşmesi ve Türkiye-AB İlişkilerinde Fırsatlar ve Tehditler*. Siyasal Kitabevi, Ankara, 39-64.
- Mcluhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions Of Man*. Signet Books, Mcgrawhill, New York.
- McNeill, W. (2001). *Dünya Tarihi*. (Çev. A. Şenel), İmge Yayınları, Ankara.
- Moore, G.J. (1969). “Screen Education in Canadian Schools”. F.K. Stewart, J. Nuttall (Ed.), *The Case for Screen Education*. Canadian Education Association, Toronto, 6-26.
- Odabaşı, Y. ve Oyman, M. (2012). *Pazarlama İletişimi Yönetimi*. Mediacat Yayınları, İstanbul.
- OECD. (2011). “*Pisa 2009 Results: Students Online Digital Technologies and Performance (Volume vi)*”. Oecd, Paris.
- Orhan, Ö. (2012). “J.J. Rousseau’da Genel İrade Kavramı, Felsefe ve Sosyal Bilimler”. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (Güz)14: 1-25.
- Öner, Ş. (2001). “Sivil Toplum Kuruluşlarının Yerel Demokrasi ve Katılım Algılamaları”. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 10(2): 51-67.
- Özdemir, H. (2012). *Avrupa Mantığı: Avrupa Bütünleşmesinin Teori ve Dinamikleri*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

- Özdemir, M. (2010). “Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1):323-343.
- Özkazanç, A. (1998). *Türkiye’de Siyasi İktidar ve Meşruiyet Sorunu: 1980’li Yıllarda Yeni Sağ*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pekman, C. (2006). “Avrupa Birliği'nde Medya Okuryazarlığı”. I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildiri Kitabı. 23-25 Mayıs 2005, İstanbul, s. 17-25.
- Petranová, D., Hossová, M. ve Velický, P. (2017). “Current Development Trends of Media Literacy in European Union Countries”. *Communication Today*, 8(1): 52-64.
- Pierson, C. (2002). *Modern Devlet*. (Çev. D. Hattatoğlu), Çiviyazıları Yayınları, İstanbul.
- Polat, G. E. (2011). Osmanlıdan Günümüze Vatandaşlık Anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, (3): 127-157.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Sage Publication, London.
- Potur, Ö. (2014). “Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4): 32-49.
- Rousseau, J.J. (2003). *Emile/ Bir Çocuk Büyüyor*. (Çev. Ü. Akagündüz), Selis Yayınları, İstanbul.
- Rousseau, J. J. (2012). *Toplum Sözleşmesi*. Kitap Matbaacılık, İstanbul.
- Sağıroğlu, A. N. (2008). “Özgürleştirici Bir Eğitim Arayışı: Eleştirel Pedagoji Okulu”. *Eğitim Toplum Bilim Dergisi*, (6)24: 50-61.
- Sapmaz, E. (2011). *Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türkiye’de Görsel-İşitsel Medya Mevzuatı ve Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. T.C Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Scheibe, C. ve Rogow, F. (2008). *12 Basic Ways to Integrate Media Literacy and Critical Thinking into Any Curriculum*, Third Edition, Project Look Sharp, Ithaca, NY.
- Show, M. (2005). “Peace Activism and Western Wars: Social Movements in Mass-Mediated Global Politics”. W, Jong., M, Show ve N, Stammers (Ed.). *Global Activism Global Media*. Pluto Press, London, s. 133-146.
- Slattery, M. (2014). *Sosyolojide Temel Fikirler*. (Çev. Ü. Tatlıcan ve G. Demiriz). Sentez Yayınları, İstanbul.
- Som, İ. ve Karataş, H. (2015). “Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir İnceleme.” *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 33-50.
- Şimşek C. M. ve Türkoğlu N. (2007). *Medya Okuryazarlığı*. Kalemus Yayınları, İstanbul.

