

AVRUPA BİRLİĞİ'NDE KATILIMCI YURTTAŞLIK: MEDYA OKURYAZARLIĞI MÜFREDATI VE PROJELERİ

ASLIHAN AKBAYIR

EĞİTİM
yayınevi

**AVRUPA BİRLİĞİ'NDE KATILIMCI YURTTAŞLIK:
MEDYA OKURYAZARLIĞI MÜFREDATI VE PROJELERİ**

Aslıhan Akbayır

Yayınevi Grubu Genel Başkanı: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Dr. Mustafa Akbayır

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

E-ISBN: 978-625-385-504-8

1. Baskı, Aralık 2025

Kütüphane Kimlik Kartı

AVRUPA BİRLİĞİ'NDE KATILIMCI YURTTAŞLIK

MEDYA OKURYAZARLIĞI MÜFREDATI VE PROJELERİ

Aslıhan Akbayır

VIII+176 s., 160x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-385-504-8

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mechanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah.
Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok,
No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Eğitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah.
10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
bilgi@kitapmatik.com.tr

EĞİTİM YAYINEVİ
GRUBU

EĞİTİM
yayınevi

SALON
yayınevi

Kitapmatik
yayınevi

kitapmatik
İnternet Kitaplığı

EĞİTİM
kitabevi

Bu alışma, Dr. Aslıhan AKBAYIR tarafından hazırlanan “Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesi Bağlamında AB Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	VIII
KISALTMALAR LİSTESİ	IX
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

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

1.1. Okuryazarlık Kavramı ve Türevleri	5
1.1.1. Okuryazarlık Kapsamında Görsel Okuryazarlık ve Nitelikleri	6
1.1.2. Okuryazarlık Kapsamında E- (Elektronik) Okuryazarlık ve Nitelikleri	8
1.1.3. Okuryazarlık Kapsamında Bilgi Okuryazarlığı ve Nitelikleri	8
1.2. Eleştirel Pedagoji ve Eleştirel Okuryazarlık.....	10
1.3. İletişim Sürecinin Yapısı ve Medya	12
1.3.1. Geleneksel Medya ve Özellikleri	18
1.3.2. Yeni Medya ve Özellikleri	20
1.4. Tarihsel Süreç İçerisinde Medya Okuryazarlığı	22
1.5. Medya Okuryazarlığı'nın Temel İlkeleri.....	26
1.6. Müfredatlardaki Kullanım Alanlarına Göre Medya Okuryazarlığı Modelleri ..	29
1.6.1. Mükemmel Medya Okuryazarlığı Müfredat Modeli: Rick Shepherd	29
1.6.2. Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli: James W. Potter.....	30
1.6.3. Medya Eğitim Programlarının Teorik Kökenleri: J. Francis Davis	33
1.7. Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları ve Faaliyet Alanları	35
1.7.1. Korumacı Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı	35
1.7.2. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı.....	36

İKİNCİ BÖLÜM

ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI VE DEMOKRASİ BAĞLAMINDA KATILIMCI YURTTAŞLIK BİLİNCİNİN OLUŞTURULMASI

2.1. Yurttaşlık Kavramı ve Yurttaşlık Kavramının Tarihsel Gelişimi	37
2.1.1. Yurttaşlık Kavramı	37
2.1.2. Tarihsel Gelişimi Bağlamında Yurttaşlık Kavramı.....	38
2.1.2.1. Antik Yunan Uygarlığı'nda Yurttaşlık Anlayışı	38
2.1.2.2. Roma İmparatorluğu'nda Yurttaşlık Anlayışı.....	40
2.1.2.3. Feodalizm'de (Derebeylik) Yurttaşlık Anlayışı.....	42
2.2. Yurttaşlığa Yönelik Yeni Oluşumlar: Cumhuriyetçi (Toplulukçu) Yurttaşlık ve Liberal (Bireyci) Yurttaşlık.....	44
2.3. Türkiye'de Yurttaşlık: Dünden Bugüne	45
2.3.1. Yurttaşlık Çerçevesinde Osmanlı	45
2.3.2. 1839 Tanzimat Fermanı Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması.....	46
2.3.3. 1856 Islahat Fermanı Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması	47

2.3.4. 1876 I. Meşrutiyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması	47
2.3.5. 1908 II. Meşrutiyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması	48
2.3.6. 1923 Cumhuriyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması	49
2.4. Yurttaşlık Çerçevesinde Avrupa Birliği	52
2.5. Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve Katılımcı Demokrasi Bağlamında Yurttaşlık Kavramına Yeni Bir Perspektif Kazandırılması: Katılımcı (Aktif) Yurttaşlık	54
2.5.1. Demokrasi Sürecine Katılımcı Demokrasi Vurgusu	54
2.5.2. Demokrasi Sürecinde Doğrudan Demokrasi ve Temsil Alanları	56
2.5.3. Demokrasi Sürecinde Temsili Demokrasi ve Temsil Alanları	57
2.5.4. Demokrasi Sürecinde Yarı-Doğrudan Demokrasi ve Temsil Alanları ...	58
2.5.5. Demokrasi Sürecinde Katılımcı Demokrasi ve Temsil Alanları	58
2.6. Katılımcı (Aktif) Yurttaşlık Kavramı ve Özellikleri	59
2.7. Yeni Medya Ortamında Gelişen Dijital Aktivizm ve Yurttaşlık Kavramı	61
2.8. Katılımcı (Aktif) Yurttaşlıkta Sivil Toplum Kuruluşları'nın (Stk) Rolü	62
2.9. Yurttaş Gazeteciliği Kapsamında Katılımcı Yurttaşlık	63
2.10. Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesinde Eleştirel Medya Okuryazarlığı Bir Alternatif Olabilir mi?	64
2.11. Türkiye'de ve Avrupa'da Katılımcı Yurttaşlık	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

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

3.1. Tarihsel Süreçte Avrupa Birliği	69
3.1.1. Avrupa Birliği ve Sahip Olduğu Nitelikler	69
3.1.2. Avrupa Birliği'nin Kurulma Sürecinde Rol Alan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT)	69
3.1.3. Avrupa Birliği'nin Kurulma Sürecinde Rol Alan 1957 Roma Antlaşması ve Avrupa Ekonomik Topluluğu	70
3.1.4. Avrupa Birliği'nin Kurulma Sürecinde Rol Alan Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu ve Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun Kritiği	71
3.1.5. Avrupa Birliği için Avrupa Tek Senedi'nin Önemi	72
3.1.6. Avrupa Birliği ve Maastricht Antlaşması Kriterleri	74
3.2. Medya Okuryazarlığı: Avrupa Birliği Faaliyetleri	75
3.2.1. Medya Okuryazarlığı'nın E- Avrupa Kriterlerince İrdelenmesi	75
3.2.2. Medya Okuryazarlığı'nın Lizbon Zirvesi Sürecinde İrdelenmesi	76
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	78
3.2.4. Medya Okuryazarlığı'nın i2010 Avrupa Enformasyon Toplumu'nda İrdelenmesi	80

3.3. Medya Okuryazarlığı'nda Avrupa Birliği Projeleri	81
3.3.1. Brüksel Deklarasyonu: Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı	81
3.3.2. Medya Okuryazarlığı Üzerine Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi (2007) Projesi ve Kapsamı.....	82
3.3.3. Medya Okuryazarlığı Hakkında Avrupa Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Sınama ve Geliştirme Kriterleri (2011) Başlıklı Araştırma Projesi ve Kapsamı	83
3.4. İngiltere'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi ve Brexit Süreci.....	84
3.5. Avrupa Birliği Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı'nın Müfredat Programlarında Değerlendirilmesi ve Ülkelerin Medya Okuryazarlığı Projeleri...	86
3.5.1. Danimarka'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	86
3.5.2. Finlandiya'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	87
3.5.3. Almanya'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri ...	89
3.5.4. Hollanda'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri...	91
3.5.5. İtalya'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	92
3.5.6. Avusturya'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	94
3.5.7. Belçika'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	96
3.5.7.1. Brüksel-Wallonia Federasyonunda Yapılan Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	96
3.5.7.2. Flanders Bölgesinde Yapılan Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	98
3.5.8. Fransa'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri.....	99
3.5.9. Macaristan'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	100
3.5.10. Portekiz'de Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri ...	102
3.5.11. Yunanistan'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	104
3.5.12. İspanya'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri	105
3.6. AB Üye Ülkelerindeki Medya Okuryazarlığı Müfredatlarına Genel Bir Bakış	106
3.7. AB Ülkelerindeki Medya Okuryazarlığı Eğitimlerinin Katılımcı Yurttaşlık Bilincinin Geliştirilmesi Açısından Değerlendirilmesi	107
3.8. AB Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Müfredatlarına ve Medya Okuryazarlığı Projelerinde Katılımcı Yurttaşlığa Genel Bakış	110
SONUÇ	111
KAYNAKLAR	114
EK-1	122

ÖNSÖZ

Bu çalışma, eleştirel medya okuryazarlığının katılımcı yurttaşlık bilinci oluşturmadaki dönüştürücü rolünü betimsel analiz yöntemiyle incelemeyi hedeflemiştir. Eleştirel medya okuryazarlığı; medya mesajlarının gizli ideolojik katmanlarını, imâlarını ve gerçekliği bastırma mekanizmalarını açığa çıkararak bireyleri yanlış bilinçten kurtarmayı amaçlamaktadır. Medyanın, bireylerin zihnine sızarak modern pasif tüketim toplumları yaratma potansiyeli, bu eğitimin aktif yurttaşlık bilinci için kritik önemini ortaya koymaktadır. Eleştirel medya okuryazarlığı yapısının içerisinde gelişen katılımcı yurttaşlık ise, bireylerin sosyal ve siyasal yapıların dayattığı olumsuzluklara karşı bilinçli, eleştirel ve kolektif eylem kapasitesini ifade etmektedir. Çalışmada incelenen 12 AB üye ülkesinin (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) müfredatları ve projeleri eleştirel medya okuryazarlığının katılımcı yurttaşlık bilincini geliştirmede alternatif ve uygulanabilir bir yol olduğunu göstermektedir.