- Tanrıverdi, B. (2012). “Avrupa Profili: Almanya”. N, Ö. Taşkiran. (Ed). *Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili*. Umuttepe Yayınları, İzmit- Kocaeli, s.59-87.
- Tanrıöver, O. ve Kırılı, S. (2015). “Global Köy ve Kültürel Emperyalizm: Küreselleşme Bağlamında Enformasyon Toplumuna Bakış”. *E-Journal of Intermedia*, 2(1): 133-142.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Basının Doğuşu ve Gelişimi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Taşkıran, N. (2007). *Medya Okuryazarlığına Giriş*. Beta Yayın, Ankara.
- Taşkıran, Ö. N. (2012). “Avrupa Profili: İtalya”.s N, Ö. Taşkiran. (Ed.). *Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili*. Umuttepe Yayınları, İzmit- Kocaeli, s. 309-341.
- Taşkıran, Ö. N. (2012). “Avrupa Profili: Fransa”. N, Ö. Taşkiran. (Ed.). *Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili*. Umuttepe Yayınları, İzmit- Kocaeli, s. 201-239.
- Tatoğlu, E. (2006). *Avrupa Birliğinin Tarihsel Gelişimi (1951- 1995)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Topuz, H. (2006). “Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi”. *I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildiriler Kitabı*. 23-25 Mayıs 2005, İstanbul, s. 1-3.
- Torres, M. ve Mercado, M. (2006). “The Need For Critical Media Literacy in Teacher Education Core Curricula”. *Educational Studies*, 39(3): 260 – 282.
- Tulodziecki, G. ve Grafe, S. (2012). “Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education – Trends and Current Situation in Germany”. *The National Association for Media Literacy Education’s Journal of Media Literacy Education*, 4(1): 44-60.
- Turhan, G. D. (2017). “Dijital Aktivizm”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(26): 26-44.
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği/Bilgi Hizmetleri Dairesi. (2006). *Avrupa Birliğinde Bilgi Toplumuna Geçiş Çalışmaları*. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği/Bilgi Hizmetleri Dairesi, Ankara.
- Türkoğlu, N. (2006). “Okuryazarlıktan medya okuryazarlığına: Şifrelerin ortaklığını aramak”. *I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildiri Kitabı*. 23-25 Mayıs 2005, İstanbul, s. 166-170.
- Tüzel, S. M. (2010). “Görsel Okuryazarlık”. *TÜBAR-XXVII*, Bahar(27): 691-705.
- Ulutaş, E. (2014). “Türkiye’de Vatandaşlık ve Anayasal Süreç”. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(1): 73-102.
- UNESCO. (2001). “Youth Media Education Survey 2001/ Final Report”. Unesco, England.
- Uzun, R. (2006). “Gazetecilikte Yeni Bir Yönelim: Yurttaş Gazeteciliği”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16: 633-656.

- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve Demokrasi*. Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Yaylagül, L. (2010). *Kitle İletişim Kuramları*. Dipnot Yayınları, Ankara.
- Yeğen, C. (2014). “Dijital Aktivizmin Bir Türü Olarak Hacktivizm ve “RedHack”. *E-journal of Intermedia*, 1(1): 118-132.
- Yeğenoğlu, M. (2014). “Avrupa Kimliğinin İdeolojik Arka Planı”. A, Kaya (Ed.). *Farklılıkların Birlikteliği*. Hiperlink Yayınları, İstanbul, s.57-72.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji*. Anı Yayıncılık, Ankara.

İnternet Kaynakları

- Aufderheide, P., “General Principles in Media Literacy”, <http://newsreel.org/articles/aufderhe.htm> (erişim tarihi: 20.02.2018).
- Brexit Referandum Sonuçları, https://www.bbc.com/news/politics/eu_referendum/results (Erişim Tarihi: 27.06.2018).
- European Parliament and Council, “Directive 2010/13/EU of the European Parliament and of the Council of 10 March 2010 on the Coordination of Certain Provisions Laid Down by Law, Regulation or Administrative Action in Member States Concerning the Provision of Audiovisual Media Services (Audiovisual Media Services Directive) Codified Version”. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bb5373f9-aa10-43ec-acc3-e1219b5b8b6c/language-en>. (erişim tarihi: 20.02.2018).
- Eurostat Verileri, <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (Erişim Tarihi: 26.06.2018).
- Georgi, B. “Models of European Citizenship Education”, <http://www.bpb.de/system/files/pdf/O79WOA.pdf> (erişim Tarihi: 15.03.2018).
- Helsinki European Council, “Presidency Conclusions”, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/ACFA4C.htm (erişim tarihi: 15.01.2018).
- Helsinki Yurttaşlar Derneği, “Sivil Toplum Aktif Yurttaşlık El Kitabı”, http://yereldemokrasi.net/attachments/article/87/sivil_toplum_aktif_yurttaslik.pdf (erişim tarihi: 10.01.2018).
- Medya Okuryazarlığı Yüksek Konseyi, “Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Hakkında Brüksel Deklarasyonu”, https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/lib_yayin/324FAC98-671E-41D7-B5FF-1B1AE51C22EE.pdf (erişim tarihi: 18.01.2018).
- Parsa, A. F., “Görsel Okuryazarlık”, <http://213.232.8.215/TR,1429/gorsel-okuryazarlik.html>. (erişim tarihi: 02.01.2018).

- Sözbilir, M. “Nitel Veri Analizi”, <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> (erişim tarihi: 20.03.2018).
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, “E-Avrupa+”, <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararasi-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/eavrupa/> (erişim tarihi: 16.01.2018).
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, “E- Avrupa 2002”, <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararasi-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/eavrupa-2002/> (erişim tarihi: 16.01.2018).
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, “E-Avrupa 2005”, <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararasi-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/eavrupa-2005/> (erişim tarihi: 16.01.2018).
- Tekeli, İ., “Katılımcı Demokrasi, Sivil Ağlar ve Sivil Toplum Kuruluşları”, http://stk.bilgi.edu.tr/media/cd/01/doc/okuma_02-2.pdf (erişim tarihi: 12.02.2018).
- Zurkowski, G. P., “The Information Service Environment Relationships and Priorities”, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf> (erişim tarihi: 12.01.2018).

EUROSTAT VERİLERİ

EK 1-

1. Uluslar Arası Yıllık Gayri Safi Yurt İçi Hasıla ve Ana Toplamlar

TIME	2008	2009	2010	2011	2012	2013
GEO						
Belgium	354,065.9	348,781.1	365,100.5	379,106.3	387,500.1	392,339.8
Denmark	1,801,470.0	1,722,143.0	1,810,926.0	1,846,854.0	1,895,002.0	1,929,677.0
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	2,561,740.0	2,460,280.0	2,580,060.0	2,703,120.0	2,758,260.0	2,826,240.0
Greece	241,990.4	237,534.2	226,031.4	207,028.9 ^(p)	191,203.9 ^(p)	180,654.3 ^(p)
Spain	1,116,225.0	1,079,052.0	1,080,935.0	1,070,449.0	1,039,815.0	1,025,693.0
France	1,992,380.0	1,936,422.0	1,995,289.0	2,058,369.0	2,088,804.0	2,117,189.0
Italy	1,632,150.8	1,572,878.3	1,604,514.5	1,637,462.9	1,613,265.0	1,604,599.1
Hungary	27,193,630.0	26,424,604.0	27,224,599.0	28,304,938.0	28,781,064.0	30,247,077.0
Netherlands	647,198.0	624,842.0	639,187.0	650,359.0	652,966.0	660,463.0
Austria	293,761.9	288,044.0	295,896.6	310,128.7	318,653.0	323,910.2
Portugal	178,872.6	175,448.2	179,929.8	176,166.6	168,398.0	170,269.3
Finland	193,711.0	181,029.0	187,100.0	196,869.0	199,793.0	203,338.0

TIME	2014	2015	2016	2017
GEO				
Belgium	400,058.4	410,290.5	422,677.6	437,204.1
Denmark	1,981,165.0	2,027,108.0	2,065,962.0	2,149,613.0
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	2,932,470.0	3,043,650.0	3,144,050.0	3,263,350.0
Greece	178,656.5 ^(p)	176,312.0 ^(p)	174,199.3 ^(p)	177,735.3 ^(p)
Spain	1,037,820.0	1,079,998.0 ^(p)	1,118,522.0 ^(p)	1,163,662.0 ^(p)
France	2,149,765.0	2,198,432.0	2,228,568.0 ^(p)	2,291,705.0 ^(p)
Italy	1,621,827.2	1,652,622.3	1,680,948.1	1,716,934.7
Hungary	32,591,713.0	34,324,110.0	35,420,320.0	38,183,290.0
Netherlands	671,560.0	690,008.0	708,337.0	737,048.0 ^(p)
Austria	333,062.6	344,493.2	353,296.9	369,685.9
Portugal	173,079.1	179,809.1	185,494.0 ^(p)	193,072.0 ^(e)
Finland	205,474.0	209,604.0	215,773.0	223,522.0