Çalışma, eleştirel medya okuryazarlığı ve katılımcı yurttaşlık arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik yolculuğun bir ürünüdür. Bu yolculukta bana güç, sabır ve ilham veren herkese içten teşekkürlerimi sunarım. Öncelikle, her zor anda destek olan, sabırla dinleyen ve beni motive eden sevgili eşim Dr. Mustafa AKBAYIR'a sonsuz teşekkür ederim. Özellikle zor günlerde moral veren arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca beni yetiştiren, her zaman inanan ve destekleyen aileme minnettarım. Akademik yolculuğumda bana yol gösteren, eleştirileriyle çalışmamı zenginleştiren, deneyimlerini paylaşan ve her zaman rehber olan Doç. Dr. Sibel KARADUMAN'a özel teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, medya okuryazarlığı ve yurttaşlık eğitimi alanında çalışan tüm akademisyenlere, araştırmacılara ve uygulayıcılara teşekkür ederim. Onların çalışmaları ve yönlendirmeleri, bu çalışmanın temelini oluşturmuştur. Bu çalışma, geleceğe küçük bir katkı olsun.

Teşekkürler...

Aslıhan AKBAYIR

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 Kablolı 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
HZL	Hazırlayan
İKV	İktisadi Kalkınma Vakfı
NBC	The National Broadcasting Company/ Ulusal Yayın Şirketi
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development/ Ekonomik İş birliği 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

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerdeki hızlı artış, toplumsal yapıları derinden etkilemektedir. Bilgi edinme ihtiyacından doğan temel gereksinimlere bağlı olarak, kitle iletişim araçlarının sunduğu bilgiler günümüzde giderek karmaşıklaşmaktadır.

Kitle iletişim araçlarının yanı sıra, bireyler arasında yaygın olarak kullanılan sosyal medya platformları, bilgi akışında önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, doğru bilgiyi yanlış bilgidan ayırmayı zorlaştırmaktadır. Bu ayrımı yapamayan bireyler, medya yoluyla kolaylıkla manipüle edilebilmektedir. Bu nedenle, bireylerin medyanın olumsuz iletilerine karşı farkındalığını artırmak için eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi bir gereklilik haline gelmiştir. Nitekim eleştirel medya okuryazarlığı, 1970'lerden bu yana medyayı anlamlandırma ve bilinç oluşturma amacına hizmet etmiştir (İnal, 2009, s. 37). Medya okuryazarlığı eğitiminin hedef ve kazanımlarına ulaşp ulaşmadığı tartışma konusu olsa da bu eğitim, bireylerin eleştirel düşünme, analiz ve yorumlama yeteneklerini geliştirmede önemli bir fırsat sunmaktadır. Ayrıca, medya iletilerindeki neden-sonuç ilişkilerini sağlıklı bir şekilde kurabilme becerisini desteklemektedir. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi, bu becerilere sahip bireylerden oluşan toplumların gelişmişlik düzeyine katkıda bulunarak katılımcı yurttaşlık bilincini güçlendirmektedir.

Bu çalışma üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, okuryazarlık kavramı ele alınmış ve medya okuryazarlığının unsurları ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. İkinci bölümde, eleştirel medya okuryazarlığı bağlamında yurttaşlık olgusunun zamanla katılımcı yurttaşlığa dönüşümü incelenmiştir. Ayrıca, eleştirel medya okuryazarlığının aktif yurttaşlık üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Üçüncü bölümde, betimsel analiz yöntemi kullanılarak Avrupa Birliği'nin (AB) misyonu ve vizyonu ele alınmıştır. AB üyesi 12 ülke (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) örneklem olarak seçilmiş ve bu ülkelerin eğitim müfredatlarında medya okuryazarlığının yeri analiz edilmiştir. Ayrıca, kamu ve özel sektör destekli toplum temelli medya okuryazarlığı projeleri ile eleştirel medya okuryazarlığının katılımcı yurttaşlık bilincine katkısı değerlendirilmiştir.

Problem

Teknolojik gelişmelerin hızlanması, medyanın kontrolünü zorlaştırmıştır. Bireyler, medyaya giderek artan bir ilgiyle bağlanmakta ve bu süreçte kendilerini tehdit eden unsurları göz ardı etmektedir. Bu durum, bireylerin medyanın sunduğu yanıltıcı içeriklerden etkilenmesine ve zihinsel gelişimlerinin olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilmektedir. Medyanın olası zararlarına karşı bireylerin bilinçlendirilmesi gerekliliği, 1920'li yıllarda yapılan etki araştırmalarıyla gündeme gelmiştir. Bu bağlamda, eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi, bireylerin medya içeriklerini eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisini geliştirirken yanı sıra, katılımcı yurttaşlık bilincini güçlendirmiştir. Bilinçli bireyler, sosyal ve siyasi süreçlere aktif katılım sağlayarak toplumsal etkilerini artırmıştır. Bu çalışmada, eleştirel medya okuryazarlığının katılımcı yurttaşlık bilincini geliştirme rolü temel problem olarak ele alınmıştır. Ayrıca, Avrupa Birliği (AB) üye ülkelerinde medya okuryazarlığının eğitim müfredatlarındaki yeri ve bu eğitime atfedilen değer, çalışmanın diğer bir odak noktasıdır.

Amaç

Bu çalışma, eleştirel medya okuryazarlığının bireylerde katılımcı yurttaşlık bilincini geliştirme potansiyelini betimsel analiz yöntemiyle araştırmayı; 12 AB üyesi ülkede (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) medya okuryazarlığının müfredatlardaki yeri ile toplum temelli projelerin mevcut durumunu ve katılımcı yurttaşlığa katkısını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Önem

Medya okuryazarlığı, bireylerin farkındalığını artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, medya okuryazarlığının ülke müfredatlarındaki yeri ve toplum temelli projeler aracılığıyla katılımcı yurttaşlığı teşvik edip etmediği değerlendirilmelidir. Bu çalışmada, farklı gelişmişlik düzeylerine sahip 12 AB üyesi ülke (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) örneklem olarak seçilmiş; bu ülkelerin eğitim müfredatları ve toplum odaklı medya projeleri incelenmiştir. Bu değerlendirmeler, medya okuryazarlığı eğitiminin ve projelerinin katılımcı yurttaşlık bilincine katkısını anlamak açısından önemlidir.

Evren ve Örneklem

Betimsel analize dayanan bu çalışmada, medya okuryazarlığının Avrupa'daki genel durumunu incelemek için evren olarak AB üye ülkeleri seçilmiştir. Örneklem olarak, farklı gelişmişlik düzeylerini temsil eden 12 üye ülke (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) amaçlı örnekleme yöntemiyle değerlendirilmiştir. Seçim, Eurostat 2008-2017 verilerindeki

ekonomik (GSYİH), sosyal (gelir eşitsizliği, eğitim düzeyi) ve demografik (nüfus değişimi) farklılıkları temsil etme kriterlerine dayanmaktadır. Amaç, bu ülkelerin medya okuryazarlığı eğitimlerini ve toplum temelli projelerini inceleyerek, müfredat içeriklerinin ve projelerin katılımcı yurttaşlık bilincine katkısını çok boyutlu ve karşılaştırmalı olarak analiz etmektir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada, medya okuryazarlığının Avrupa'daki genel profilini incelemek için evren olarak AB üye ülkeleri belirlenmiştir. Örneklem olarak, farklı gelişmişlik düzeylerini temsil eden 12 ülke (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) seçilmiştir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri; GSYİH, eğitim düzeyi, yaş ve cinsiyete göre nüfus dağılımı, gelir dağılımı, devlet açığı/fazlası, borç ve nüfus değişimi gibi göstergelerle sınırlandırılmıştır. Bu veriler, EK-1'deki tablolarda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Varsayımlar

Çalışmanın temel olarak üzerinde durduğu varsayımlar arasında şunlar bulunmaktadır;

1. Medya, bilgi aktarımı amacıyla kullanılırken, teknolojik, siyasal ve sosyal gelişmelerle birlikte kapitalist ideolojilerin yayılmasında bir araca dönüşmüştür. (Medyanın İdeolojik İşlevi)
2. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi, bireylerin farkındalığını artırarak sosyal ve siyasal sorunların çözümüne aktif katılımını ve haklarını kullanma eğilimini teşvik etmektedir. (Eleştirel Medya Okuryazarlığının Katılım Teşvik Edici Rolü)
3. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi bireylerde üretebilme, eleştirel bakabilme, analiz edebilme ve değerlendirebilme becerilerinin kazandırılmasında fayda sağlarken, aynı zamanda katılımcı yurttaşlık bilincinin oluşumunda etkili bir rol oynamaktadır. (Beceriler ve Katılımcı Yurttaşlık Arasındaki Bağ)

Yöntem

Bu çalışmada, verilerin değerlendirilmesi için nitel araştırma yöntemi kapsamında betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizi açıklamadan önce nitel araştırma yöntemini tanımlamak, yöntemin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Nitel araştırma, araştırmacının konuyla ilgili çeşitli bilgi kaynaklarına ulaşmasını ve derinlemesine anlamlar ortaya koymasını sağlayan bir yöntemdir (Özdemir, 2010, s. 328). Bu yöntem, konuya ilişkin bilgilerin ayrıntılı bir şekilde taranmasını ve sistematik olarak değerlendirilmesini içermektedir. Nitel araştırmada, en küçük bulgular bile nihai raporlar için önem taşımaktadır. Algılara dayalı veri toplama yöntemlerine odaklanan nitel araştırma; tanımlama,

betimleme ve açıklama süreçlerini içermekte, ancak sorunları kesin bir sonuca ulaştırmamaktadır. Bilgi kaynaklarının bir araya getirilip farklı bakış açılarıyla yorumlandığı nitel araştırma, literatürde kesin bir sınıflandırmaya sahip değildir. Fenomenoloji, içerik analizi, etnometodoloji, söylem analizi ve betimsel analiz gibi yöntemleri kapsayan nitel araştırma, karmaşık bir yapıya sahiptir. Betimsel analiz, önceden araştırılmış ve kuramsal bir çerçeveye oturtulmuş verilerin, belirli temalar doğrultusunda özetlenmesini ve değerlendirilmesini içermektedir. Bu yöntemde, sonuçların sistematik bir şekilde sunulması temel hedeftir. Betimsel analiz süreci dört aşamadan oluşmaktadır: İlk olarak, elde edilen veriler açıkça ifade edilerek bir çerçeve oluşturulmaktadır. İkinci olarak, veriler tematik bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Üçüncü aşamada, bulgular açıklanmaktadır. Son olarak, bulgular yorumlanarak çalışmanın sonuçları anlamlandırılır¹.

Çalışmada kullanılan veri kaynakları ise Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi (2016) raporları, ulusal eğitim müfredatları, medya okuryazarlığı projeleri ve Eurostat 2008-2017 veri setleri (GSYİH, eğitim düzeyi, gelir eşitsizliği, nüfus değişimi) odaklıdır.

1 Sözbilir, 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, toplumsal ihtiyaçlar ve değişen sistemler doğrultusunda sürekli dönüşmektedir. Bu nedenle, tanımı da zamanla yenilenmektedir. Güneş (1994, s. 499), okuryazarlığın, bireylerin okuma ve yazma becerilerini edinmesiyle şekillendiğini belirtmektedir. Geçmişte, imza atabilen ve temel okuma-yazma becerilerine sahip kişiler okuryazar olarak kabul edilirken, günümüzde okuryazarlık, günlük yaşamda karşılaşılan metinleri okuyabilen, anlayabilen ve yazabilen bireyleri ifade etmektedir. Bir kişi, yaşamındaki metinleri başarıyla okuyup anlamada ve yazmada yetkinse okuryazar olarak nitelendirilmektedir. Okuryazarlığın temel bileşenleri arasında, metinleri çözümleme ve değerlendirme becerileri yer almakta; bu süreçte bireyler, anlam çıkarma yöntemlerini kullanarak metinleri daha kolay yorumlamaktadır.

Okuryazarlık kavramı, özellikle 1960'tan sonra yapısal değişiklikler göstermiştir. Bireylerin okuryazarlık kazanımları, bilgi düzeylerinin gelişimiyle ilişkilidir ve bu düzeyler, sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlere bağlı olarak kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu nedenle, okuryazarlık düzeyleri; okumaz-yazmazlık, yarı okuryazarlık ve yeni okuryazarlık olarak sınıflandırılmaktadır. Okumaz-yazmazlık, bireylerin bilgisiz olduğu anlamına gelmemekte; daha çok, öğrenim fırsatlarından yoksun olmalarından kaynaklanmaktadır. Güneş (1994, s. 504), okumaz-yazmaz bireylerin yalnızca sözlü iletişim kurabileceğini ve sözlü bilgilere tepki verebileceğini belirtmektedir. Okuyup yazamayan bireyler, iletişim sürecinde aktif rol oynamakta ve bu nedenle bilgisiz olarak nitelendirilmeleri doğru değildir. Kitle iletişim araçları aracılığıyla sözlü bilgi alışverişine katılan bu bireyler, okuryazar bireylere kıyasla daha sınırlı da olsa, toplumdaki bilgi akışında rol oynamaktadır. Okumaz-yazmaz bireylerin, genellikle ilkökul düzeyinde bile okuryazarlık becerileri bulunmamaktadır. Bu nedenle, okumaz-yazmazlık, genellikle öğrenim fırsatlarından yoksun bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Okuryazarlığın bir diğer türü ise yarı okuryazarlıktır. Yarı

okuryazarlık, okuryazar olmanın bazı şartlarını yerine getirebilen bireylerin durumunu ifade etmekte ve okumaz-yazmazlık ile tam okuryazarlık arasında bir geçiş alanı olarak tanımlanmaktadır. Yarı okuryazar bireyler, yazdıklarını okuyamayan veya okuduklarını yazamayan kişilerdir. Bu durum, genellikle eğitim seviyesi düşük ve kitap okuma oranının sınırlı olduğu ülkelerde daha yaygındır. Güneş (1994, s. 505), bir diğer okuryazarlık türü olarak yeni okuryazarlığı tanımlamaktadır. Yeni okuryazarlık, okuryazarlık becerilerinin kazanılmaya başlandığı aşamayı ifade etmektedir. Günlük yaşamında okuma ve yazma becerilerini aktif olarak kullanan bireyler, yeni okuryazar olarak nitelendirilmektedir. Bu kişiler, temel düzeydeki metinleri okuyup yazabilir, çevresindeki iletilere tepki gösterebilmekte, ancak karmaşık veya ileri düzey metinlerin çözümünde desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle, yeni okuryazar bireylerin karmaşık metinleri anlamada pratik kazanımları kritik önem taşımaktadır.

Okuryazarlık kavramı, günümüzde kitle iletişim araçlarından gelen medya mesajlarının ve günlük yaşamda karşılaşılan yazılı, görsel gibi imgelerin çözümünde bireylere rehberlik etmektedir. Bu imgeler genellikle “metin” olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla okuryazarlık sürecinde metinlerin değerlendirilmesi ve çözümlenmesi, görsel veya basılı metinlerin anlaşılmasını ifade etmektedir. Okuryazarlığın evrilen yapısıyla birlikte “kod çözme” becerisi de önem kazanmaktadır. Medya metinlerinin analizi ve mesajların çözümlenmesi için gelişmiş medya okuryazarlığı becerileri gereklidir. Bilgi çağında, yalnızca görsel veya yazılı metinlerin anlamlandırılması yeterli değildir; elektronik tabanlı okuryazarlık gereksinimleri de zorunlu hale gelmiştir. Bu bağlamda, okuryazarlık türleri; görsel okuryazarlık, e-okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma, her bir mesajın daha hızlı ve etkili bir şekilde anlamlandırılmasını ve değerlendirilmesini sağlamaktadır.

1.1.1. Okuryazarlık Kapsamında Görsel Okuryazarlık ve Nitelikleri

Görsel okuryazarlık, okuma ve yazma becerilerine dayalı olarak anlama ve anlatma süreçlerini kapsamaktadır. Tüzel (2010, s. 693), görsel okuryazarlığın ilk aşamalarında yalnızca anlama sürecinin baskın olduğunu, zamanla okuryazarlığın kapsamının genişlemesiyle anlatma sürecinin de dahil olduğunu belirtmektedir.

Görsel okuryazarlık, dil aracılığıyla görsel yapıların ve anlamların çözümlenmesini sağlamaktadır. İşler (2002, s. 155), görsel okuryazarlık için tek bir tanımın olmadığını, çünkü araştırmaların bu kavramın sözlü anlatımdan farklı olarak dil ile bütünleşik bir yapı sunduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, görsel okuryazarlık için evrensel bir tanım yapmak zordur. En yaygın

kabul gören tanım, görsel görüntülerin nasıl yorumlanıp anlamlandırılacağına ve değerlendirileceğine odaklanan bir süreci ifade etmektedir. Görselliğe dayalı olan görsel okuryazarlık, insanlık tarihinin başlangıcından bu yana varlığını sürdürmüş ve küresel yeniliklere uyum sağlayarak etkisini genişletmiştir. Sürekli yenilenerek toplumda sürdürülebilirliğini koruyan bu okuryazarlık türü, bireylere çok yönlü beceriler kazandırmaktadır. Bunlar arasında, farklı bakış açıları geliştirme ve karşılaşılan durumlara alternatif çözümler üretme yetkinliği öne çıkmaktadır. İşler (2002, s. 156), görsel okuryazarlığın içerisinde “görsel” unsurları barındırdığından dolayı beynin sağ lobunu çalıştırmakta olduğunu belirtmektedir. Anlama ve anlamlandırma sürecinde her iki beyin lobunun eş zamanlı çalışmasını sağlayan görsel okuryazarlık, bütüncül bir yaklaşımla fikir üretimini desteklemektedir. Ayrıca, sağ ve sol lobun eş zamanlı çalışması, bireylerde soyut ve somut düşüncelerin sentezini ortaya çıkararak farklı fikirlerin birleştirilmesini ve anlamlandırılmasını kolaylaştırmaktadır.

Hızla değişen teknolojik gelişmeler ve bilgi düzeyinin sürekli dönüştüğü günümüz çağında, görsel imgelerin çözümlenmesinde görsel okuryazarlık kritik bir önem taşımaktadır. Özellikle 21. yüzyılda artan bilgi kirliliğinden korunmak ve yararlı bilgileri seçebilmek için görsel okuryazarlık önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal medya, küresel çapta geniş bir kullanım alanına sahip bir mecra olarak öne çıkmaktadır. Geleneksel okuryazarlıkla karşılaştırıldığında, çağın gerektirdiği niteliklere uyum sağlamak için görsel okuryazarlık giderek daha fazla önem kazanmıştır. Teknolojik ilerlemeler sayesinde bilgiye tek bir tuşla erişim sağlanması, bireyleri görsel imgelere eskisinden daha yoğun bir şekilde maruz bırakmaktadır. Bu nedenle, görsel okuryazarlık giderek daha kritik bir hale gelmektedir.