TIME	2008	2009	2010	2011	2012	2013
GEO						
Belgium	433,184.5	384,861.3	424,574.9	470,000.6	476,311.7	469,739.8
Denmark	1,718,000.0	1,517,467.0	1,557,831.0	1,663,325.0	1,729,434.0	1,714,983.0
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	2,506,631.0	2,265,910.0	2,454,428.0	2,683,874.0	2,666,173.0	2,662,485.0
Greece	172,608.1	163,423.3	154,989.5	141,351.7 ^(p)	137,913.6 ^(p)	132,239.1 ^(p)
Spain	1,226,874.0	1,047,774.0	1,048,407.0	1,049,496.0	1,011,840.0	987,622.0
France	1,774,427.0	1,632,653.0	1,741,851.0	1,835,880.0	1,867,611.0	1,862,791.0
Italy	1,794,114.6	1,559,785.6	1,674,736.3	1,744,495.7	1,684,409.6	1,640,245.1
Hungary	33,042,300.0	30,032,762.0	32,117,314.0	34,576,638.0	34,109,677.0	35,353,987.0
Netherlands	620,870.0	588,434.0	611,167.0	658,824.0	671,962.0	665,257.0
Austria	288,605.8	269,238.3	286,439.0	311,388.3	322,993.9	327,557.9
Portugal	181,822.6	162,825.9	170,148.6	172,576.6	162,075.0	158,092.8
Finland	207,962.0	180,426.0	191,704.0	209,916.0	213,698.0	210,713.0

TIME	2014	2015	2016	2017
GEO				
Belgium	470,394.0	472,797.1	481,092.2	...
Denmark	1,732,862.0	1,747,542.0	1,757,132.0	...
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	2,727,308.0	2,757,605.0	2,770,598.0	...
Greece	130,431.7 ^(p)	123,650.4 ^(p)	120,985.8 ^(p)	...
Spain	1,018,103.0	1,041,918.0 ^(p)	1,056,903.0 ^(p)	...
France	1,876,170.0	1,884,299.0 ^(p)	1,881,744.0 ^(p)	...
Italy	1,640,285.2	1,646,316.6	1,631,977.3	...
Hungary	37,663,025.0	39,479,877.0	40,314,123.0	...
Netherlands	669,884.0	682,681.0	688,869.0	...
Austria	325,353.0	326,805.6	329,361.3	...
Portugal	158,833.3	161,474.6	163,253.3 ^(p)	...
Finland	210,221.0	205,449.0	209,931.0	...

Kaynak: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (erişim tarihi: 26.06.2018).

2. Cinsiyete ve Seçilmiş Yaş Grubuna Göre Gelir Beşte Birlik Payı Oranı

Age (Yaş): Total

Sex (Cinsiyet): Total

TIME	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
GEO										
Belgium	4.1	3.9	3.9	3.9	4.0	3.8	3.8	3.8	3.8	3.8
Denmark	3.6	4.6	4.4 ^(b)	4.0 ^(b)	3.9	4.0	4.1	4.1	4.1	4.1
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	4.8	4.5	4.5	4.5	4.3	4.6	5.1	4.8	4.6	:
Greece	5.9	5.8	5.6	6.0	6.6	6.6	6.5	6.5	6.6	6.1
Spain	5.6 ^(b)	5.9	6.2	6.3	6.5	6.3	6.8	6.9	6.6	6.6
France	4.4 ^(b)	4.4	4.4	4.6	4.5	4.5	4.3	4.3	4.3	:
Italy	5.2	5.3	5.4	5.7	5.6	5.8	5.8	5.8	6.3	:
Hungary	3.6	3.5	3.4	3.9	4.0	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3
Netherlands	4.0	4.0	3.7	3.8	3.6	3.6	3.8	3.8	3.9 ^(b)	:
Austria	4.2 ^(b)	4.2	4.3	4.1	4.2	4.1	4.1	4.0	4.1	4.3
Portugal	6.1	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.2	6.0	5.9	:
Finland	3.8	3.7	3.6	3.7	3.7	3.6	3.6	3.6	3.6	3.5