Parsa², yazılı metinlerin deşifre edilmesi ve değerlendirilmesi kadar görsel imgelerin çözümlenmesinin de gerekli olduğunu belirtmekte ve görsel okuryazarlığın önemini vurgulamaktadır. Görsel okuryazarlık, bireylerin karşılaştıkları metinlerin ve kodların analizinde aktif rol oynamalarını sağlamaktadır. Bu beceri, yalnızca yetişkinlere özgü bir alan olarak görülmemelidir; özellikle çocukların zihinsel gelişiminde görsel okuryazarlık eğitimi önemli bir etkiye sahiptir. Görsel imgeler, çocuklarda zihinsel faaliyetlerin gelişimini desteklemekte ve çevrelerine karşı farkındalık kazandırmaktadır. Görsel okuryazarlık, bireylerin gördüklerini, okuduklarını veya duyduklarını anlamlandırma ve analiz etme yetkinliklerini güçlendirmektedir. Ayrıca bireylerin sonradan kazanmış olduğu becerilerle birlikte görsel dünyayı algılama, anlama ve okuma niteliklerini de geliştirilmektedir.

Görsel okuryazarlık sayesinde bireyler, etkileşimli bileşenlerle bütünleşmektedir. Tek boyutlu harf dizilimleri ve yüzeysel anlamlandırmalar

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

yerine multimedya aracılığıyla farklı yapıları bir araya getirmektedir. Soyut ve somut dünyaların sentezini sunan görsel okuryazarlık, bireylere yeni düşünme alanları açarak farklı bakış açıları kazandırmaktadır. Bu süreç, bireylerin düşünme ve analiz yeteneklerini geliştirerek bilgi sentezini kolaylaştırmaktadır.

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

Günümüz bilgi çağı, bilgisayar teknolojisi üzerine kuruludur ve bu nedenle “e” takısı, enformasyon veya elektronikle ilgili kavramların önüne eklenerek e-devlet, e-ticaret ve e-toplum gibi yapılar ortaya çıkmıştır (Altun, 2005, s. 12). E-okuryazarlık, temel olarak dijital metinler ve elektronik ortamlı yazılımlarla ilişkilidir. Bu beceri, bireyleri modern dünyaya uyumlu hale getirerek bilinç düzeylerini artırırken, tüketim hızını da yükseltmektedir. E-okuryazarlık, toplumları küresel bağlamda dönüştüren ve kapitalizme hizmet eden bir mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Örneğin, e-ticaret, reklam sektörünün etki alanını genişletmekte ve bireylerin tüketim kültürüne hızla uyum sağlamasına yol açmaktadır. Geleneksel medya araçlarının yanı sıra internet üzerinden yayılan reklamlar, bireyleri her alanda etkilemektedir. Bu nedenle, e-okuryazarlık, sanal ve gerçek dünyanın sentezini yaparak anlam çıkarma sürecini aktif hale getirmektedir. Bireyler, imgesel yapılar ile gördükleri, izledikleri veya duydukları unsurları birleştirerek anlamlandırma becerisi kazanmaktadır. Kuradayıoğlu ve Tüzel (2010, s. 294), e-okuryazarlığın yalnızca bireyler arasındaki iletişimi düzenlemekle kalmayıp birey-devlet ilişkilerinde de etkili olduğunu belirtmektedir. Teknolojiyle entegre çoklu sistemleri kullanan e-okuryazarlık, bilgi sağlama hızı ve kalitesinde üstün bir performans sunmaktadır. Bu nedenle, bireylerin olumsuz bilgi kirliliğini tanınması ve çağın gerekliliklerine uygun yaşaması için e-okuryazarlık eğitimi gereklidir.

Sonuç olarak, e-okuryazarlık, bireylere zaman ve mekândan bağımsız bir dünya sistemi sunmaktadır. Kavramların farklılaştığı bu yapıda, disiplinler arası bir okuma yapılması öngörülmektedir. Ancak bu şekilde kavramların çok yönlü açılımlarına ulaşılabilme ve e-okuryazarlıkta bütünleştirilebilmektedir. Teknolojik imkanlarla desteklenen bu yapıda tarafsız ve doğru bilgiye erişim konusu ise ayrı bir tartışma alanı oluşturmaktadır.

1.1.3. Okuryazarlık Kapsamında Bilgi Okuryazarlığı ve Nitelikleri

Bilgi okuryazarlığı kavramı, ilk olarak 1974 yılında Paul G. Zurkowski tarafından ortaya atılmıştır (Badke, 2010, s. 48). Bu tarihten itibaren yaygınlaşan kavram, bilgi kaynaklarının akışının olduğu alanlarda aktif olarak kullanılmaya başlanmış, ancak diğer disiplinler tarafından benimsenmesi zaman almıştır. Kavramın tam olarak kabul görmemesinin nedenleri arasında teknolojik,

küresel ve toplumsal değişimlerin hızlılığı yer almaktadır. Bu durum, kavramın tanımında farklılaşma ve karmaşıklık yaratmıştır. Başlangıçta net bir tanım üzerinde uzlaşa sağlanamamış ve farklı yaklaşımlar arasında fikir birliği aranmıştır.

Zurkowski, bilgi okuryazarlarını, sorunları çözmek için bilgi kaynaklarını ve teknikleri kullanan bireyler olarak tanımlamaktadır³. İlk kullanıldığında, bilgi okuryazarlığı, bireylerin problem çözmeye becerilerine odaklanırken, diğer okuryazarlık türlerinden farklı olarak, ihtiyaç duyulan bilgilere sürekli ve tekrarlı erişimi vurgulamaktadır. Teknolojik gelişmelerle paralel olarak, bilgi okuryazarlığı tanımı da evrilmiştir. Bilgi okuryazarı bireyler, ihtiyaç duydukları çözümleri fark eden, bilgi kaynaklarına kolayca erişebilen, araştırma odaklı ve eleştirel düşünme becerisi gelişmiş kişilerdir (Doyle, 1992, s. 8). Özellikle 1990'larda internetin yaygınlaşmasıyla, farklı ağlar aracılığıyla çoklu bilgiye erişim etkin hale gelmiştir.

Modern bilgi çağında, bilginin evrensel bir güç olarak kabul edilmesi, bilgi okuryazarlığının kapsamını genişletmiştir. Bilgi okuryazarlığında temel yetkinlikler, bilgiye çeşitli kaynaklardan erişme ve bu bilgiyi kontrollü bir şekilde yönetme becerisini içermektedir. Bu süreç, bilgiye tam ve eksiksiz katılımı savunurken, bilgi temelli sorunların çözümünde aktifliği teşvik etmektedir. Kurbanoglu (2010, s. 731), bilgi okuryazarlığı için geliştirilen çeşitli modelleri ele almaktadır. Bu modeller, farklı yaklaşımlar içerse de temelde bireylerin sorun çözmeye yetkinliğine odaklanmaktadır. Bazı modeller, bu yetkinliklere ek unsurlar eklerken, ortak nokta, bireylerin bilgi gücünü kullanarak sorunları çözmesidir. Bu amaçla, farklı ortamlardaki bilgi kaynaklarına erişim sağlanması gerekmektedir.

Bilgi okuryazarlığı, fonksiyonel, ağ ve bilgisayar okuryazarlığı gibi alanlarla da ilişkilendirilmektedir. Çünkü farklı kaynaklardan bilgiye ulaşmak, tek boyutlu sistemlerle mümkün değildir; entegre ve birbiriyle uyumlu sistemler bu süreçte kritik bir rol oynamaktadır. Bilgi okuryazarlığı, verilerin anlamlandırılmasını ve yapılandırılmasını gerektirmekte; böylece doğru bilgiler seçilerek değerlendirilebilmektedir.

Toplumun ve çağın ihtiyaçlarına paralel olarak ortaya çıkan okuryazarlık kavramı, farklı türler altında sınıflandırılmıştır. Görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve e-okuryazarlık, bu türlerin yalnızca bir kısmını oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak sinema, bilgisayar ve kültür okuryazarlığı gibi alanlar da mevcuttur. Küresel gereksinimlere yanıt olarak, yeni okuryazarlık modelleri geliştirilmekte ve bu durum, okuryazarlık türlerinin çeşitlenmesini sağlamaktadır.

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

1.2. Eleştirel Pedagoji ve Eleştirel Okuryazarlık

Eğitim, disiplinlerarası bir alan olarak farklı disiplinlerin kavramlarını bünyesinde barındırmaktadır. Akyüz (2015, s. 2), eğitimi, bireylerin zihinsel, bedensel ve toplumsal becerilerini uygun normlar çerçevesinde geliştirme ve yeni yetkinlikler kazanma süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim, bireylerin aile ortamında edindiği ilk kazanımlardan başlayarak okul dönemine kadar uzanmakta ve bu süreçte toplumsal ve küresel dönüşümlerden etkilenmektedir.

Sağiroğlu (2008, s. 51), 1970’lerde neo-liberalizmin yükselişiyle eğitimin yeni bir boyuta geçtiğini, işlevselci ve pragmatik bir nitelik kazandığını belirtmektedir. Bu dönemde, eğitimin bilgilendirme, eğitme ve öğretme gibi temel amaçları, ideolojik boyutlarla gölgelenmiş ve bireyleri tahakküm altına alan yapılar ortaya çıkmıştır. Küresel ölçekte kapitalizmle iç içe geçen eğitim sistemleri, bu dönüşümün bir yansıması olarak şekillenmiştir. Ercan (1998, s. 26), eğitimin zamanla kâr, akılcılık ve verimlilik gibi kavramlarla ilişkilendirilerek metalaştığını ifade etmektedir. Bu durum, eğitimin asıl işlevinden uzaklaşarak egemen yapıların tahakküm alanlarına hizmet etmesine yol açmıştır. Bu olumsuz etkilerden korunmak için, özellikle okul eğitiminin geliştirici, farkındalık artırıcı ve eleştirel bakış açısı kazandırıcı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, birçok akademisyen, araştırmacı ve uzman, eğitimin pedagojik temelli ve eleştirel bir yaklaşıma dayanması gerektiğini savunmaktadır. Bu anlayış, eleştirel pedagoji kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Eleştirel pedagoji, özgürlükçü pedagoji kuramcılarının ve Frankfurt Okulu’nun eleştirel kuramından etkilenmiştir. Rousseau (2003, s. 11), bireylerin kapitalist düzen altında tahakküm yapılarınınca baskılandığını ve toplumsal olarak yabancılaştırıldığını belirtmektedir. Bu görüş, radikal eğitim anlayışı ile ilişkilendirilmiş ve eleştirel pedagojinin gelişimini desteklemiştir.

Siyasi ve ekonomik gelişmeler, eğitim sistemlerine ve okullara yansımış, özgürleştirici eğitimin geri plana itilmesine neden olmuştur. Eğitim sistemlerinin sosyal ve siyasal normlardan etkilenmesi, eleştirel pedagojiyle desteklenen özgürleştirici bir eğitim yapısını zorunlu kılmıştır. Gerçeklikten uzaklaşan, sisteme sabitlenmiş ve bireyleri yalıtan bir eğitim, eleştirel düşünen bilinçli bireyler yetiştirememektedir. Bu bağlamda, bireylerin özgürleşmesini temel alan eleştirel pedagoji önemli bir perspektif sunmaktadır. Giroux (1998, s. 41), özgürleştirici yaklaşımın, siyasi ve sosyal tahakküm yapılarının bireylerin yaşamlarını ve düşüncelerini kısıtladığını vurgulayarak eleştirel paradigma gerekliliğine dikkat çekmektedir. Eleştirel pedagoji, eğitimin ideolojik amaçlarla kullanılmasını eleştirmektedir. Ergün (2009, s. 155), eğitimin iktidar sahipleri tarafından hegemonya aracı olarak kullanıldığını ve eleştirel pedagojinin tüm tahakküm yapılarını reddettiğini belirtmektedir. Özgür eğitim alanlarını savunan bu yaklaşım, örtük ideolojik yapıları reddeder ve salt eğitime odaklanmaktadır.

Eleştirel pedagoji alanında öne çıkan isimlerden biri Paulo Freire'dir. Freire, "ezilenlerin pedagojisi" adlı çalışmasında eleştirel pedagojiye değinmektedir. Bu çalışmada Freire (1998, s. 16), eğitimin asla tarafsız olmadığını vurgulamaktadır. Eğitimin, bireyleri mevcut düzenle bütünleştirme amacı taşıdığını ancak aynı zamanda özgürlük pratiği alanı oluşturduğunu belirtmektedir. Freire'ye göre, eğitimin tarafsız olmaması, metalaşmasına yol açmaktadır. Eleştirel pedagojiye katkı sağlayan bir diğer isim olan Illich, mevcut kurumların yanlış yönlendirildiğini savunmaktadır. Yıldırım (2011, s. 168), Illich'in eleştirilerinin, kurumların hatalı yönlendirmelerine odaklandığını ifade etmektedir. Illich, okulların egemen ve toplumsal tahakküm yapıları tarafından şekillendirildiğini, bu nedenle asıl amacını gerçekleştiremediğini belirtmektedir. Ayrıca, eğitimde kurumsallaşmanın hiyerarşik düzen ve ideolojik bağlamlar yarattığını, bunun da bireylerin özgürleşmesini engellediğini savunmaktadır. Illich, toplumda hâli hazırda bulunan kurumların yanlış yönlendirildiği üzerine yaptığı eleştiriler ile Freire'den ayrılmaktadır. Slattey (2014, s. 318), Illich'in okulsuzlaşma fikrinin, tekelci yapılar karşı çıkarak bireylerin özgür seçim haklarını artırmayı ve toplumların kurumsallaşmasını önlemeyi amaçladığını aktarmaktadır.

Eleştirel pedagoji, geleneksel eğitim anlayışının eksikliklerini fark ederek öğrenci-öğretmen ilişkisine özgürleştirici bir perspektif sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencileri pasif tüketiciler olmaktan çıkararak eleştirel bakış açısı kazandırmakta ve eylemlerini pratik yaşama aktarma fırsatı sağlamaktadır. Freire ve Illich, eğitimin özgürlük ve eşitlik ilkelerine bağlı olarak gelişmesi gerektiğini savunmaktadır. Her ikisi de okulların kapital düzene uyum sağlayarak asıl vizyonundan saptığını öne sürmektedir. Freire'nin yaklaşımı, özellikle öğrenci-öğretmen diyaloglarına odaklanmakta ve eğitimdeki sorunların çözümünde bu ilişkinin incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak Yıldırım (2011, s. 216), Freire'nin yaklaşımının yalnızca yetişkinlere yönelik olduğunu ve okula yeni başlayanlara hitap etmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Illich ise Freire'den farklı olarak okulsuzluğu savunmakta ve okulun oluşturduğu normlar ile değerlere karşı çıkmakta, zira bunların bireyler üzerinde tahakküm alanları yarattığını düşünmektedir. Yıldırım (2011, s. 219), Illich'in eğitimin yalnızca okul kavramıyla özdeşleştirilmesine karşı çıktığını ifade etmektedir. Hem Freire hem de Illich, eğitimin ezilenlerin özgürlüğüne katkı sağlamadığını ve toplumda baskı aracı olarak konumlandığını savunmaktadır. Eğitim ikisi içinde toplumdaki baskı alanı olarak konumlandırılmaktadır. Freire ve İllich'in eleştirel pedagoji görüşlerinden de yola çıkarak eğitimde eleştirel okuryazarlık yapısı üzerinde durulmaktadır. Bu görüşlerden hareketle, eğitimde eleştirel okuryazarlık kavramı ön plana çıkmaktadır. Eleştirel okuryazarlık, simgesel ve imgesel yapılara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşma yetisini ifade etmektedir. Eğitim çatısı altında eleştirel pedagojinin bir yansıması olan eleştirel okuryazarlık, bireylerin kişisel gelişimi için 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, s. 53).

Eleştirel okuryazarlık, okullarda öğrencilerin bu alanda yetkinlik kazanmaları için çeşitli uygulamaları içermekte ve vatandaşlık bilincinin gelişimini desteklemektedir. Bu süreçte, farklı konular üzerinde düşünme ve anlamlandırma becerisi kazanan öğrenciler, eleştirel ve nesnel bakış açısı geliştirmektedir. Okullarda verilen eleştirel okuryazarlık eğitimi, öğrencilerin adalet, eşitlik ve özgürlük gibi kavramlara eleştirel yaklaşmasını sağlamaktadır. Bu eğitim, çoklu olgular üzerinde düşünmeyi kolaylaştırmaktadır. Potur (2014, s. 39), eleştirel okuryazarlığın çoklu bakış açısı modelini beş adımda tanımlar: İlk adım olan dâhil etme, öğretmenlerin sınıf içinde farklı bakış açıları geliştirerek öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmesini ifade etmektedir. İkinci adım tahmin, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde metin çözümlemesi yapmasını kapsamaktadır. Üçüncü adım çözümleme, tahmin aşamasında fark edilen olgular ışığında metnin yeniden değerlendirilmesini içermektedir. Dördüncü adım yeniden yapılandırma, yeni bir metin dizgesi oluşturulmasını öngörmektedir. Beşinci ve son adım harekete geçme, metinlerin asıl sahiplerine ulaştırılmasını veya sınıf içi etkinlikleri kapsamaktadır.

Eleştirel okuryazarlık, çoklu bakış açıları sayesinde öğrencilerin, öğretmenlerinin rehberliğinde metinleri nasıl değerlendireceklerini ve eleştirel fikirler geliştireceklerini öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu süreçte öğrenciler, eleştirel okuryazarlığın niteliklerini ayrıntılı bir şekilde edinmekte ve eleştirel bilinç geliştirmektedir. Eleştirel pedagojiyle desteklenen bu eğitim, bireylerin medya mesajlarındaki hegemonik yapılar karşısında savunma mekanizmaları geliştirmesini öğretmektedir. Böylece bireyler, olumsuz durumlara karşı uygun tepkiler verebilme becerisi kazanmaktadır.

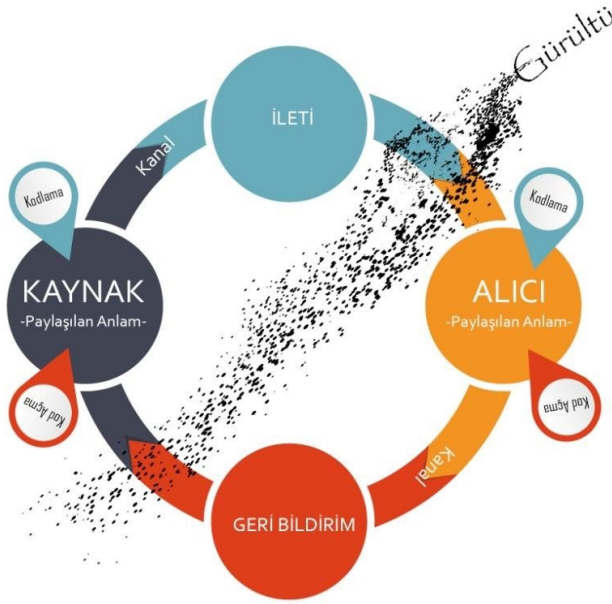
Eleştirel okuryazarlık, tutarlı ve bütüncül ilkeler üzerine kuruludur. En önemli ilke, eleştirel bakış açısıyla medya metnilerindeki örtük anlamların farkına varmaktır. Medya mesajları genellikle gerçekliği gizlemeye veya yalıtıma yöneliktir; bu nedenle, baskın yapıların fark edilmesi kritik önem taşımaktadır. Eleştirel okuryazarlık eğitimi, bireylerden bilgi metinlerini yeniden değerlendirmelerini, karşılaştıkları mesajları analiz etmelerini ve bu analizleri yaşamlarına uygulamalarını beklemektedir. Bu süreç, aktif ve katılımcı bir birey anlayışını ortaya çıkararak eleştirel okuryazarlığın temel hedefini desteklemektedir.