TIME	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
GEO										
Belgium	4.1	3.9	3.9	4.0	4.0	3.9	3.9	3.9	4.0	4.0
Denmark	3.6	4.7	4.4 ^(b)	4.1 ^(b)	4.1	4.2	4.2	4.3	4.2	4.4
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	4.9	4.7	4.7	4.6	4.4	4.8	5.4	5.0	4.7	:
Greece	6.2	6.2	6.0	6.4	7.4	7.5	7.3	7.4	7.4	6.7
Spain	5.6 ^(b)	6.1	6.5	6.7	7.0	6.8	7.5	7.6	7.3	7.2
France	4.4 ^(b)	4.3	4.4	4.6	4.5	4.5	4.2	4.2	4.3	:
Italy	5.4	5.5	5.8	6.2	6.1	6.4	6.3	6.3	6.9	:
Hungary	3.8	3.7	3.6	4.2	4.3	4.6	4.7	4.6	4.5	4.4
Netherlands	4.1	4.1	3.8	3.8	3.7	3.7	3.9	4.0	4.1 ^(b)	:
Austria	4.2 ^(b)	4.2	4.4	4.1	4.2	4.1	4.2	4.1	4.2	4.4
Portugal	6.2	6.2	5.7	5.8	6.0	6.3	6.6	6.3	6.0	:
Finland	3.7	3.7	3.7	3.7	3.7	3.6	3.7	3.6	3.7	3.6

Kaynak: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (erişim tarihi: 26.06.2018).

3. Devlet Açığı / Fazlası, Borç ve İlgili Veriler

TIME	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
GEO										
Belgium	-1.1	-5.4	-4.0	-4.1	-4.2	-3.1	-3.1	-2.5	-2.5	-1.0
Denmark	3.2	-2.8	-2.7	-2.1	-3.5	-1.2	1.1	-1.5	-0.4	1.0
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	-0.2	-3.2	-4.2	-1.0	0.0	-0.1	0.5	0.8	1.0	1.3
Greece	-10.2	-15.1	-11.2	-10.3	-8.9	-13.2	-3.6	-5.7	0.6	0.8
Spain	-4.4	-11.0	-9.4	-9.6	-10.5	-7.0	-6.0	-5.3	-4.5	-3.1
France	-3.3	-7.2	-6.9	-5.2	-5.0	-4.1	-3.9	-3.6	-3.4	-2.6
Italy	-2.6	-5.2	-4.2	-3.7	-2.9	-2.9	-3.0	-2.6	-2.5	-2.3
Hungary	-3.7	-4.5	-4.5	-5.4	-2.4	-2.6	-2.6	-1.9	-1.7	-2.0
Netherlands	0.2	-5.4	-5.0	-4.3	-3.9	-2.4	-2.3	-2.1	0.4	1.1
Austria	-1.5	-5.3	-4.4	-2.6	-2.2	-2.0	-2.7	-1.0	-1.6	-0.7
Portugal	-3.8	-9.8	-11.2	-7.4	-5.7	-4.8	-7.2	-4.4	-2.0	-3.0
Finland	4.2	-2.5	-2.6	-1.0	-2.2	-2.6	-3.2	-2.8	-1.8	-0.6

Kaynak: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (erişim tarihi: 26.06.2018).

4. Eğitim Düzeyi, Cinsiyet ve Yaşa Göre Nüfus

Sex (Cinsiyet): Total

Age (Yaş): From 15 to 64 years (15-64)