1.3. İletişim Sürecinin Yapısı ve Medya

İletişim, insanlık tarihinde karmaşık ve çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Zamanla, insanın aklını kullanması ve kendini geliştirmesiyle

iletişim biçimleri evrilmiştir. Günümüzde iletişim, yalnızca bireylerin karşılıklı konuşması değil, aynı zamanda mesajların anlamlandırılması ve yorumlanması sürecini de kapsamaktadır (Küçük, 2012, s. 4). Sağlıklı bir iletişim için, bireylerin gönüllü ve aktif olarak bilgi alışverişine katılması gerekmektedir. İletişimin temel amaçlarından biri bilgi edinmektir, zira iletişim yapısı bilgi akışına dayanmaktadır. Bunun yanı sıra, iletişim süreci eğlence ve zevk unsurları da içerir; örneğin, şakalar veya keyifli sohbetler bu kapsama girmektedir (Küçük, 2012, s. 6). Ayrıca, bireyler bazı durumlardan kaçınmak için iletişim sürecinde aktif rol üstlenmeye istekli olabilmektedir.

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



Şekil 1.1. İletişim Sürecinin Öğeleri (Küçük, 2012, s. 9).

İletişim sürecinde, iletileri gönderen kaynak ve bu iletileri alan hedef (alıcı) olmak üzere iki temel taraf bulunmaktadır. Kaynak, mesajları alıcıya, yani hedefe yönlendiren kişi ya da varlık olarak tanımlanmaktadır. Alıcı ise kaynaktan gelen iletileri anlamlandıran ve değerlendiren kişi veya kişilerdir (Güz, 1998, s. 127). Kaynak ve alıcı, iletişim sürecinin temel unsurlarını oluşturmakta ve bu iki öğe, iletişime gerçeklik algısı katarak bireyler arası bir etkileşim sağlamaktadır. Kaynak tarafından kodlanan ve alıcıya yönlendirilen iletiler, genellikle bilgi temellidir ve alıcının bu iletilere tepki vermesini tetiklemektedir.

İletişim sürecindeki bir diğer önemli unsur, ileti veya mesajdır. İletişim sürecinde var olan iletiler, kaynaktan hedefe doğru yönlendirilen mesajlar bütünüdür. Odabaşı ve Oyman (2012, s. 17) iletiyi, kişi/lerin ya da grupların karşı tarafa anlatmak istediği duygu, düşünce ya da fikirlerin sözlü veya sözsüz formu olarak görmektedir. Kaynak tarafından şifrelenen bu iletiler, alıcılar tarafından anlamlandırılmakta ve olumlu ya da olumsuz tepkilerle karşılık bulmaktadır. İletişimde yalnızca sözlü ifadeler veya yazılar değil; el, yüz, jest ve mimikler de ileti olarak kabul edilmektedir. İletilerin alıcı için ilgi çekici olması, iletişimin sürekliliğini ve etkinliğini artırmaktadır.

İletişim sürecinde kodlama ve kod açımı önemli bir rol oynamaktadır. Küçük (2012, s. 9), kodlamayı, kaynağın hedefe iletmek istediği mesajları harfler veya simgelerle şifrelemesi olarak tanımlamaktadır. Kod açımı ise alıcıların bu kodlanmış mesajları anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir. Kodlama, iletilere derinlik katmakta ve alıcılar tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Kodlama ve kod açımının etkili olabilmesi için kaynak ve alıcının ortak değerler üzerinde buluşması gerekmektedir. Zira kaynağın kodladığı iletiler, ancak ortak değerler mevcutsa alıcı tarafından kolayca çözümlenebilmektedir. Ortak değerlerin olmaması, iletişim sürecinde kodlama ve kod açımının düzgün gerçekleşmesini engellemekte, bu da iletişimin kesintisiz devamını zorlaştırmaktadır. Sonuç olarak, kaynağın mesajları doğru ve eksiksiz kodlaması, alıcıda beklenen etkiyi yaratması için kritik önem taşımaktadır. Ayrıca, kaynak ve alıcı arasında ortak olmayan değerlerin iletişim sürecine dahil edilmemesi de etkili bir iletişim için gereklidir.

İletişim sürecinde kanal, iletilerin kaynaktan alıcıya ulaşmasını sağlayan yol olarak tanımlanmaktadır (Güz, 1998, s. 128). Mesajların iletileceği kanalların, hedef kitlenin ilgi alanlarına uygun seçilmesi, iletişimin etkinliğinde önemli bir rol oynamaktadır. Kanalların kolektif bir yapıya hitap etmesi, mesajların istenen amaca ulaşmasını sağlamaktadır. Geri bildirim, alıcıların iletilere verdiği tepki veya yorum olarak adlandırılmakta ve mesajların nasıl anlamlandırıldığını, çözümlendiğini ve işlendiğini göstermektedir (Küçük, 2012, s. 12). Geri bildirim, kaynağın mesajın amacına ulaşıp ulaşmadığını anlamasını ve iletişimin başarısını değerlendirmesini sağlamakta; bu süreç anında veya daha sonra gerçekleşebilmektedir. İletişim sürecindeki bir diğer unsur olan gürültü, mesajın yapısını etkileyen ve iletişimin kalitesini belirleyen bir faktördür. Gürültü ne kadar fazlaysa iletişim o kadar sağlıklı olmakta; gürültü azaldıkça ise iletişim daha etkili hale gelmektedir. Gürültü, mesajın bozulmasına veya dezenformasyona yol açarak iletişimin başarısını engelleyebilmektedir. İletişim sürecinde yer alan bu unsurlar (kaynak, alıcı, kanal, geri bildirim, gürültü), iletişimin eksiksiz tamamlanmasını sağlamaktadır. Herhangi bir unsurun eksikliği veya fazlalığı iletişim akışını etkileyebileceğinden, bu

öğelerin dikkatle seçilmesi gerekmektedir. Doğru anlamlarla kodlanmış ve uygun alıcılara yönlendirilmiş mesajlar, kaynağın beklediği tepkiyi oluşturma olasılığını artırmaktadır.

İletişim sürecindeki unsurlar, iletişimin nasıl kurulacağı ve yönlendirileceği konusunda önemli bir rol oynamaktadır. İletişim, yalnızca iki birey arasındaki bir etkileşim olarak değil, aynı zamanda toplumsal olgulara işaret eden bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, bilgi aktarımı, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, sorun çözme ve eğlendirme gibi çoklu işlevleri içermektedir. İletişim; bireysel, kitlesel, siyasal, toplumsal, ses ve görüntü temelli, yazılı ve işaret temelli, elektronik iletişim gibi çeşitli türlere ayrılmaktadır. Güz (1998, s. 140), bireysel iletişimi, iki kişinin iletişim kanalları aracılığıyla duygu, düşünce veya fikirlerini karşılıklı aktardığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bireysel iletişim, diğer iletişim türlerine kıyasla daha özel bir yapıya sahiptir ve genellikle iki kişi arasındaki yüz yüze veya iletişim araçlarıyla desteklenen bir etkileşimi ifade etmektedir. Teknolojik gelişmelerin hızlanmasıyla, iletişim süreçleri küresel düzeyde değişen yapılaraya uyum sağlamış ve yalnızca bireyler arası bir etkinlik olmaktan çıkarak daha geniş bir kapsam kazanmıştır.

Gönenç (2007, s. 89), kitlesel iletişimin, bireysel iletişimin daha geniş bir biçimi olarak, kitle iletişim araçları aracılığıyla toplumlara bilgi sağlanmasında önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Kitlesel iletişim, bilgi edinme sürecinin toplumlar arasında hızlı bir şekilde yayılmasını sağlamaktadır. Siyasal iletişim ise iktidar sahipleri ve devlet adamlarının kamuyu bilgilendirmek için kullandığı bir süreçtir. Siyasi liderler, kitle iletişim araçlarıyla çok sayıda topluma eş zamanlı ulaşarak bilgi aktarımını kolaylaştırmaktadır. Toplumsal iletişim, toplumsal yaşamla bütünleşik bir yapıya sahiptir ve toplumsal gelişmeleri vatandaşlara iletişim araçları yoluyla aktarmaktadır. Bu yapı, yalnızca toplumsal çıkarlarla ilgili konuları kamuya yansıtmaktadır. Teknolojik gelişmeler, ses ve görüntü temelli iletişimi mümkün kılmaktadır. Radyo ve televizyonun bu süreçte tercih edilmesinin nedeni, ses ve görüntüye hitap ederek bilginin daha akılda kalıcı, hızlı ve kolay algılanabilir olmasını sağlamasıdır. Yazıya ve işarete dayalı iletişim, sembol ve işaretler üzerine kuruludur; ses veya görüntü kullanılmaz ve gazete, dergi gibi araçlarla bilgi aktarımı gerçekleştirilmektedir. Son olarak, modern dönemde yaygın olarak kullanılan elektronik iletişim, iletişimin çağdaş bir biçimi olarak öne çıkmaktadır.

Gönenç (2007, s. 89), elektronik iletişimi, cep telefonu, bilgisayar ve diğer elektronik cihazların iletişim sürecinde yaygın kullanımı olarak tanımlamaktadır. Günümüzde yaygın olan bu cihazlar, sınır ötesi haber ve bilgi aktarımını kolaylaştırmaktadır. Elektronik iletişim, coğrafi ve fiziksel kısıtlamaları ortadan kaldırarak bireylerin her yerden bilgi akışına katılmasını ve edindikleri bilgileri farklı bölgelere ulaştırmasını sağlamaktadır.

İletişim, bilgi aktarımı, eğlendirme veya güldürme gibi işlevlerin yanı sıra, yanlış bilinç oluşturma ve tahakküm alanları yaratma gibi etkilere de yol açabilmektedir. Karmaşık ve değişken bir doğaya sahip olan iletişim, anlamsal boyutlarının çözülmesi için yapılarının iyi anlaşılmasını gerektirmektedir. İletişim türleri, bireyler arası, kitlesel ve elektronik iletişim olarak sınıflandırılmaktadır. Bireyler arası iletişim, genellikle iki kişi arasında gerçekleşen tek yönlü bir süreçtir. Kitlesel iletişim, kitle iletişim araçlarıyla toplumları etkilemeyi hedeflemektedir. Elektronik iletişim ise daha geniş bir erişim yelpazesine sahip olmanın yanı sıra bilgiye ulaşmada daha kolay ve hızlı yöntemler sunmaktadır. İletişim sürecini başlatmak için uygun yapı seçilmeli, mesajlar doğru kodlanmalı, kaynak ve alıcı ortak değerlerde buluşmalı ve uygun kanallar kullanılmalıdır. Bu unsurlar, iletişimin beklenen etkiyi yaratmasını ve başarılı bir şekilde tamamlanmasını sağlamaktadır.

İletişim süreci, modern sistemlerle bütünleşerek yapısını yenilemiş ve küresel çapta faaliyet gösteren iletişim odakları oluşturmuştur. Teknolojik gelişmeler ve kitle iletişim araçlarındaki ilerlemeler, “medya” kavramını öne çıkarmıştır. Aydeniz (2012, s. 16), gazete, televizyon, internet ve dergi gibi kitle iletişim araçlarının genel olarak medya olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Medyanın temel işlevi, vatandaşların bilgi edinme hakkını desteklemektir. Ancak medyanın şirketleşmiş yapısı, küresel pazar dinamiklerini etkili bir şekilde kullanmaktadır. Bu gücün farkına varan işletmeciler ve iktidar sahipleri, medyayı kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirmeye başlamıştır. Bu durum, medya içeriklerinin kaçınılmaz olarak değişmesine yol açmıştır. Medya mesajları, kanaat önderleri tarafından gerçekliğin yeniden üretildiği yapılara dönüştürülmüştür. Böylece medya, halka hizmet etme amacından saparak, tahakküm yapılarına hizmet eden bir araç gibi görünmeye başlamıştır. Medyaya, erk sahiplerinin bilincini halka empoze etme görevi yüklenmiş; bu da eleştirel bakış açısı olmayan bireylerin medya iletilerini sorgulamadan kabul etmesine ve Gramsci’nin rıza üretimi kavramıyla bu iletileri içselleştirmesine neden olmuştur. Sonuç olarak, bireyler üretmekten çok tüketim odaklı hareket ederek modern çağın sözde köleleri gibi kapitalizmin çıkarlarına uyum sağlamıştır. Bu nedenle, medyayı doğru anlamak ve algılamak kritik önem taşır; zira medya ve kitle iletişim araçları, toplumların tek bir noktadan yönlendirilmesini mümkün kılmaktadır.

Lentz (2014, s. 192), medyanın sınır ötesi kitlelere ulaşma ve küresel düzene hitap etme kapasitesinin, toplumsal yapılarda değişimlere yol açtığını belirtmektedir. Toplamlar, medya süreçlerine bağımlı hale gelmekte; bireyler, günlük yaşam kararlarını, ev düzeninden kıyafet seçimine ve beğenilere kadar medyadan gelen iletilerle şekillendirmektedir. Bu durum, toplumların kültürel yapılarında ve değerlerinde deformasyona neden olmakta, medyayı vazgeçilmez

bir yaşam biçimi haline getirmektedir. Başlangıçta doğru bilgi sağlama amacı güden medya, zamanla toplumları kitlesel olarak yönetme ve yönlendirme aracı haline dönüşmüştür.

Medyanın söz konusu bu özelliklerinin yanı sıra görsel öğelerin yoğun kullanımı görsel medyanın önemini artırmıştır. Görsel medya, hareketli görüntülerin oluşturduğu sistemler bütünü olarak görsele dayalı her unsuru kapsamaktadır. Ses ve renk, görsel medyanın temel bileşenleridir; bu unsurların etkili kullanımı, izleyiciler üzerindeki etkiyi artırmaktadır. Görsel medya, dikkat çekici müzik ve eğlenceli kurgularla izleyiciyi cezbetmek için tasarlanmaktadır. Okuma-yazma becerisi gerektirmemesi, geniş kitlelere hitap etmesini sağlamaktadır. Görsel medya, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın her an halka ulaşabilmektedir (Aydeniz, 2012, s. 23). Ancak, sınırsız içerik akışı, kaliteli içerik üretiminde zorluklar yaratmaktadır. Yaş kısıtlaması olmaksızın her kesime hitap eden görsel medya, anlık yayınları nedeniyle içeriklerin geri alınmasını imkânsız kılmaktadır. Bu nedenle, içerik üretiminde ve yayınlanmasında büyük bir özen gösterilmesi gerekmektedir.

Medyanın diğer bir yapısı olan işitsel medya, işitsel duyuya hitap eden unsurlardan oluşmakta ve radyo, bunun en yaygın örneğidir. Görsel medya gibi, işitsel medya da okuma-yazma becerisi gerektirmemekte ve her yaş grubuna ulaşabilmektedir. Bireylerin farklı işlerle uğraşırken bile bilgi alabilmesi, işitsel medyanın tercih edilme oranını artırmaktadır. Medyada üzerinde sıklıkla durulan basılı medya, diğer adıyla yazılı medya, yazılar ve sabit görsel öğeler içeren medya temsillerini kapsamaktadır.

Aydeniz (2012, s. 26), basılı medyanın temel olarak bilgi akışını sağladığını ve haber amaçlı bilgilendirme işlevi gördüğünü belirtmektedir. Basılı medya, yazılı metinler ve fotoğraflar aracılığıyla bilgi aktarmaktadır. Diğer medya türlerinden farklı olarak, basılı medyaya erişim genellikle satın alma gerektirmektedir; gazete veya dergilerin alınması buna örnektir. Okuma, yazma ve anlamsal değerlendirme süreçlerini barındıran basılı medya, bireysel birikimi desteklemektedir. Bilgi edinme odaklı olduğundan, eğlendirme ikinci plandadır. Basılı medya, bilgilere tekrar erişme ve depolama imkânı sunmakta; okuma, anlama, eleştirel düşünme ve akıl yürütme gibi becerileri geliştirmektedir. Ancak, bireylerin bu yetkinlikleri eksikse, basılı medyadan beklenen verim alınamayabilir. Teknolojik gelişmelerle, basılı medyanın satın alma modeli yerini internetteki dijital verilere bırakmaya başlamıştır. Yine de internet veya e-kitap yerine fiziksel satın almayı tercih eden bireyler bulunmaktadır; bu nedenle basılı medya tek boyutlu bir yapı olarak sınırlanmamaktadır. İster e-kitap yoluyla ister fiziksel satın alma ile bilgiye erişim sağlanabilmektedir.

Medya, kamuya bilgi aktarma zorunluluğunu yerine getirirken, kitle iletişim araçlarını kullanarak etki alanını genişletmektedir. Bilgi sağlamanın

yanı sıra eğlendirme ve güldürme gibi işlevleri de üstlenmektedir. Temelde enformasyon toplumları oluşturmayı amaçlayan medya, teknolojik gelişmelerle yapısını güçlendirmiştir. Televizyonun yaygınlaşması ve internetin sınır ötesi erişimi, medyanın vazgeçilmez unsurları haline gelmiştir. Küresel bağlamda kapitalizmin yükselişi ve gelişimi, medyanın oluşturduğu bu ortamlarla desteklenmiştir. Özellikle reklam sektörü, televizyon, dergi, gazete ve radyo gibi medya araçlarını yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Bireyler, medyada gördükleri, duydukları veya okuduklarını günlük yaşamlarında uygulamaya yönelmekte, bu da tektipleşmeye yol açmaktadır. Medya aracılığıyla sunulan, gerçekte ihtiyaç duyulmayan ürün ve hizmetler, toplumun kolektif tüketim kültürüne dönüşmesine neden olmakta ve bu mekanizma kapitalizmin sürekliliğini sağlamaktadır.

Herbert (2010, s. 22), bireylerin maruz kaldığı yanlış gereksinimlerin, başka yapılar tarafından topluma dayatıldığını belirtmektedir. Bu gereksinimler, bireylere haz veya mutluluk verici gibi görünse de reklam sektörünün oluşturduğu ortak bilinçle bireylerin aynı şeyleri sevmesi, tüketmesi veya reddetmesi gibi durumları tetiklemektedir. Medya içeriklerinin seçimi ve yayılımında bilinçli politikalar izlenmektedir. Bu nedenle, medyanın olumlu yönlerinden faydalanırken, olumsuz etkilerinden korunmak için bilinçli bir yaklaşım benimsenmelidir. Medya mesajlarının tesadüfi değil, kapitalizmin çıkarlarına hizmet etmek üzere kasıtlı olarak oluşturulduğu unutulmamalıdır. Medyaya eleştirel ve farkındalıkla yaklaşmak, örtük gerçekliklerin açığa çıkarılmasında kritik bir rol oynamaktadır.

1.3.1. Geleneksel Medya ve Özellikleri

Geleneksel medya, yazılı ve görsel basının kitle iletişim araçları tarafından etkin bir şekilde kullanılmasından doğmuştur. Tek taraflı bir iletişim kanalı benimseyen geleneksel medya, geri bildirim mekanizmasından yoksundur. Televizyon ve gazete gibi geleneksel medya mecralarının gelişim sürecini incelemek, bu medyayı anlamak için faydalıdır.