ISCED11: Tertiary education (levels 5-8) – Yükseköğretim 5-8 seviye

TIME	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
GEO											
Austria	14.6	15.0	16.0	16.2	16.3	16.9	17.7	27.4 ^(b)	28.1	28.9	29.7
Belgium	28.1	28.4 ^(b)	29.4	30.7	30.4	31.3	31.5	32.6 ^(b)	32.7	33.2	35.6 ^(b)
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	20.4	21.4	22.3	22.7 ^(b)	24.3	24.9	25.2	23.2 ^(b)	23.8	24.4	24.8
Denmark	26.0 ^(b)	26.3	26.9	27.5	27.9	28.6	29.1	29.8 ^(b)	30.7	31.2 ^(b)	32.4
Greece	19.1	19.8	19.9 ^(b)	20.9	22.2	22.9	24.0	24.6 ^(b)	25.4	26.4	27.2
Spain	26.8	27.0	27.4	28.4	29.3	30.0	30.9	31.7 ^(b)	32.1	32.7	33.2
Finland	30.0	30.2	30.9	31.6	32.5	32.8	33.6	34.7 ^(b)	35.5	35.9	36.4
France	24.4	24.8	25.9	26.2	26.7	27.7	28.9 ^(b)	29.7 ^(b)	30.4	30.9	31.4
Hungary	15.4	16.4	16.9	17.1	18.0	19.0	19.5	20.2 ^(b)	20.9	20.6	20.9
Italy	12.0	12.7	12.8	13.0	13.2	13.9	14.4	15.0 ^(b)	15.5	15.7	16.5
Netherlands	26.7	27.8	28.4	27.7 ^(b)	28.0 ^(b)	28.6	29.3 ^(b)	29.7 ^(b)	30.5	31.0	32.1
Portugal	12.0	12.6	13.1	13.9	15.5 ^(b)	16.7	17.6	19.7 ^(b)	20.7	21.5	21.7

Kaynak: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (erişim tarihi: 26.06.2018).

5. Nüfus Değişimi

TIME	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
GEO							
Belgium	10,666,866	10,753,080	10,839,905	11,000,638 ^(b)	11,075,889 ^(b)	11,137,974	11,180,840
Denmark	5,475,791	5,511,451	5,534,738	5,560,628	5,580,516	5,602,628	5,627,235
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	82,217,837	82,002,356	81,802,257	80,222,065 ^(b)	80,327,900	80,523,746	80,767,463
Greece	11,060,937	11,094,745	11,119,289	11,123,392	11,086,406	11,003,615	10,926,807
Spain	45,668,939	46,239,273	46,486,619	46,667,174	46,818,219	46,727,890	46,512,199
France	64,007,193	64,350,226	64,658,856	64,978,721	65,276,983	65,600,350	65,942,267
Italy	58,652,875	59,000,586	59,190,143	59,364,690	59,394,207	59,685,227	60,782,668
Hungary	10,045,401	10,030,975	10,014,324	9,985,722	9,931,925 ^(b)	9,908,798	9,877,365
Netherlands	16,405,399	16,485,787	16,574,989	16,655,799	16,730,348	16,779,575	16,829,289
Austria	8,307,989	8,335,003	8,351,643	8,375,164	8,408,121	8,451,860	8,507,786
Portugal	10,553,339	10,563,014	10,573,479	10,572,721	10,542,398	10,487,289	10,427,301
Finland	5,300,484	5,326,314	5,351,427	5,375,276	5,401,267	5,426,674	5,451,270

TIME	2015	2016	2017
GEO			
Belgium	11,237,274	11,311,117	11,351,727
Denmark	5,659,715	5,707,251	5,748,769
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	81,197,537	82,175,684	82,521,653
Greece	10,858,018	10,783,748	10,768,193
Spain	46,449,565	46,440,099	46,528,024
France	66,456,279 ^(b)	66,730,453 ^(p)	66,989,083 ^(p)
Italy	60,795,612	60,665,551	60,589,445
Hungary	9,855,571	9,830,485	9,797,561
Netherlands	16,900,726	16,979,120	17,081,507
Austria	8,584,926	8,700,471	8,772,865
Portugal	10,374,822	10,341,330	10,309,573
Finland	5,471,753	5,487,308	5,503,297

TIME	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
GEO							
Belgium	5,224,309	5,268,651	5,312,221	5,401,718 ^(b)	5,440,288 ^(b)	5,472,856	5,493,792
Denmark	2,712,666	2,732,020	2,743,286	2,756,582	2,766,776	2,778,852	2,792,279
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	40,274,292	40,184,283	40,103,606	39,124,600 ^(b)	39,229,947	39,380,976	39,556,923
Greece	5,447,947	5,456,095	5,460,865	5,453,444	5,423,884	5,366,251	5,313,239
Spain	22,591,483	22,880,534	22,982,272	23,049,480	23,099,012	23,017,760	22,877,461
France	30,980,230	31,147,979	31,301,764	31,462,902	31,605,383	31,772,665	31,936,596
Italy	28,411,242	28,570,007	28,649,385	28,715,256	28,726,599	28,889,597	29,484,564
Hungary	4,769,562	4,763,050	4,756,900	4,743,901	4,724,666 ^(b)	4,715,953	4,703,391
Netherlands	8,112,073	8,156,396	8,203,476	8,243,482	8,282,871	8,307,339	8,334,385
Austria	4,042,489	4,056,935	4,066,201	4,078,871	4,098,144	4,123,622	4,155,339
Portugal	5,069,747	5,066,239	5,063,745	5,053,543	5,030,437	4,995,697	4,958,020
Finland	2,596,787	2,611,653	2,625,067	2,638,416	2,652,534	2,666,622	2,680,364

TIME	2015	2016	2017
GEO			
Belgium	5,524,068	5,569,264	5,589,272
Denmark	2,811,014	2,837,887	2,860,178
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	39,835,457	40,514,123	40,697,118
Greece	5,268,390	5,224,210	5,221,277
Spain	22,826,546	22,807,464	22,834,598
France	32,175,328 ^(b)	32,309,058 ^(p)	32,435,144 ^(p)
Italy	29,501,590	29,456,321	29,445,741
Hungary	4,695,779	4,688,519	4,675,291
Netherlands	8,372,858	8,417,135	8,475,102
Austria	4,200,397	4,272,553	4,312,441
Portugal	4,923,666	4,901,509	4,882,456
Finland	2,691,863	2,701,490	2,712,327

Kaynak: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (erişim tarihi: 26.06.2018).

Ö Z G E Ç M İ Ş

Adı ve SOYADI	Aslıhan DURLU
Doğum Yeri - Tarihi	15.05.1993
EĞİTİM DURUMU	
Mezun Olduğu Lise	Muratpaşa Lisesi, 2011
Lisans Diploması	Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, Antalya,2015
Yüksek Lisans Diploması	Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon ve Sinema Ana Bilim Dalı, Antalya, 2018
Tez Konusu	Eleştirel Medya Okuryazarlığının, Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesindeki Rolü.
Yabancı Dil	İngilizce
BİLİMSEL FAALİYETLER	
Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler;	
1. <u>INTERNATIONAL CONGRESS OF EURASIAN SOCIAL SCIENCES - ICOESS</u> 2017 Nisan ayında Alanya/ ANTALYA’ da gerçekleşen uluslararası kongrede “KOLONYAL SÖYLEM: BİR SAVAŞÇI AİMÉ CÉSAİRE” adlı makale sunulmuştur. KOLONYAL SÖYLEM: BİR SAVAŞÇI AİMÉ CÉSAİRE makalesi 2018 yılındaInternational Journal of Education Technology and Scientific Researches cilt:3 sayı:5’de yayımlanmıştır. 2. <u>INTERNATIONAL CONGRESS OF EURASIAN SOCIAL SCIENCES - ICOESS</u> 2017 Nisan ayında Alanya/ ANTALYA da gerçekleşen uluslararası kongrede “BİR GÖSTERGEBİLİMSEL ANALİZ ÖRNEĞİ: THE WATCHTOWER OF TURKEY” adlı makale sunulmuş olup, International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS) Özel Sayısı Ağustos 2017’ de yayımlanmıştır. 3. INNOVATION AND GLOBAL ISSUES IN SOCIAL SCIENCES-2017 Nisan ayında Kaş/ ANTALYA’ da gerçekleşen uluslararası kongrede “REKLAMDA ÇOCUĞUN TEMSİLİNE YÖNELİK ELEŞTİREL SÖYLEM ANALİZİ: OMO, ÜLKER, JOHNSON’S BABY VE TURKCELL REKLAMLARI ÖRNEKLEMİ” ” adlı makale sunulmuş olup, İnnovation and Global Issues in Social Sciences-2017 kongre kitabında yayımlanmıştır.	

İŞ DENEYİMİ	
Stajlar	Antalya Büyükşehir Belediyesi/Basın Birimi
E-Posta	m.aslihandumlu@gmail.com