Geleneksel medya, televizyon ve gazetenin icadıyla ortaya çıkmıştır. 1873'te Andrew May, televizyonun keşfine yönelik ilk adımları atarak ışık dalgalarıyla elektrik akımı yakalamıştır (Akalın, 2011, s. 11). May'den sonra Paul Nipkow, özellikle fotoğraf teknolojisiyle ilgili buluşlarıyla televizyonun gelişimine katkı sağlamıştır. "Nipkow Diski" olarak bilinen icadı, televizyon ve yayıncılık tarihinin dönüm noktalarından biri olmuştur. Televizyondaki bu ilerlemeler, sınır ötesi yayıncılık anlayışını ortaya çıkarmıştır. İlk denemeler zayıf sinyal gücüne dayansa da Aziz (1981, s. 14), 1928'de NBC'nin bir kıydan diğerine yayın yaptığını ve aynı yıl Londra'dan yayınlanan bir görüntünün New York'ta izlenebildiğini belirtir. 1936'da İngiltere'de düzenli televizyon yayınları

başlamış, ardından ABD ve Sovyetler Birliği bu gelişmeyi takip etmiştir. Bu ilerlemeler, görsel öğelerin medyada odak noktası haline gelmesini sağlamıştır.

1440 yılında Gutenberg'in basım tekniğini geliştirmesiyle, yazılı ve görsel imgelerin sabit bir şekilde basılması mümkün olmuştur. Bu buluş, halk arasında okuma-yazma becerilerinin yaygınlaşmasını sağlamış ve kitap tüketimini artırmıştır. Daha sonra, periyodik haber dergileri yayımlanmaya başlamıştır. Literatürde ilk gazetenin ortaya çıkış tarihi belirsiz olsa da XVI. yüzyılda ilk örneklerin görüldüğü bilinmektedir. Ancak bu erken gazeteler, toplumu etkileme potansiyeli nedeniyle tam anlamıyla gazete olarak nitelendirilemez (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2011, s. 16). Matbaanın icadı, Avrupa'da Aydınlanma Dönemi'nin başlangıcı olarak kabul edilmekte ve bu dönemde pek çok yenilik yaşanmıştır. Basım tekniklerindeki ilerlemeler, bireylerin kişisel gelişiminde farklılaşmayı zorunlu kılmış, okuma-yazma becerileri ile olaylar arasında akıl yürütme yetkinliklerini geliştirmiştir. Teknik ilerlemelerle birlikte, gazeteler ve içerikleri günümüz yapısına yaklaşılmaya başlamıştır. 1609 yılında, günümüz gazete şablonuna benzer ilk gazete Almanya'da Almanca olarak haftalık yayımlanmıştır. Avisa Relation oder Zeitung'u izleyen diğer örnekler Hollanda ve İngiltere'de ortaya çıkmıştır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2011, s. 18).

Teknolojik gelişmelerle birlikte kitle iletişim araçları, başlangıçta haberleşme ve bilgilendirme gibi masum amaçlar taşıırken, zamanla kamuoyu yönlendirme ve rıza üretme işlevlerini benimsemiştir. Geleneksel medyanın temel unsurları olan televizyon ve gazete, çok sayıda akademisyen, eğitimci ve araştırmacının ilgisini çekmiştir. Kitle iletişim araçları ve geleneksel medya üzerine yapılan çalışmalar, literatüre çeşitli yaklaşımlar ve modeller kazandırmıştır. Ana akım yaklaşımda, özellikle hipodermik iğne kuramı, medya mesajlarının bireyler üzerinde doğrudan etki yaratarak kamuoyu oluşturduğunu vurgulamaktadır. Eleştirel yaklaşım ise İngiliz Kültürel Çalışmalar, Frankfurt Okulu ve Ekonomi Politik olmak üzere üç alt başlıkta incelenmektedir. Bu yaklaşım, medyanın emtia sahipleri tarafından kontrol edildiğini ve halkın bilinçli bir şekilde yönlendirildiğini savunmaktadır. Kültürel Çalışmalar, medya mesajlarının metin olarak çözümlenmesine odaklanmaktadır. Bu kapsamda yer alan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, medya mesajlarının bireyler üzerindeki etkisini ele almaktadır. Elihu Katz'ın çalışmalarına dayanan bu yaklaşım, bireylerin ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Yaylagül (2010, s. 71), kullanımlar ve doyumlar yaklaşımında bireylerin, kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda medya mesajlarını seçtiğini, yorumladığını ve kullandığını belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre bireyler, ihtiyaçlarını kendi talepleri çerçevesinde karşılamakta ve bu süreçlerin sınırlarını kendileri belirlemektedir. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, bireyleri medya karşısında pasif değil, aktif olarak tanımlamakta ve eleştirel bir bilinçle medya seçimlerini yönlendirdiklerini vurgulamaktadır. Bu

yaklaşım, medyanın bireyler üzerindeki etkisinden ziyade bireylerin medya ile neler yaptığını öne çıkarmaktadır. Böylece bireyler, kendi ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı doyum noktalarına ulaşmaktadır.

Eleştirel yaklaşımlar altında değerlendirilen Frankfurt Okulu, medya ve izleyici çalışmalarıyla ilgili önemli isimleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu isimlerden Gramsci'nin literatüre kazandırdığı "rıza" kavramı, geleneksel medyada önemli bir yer edinmektedir. Gramsci'ye göre rıza üretimi, erk sahiplerinin fikirlerini medya aracılığıyla halka empoze etmesi sürecidir (Yaylagül, 2010, s. 111). Eleştirel yaklaşımlar içinde yer alan Ekonomi Politik, iktisadi yapılar üzerinden medyanın işleyişini anlamaya odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, kitle iletişiminde emtiaların nasıl üretildiğini, dağıtıldığını ve bireyler tarafından tüketildiğini incelemektedir. Medya kuruluşları, iktidar sahiplerinin dünya görüşlerini halka aktararak rıza üretimini sağlamakta ve bireyleri tahakküm altına almayı hedeflemektedir. Böylece medya, küresel kapitalizmin sürekliliği için gerekli koşulları oluşturmaktadır. Ana akım yaklaşım, medya mesajlarının bireyleri pasifize ederek etkilediğini savunurken, eleştirel yaklaşım, bireylerin mesajları alabileceğini ancak rıza üretiminin gerçekleşebileceğini ve bireylerin medya iletileri arasında seçim yapabilen aktif aktörler olduğunu vurgulamaktadır.

Geleneksel medya (gazete, dergi, televizyon), yeni medya veya sosyal medya kadar geniş olmasa da önemli bir kitleye hitap etmektedir. Bu medya türünde enformasyon kullanımının sınırı yoktur. Ancak geleneksel medya, diğer medya türlerine kıyasla daha yüksek maliyetlidir. Bu nedenle, günümüzde giderek yeni medyaya yerini bıraktığı görüşü yaygınlaşmaktadır.

1.3.2. Yeni Medya ve Özellikleri

Teknik ve teknolojik gelişmeler, kitle iletişim araçlarındaki farklılaşmalar ve değişen küresel sistemler, "yeni medya" kavramının ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. Binark (2007, s. 21), dijital araçlar ve sosyal platformların yeni medya başlığı altında birleştirilebileceğini belirtmektedir. Geleneksel medyadan multimedya özelliğiyle ayrılan yeni medya, çoklu bilgi akışını eş zamanlı aktararak bireyler arası iletişimi hızlandırmaktadır. Bilgisayar teknolojisindeki yenilikler ve teknolojik aletlerin gelişimi, yeni medyanın oluşumunu ve sınırlarının genişlemesini sağlamıştır. Yeni medya, asıl anlamını 1990'larda internetin gündelik hayata girmesiyle kazanmıştır.

Manovich (2001, ss. 27-48), yeni medyanın temel ilkelerini beş başlık altında tanımlamaktadır: sayısal temsil, modülerlik, otomasyon, değişkenlik ve kod çevrimi. Sayısal temsil, matematiksel imgelere dayanmakta; bilgileri düzenli, tutarlı hale getirmekte ve kodlama sistemiyle verilerin depolanmasını mümkün kılmaktadır. Modülerlik, internet ortamındaki verilerin sıralanışını ve

görünümünü belirlemeyi kolaylaştırmaktadır. Otomasyon, kullanıcı müdahalesi olmadan simgeler bütününe oluşturulmasını ifade etmektedir. Değişkenlik, bir nesnenin veya nesne grubunun farklı biçimlerde var olabilmesini sağlamaktadır. Kod çevrimi ise sosyal ve bilgisayar katmanları arasında formatlar arası dönüşümü temsil etmektedir. Bu ilkeler, yeni medyanın sayısal doğasını vurgulamakta ve enformasyonların depolanabilirliğini öne çıkarmaktadır. Dolayısıyla, yeni medya tek bir açıdan değil, görsel, yazılı ve işitsel imgelerin birleştiği homojen bir yapı olarak değerlendirilmelidir.

Yeni medya, “e” hizmetleri (elektronik hizmetler) ile diğer medya türlerinden ayrılarak yapısını güçlendirmektedir. Bu hizmetler, zaman, mekân veya kişi ayrımı olmaksızın bilgi sağlama, eğlendirme ve güldürme gibi işlevlerin akışını sağlamaktadır. Yeni medya, bireyleri ve grupları birbirine bağlamakta, sanal toplulukların oluşumunu ve yayılımını teşvik etmektedir. Anlık bilgi aktarımı konusunda diğer medya türlerine kıyasla daha hızlı erişim sunmakta ve dünya genelindeki bilgi kaynaklarına çoklu erişim imkânı sağlamaktadır. Teknolojik gelişmeler sayesinde yeni medya, eğitim sisteminde de yer edinmiş ve uzaktan eğitim programlarını desteklemiştir. Ayrıca, isteyen herkesin istediği bilgiyi yeni medya araçlarıyla kamuyla paylaşmasına olanak tanımaktadır (Aydeniz, 2012, s. 27).

Yeni medyanın interaktif yapısı sürekli gelişmekte ve teknolojik yeniliklere uyum sağlamaktadır. Dijital teknolojiler, içerik üretimini ve dağıtımını dönüştürürken, sosyal medya platformları bu içeriklerin hızlı paylaşımını mümkün kılmaktadır. Facebook, YouTube, Instagram, X gibi platformlar, milyonlarca insana ulaşma ve paylaşım imkânı sunmakta, bireyleri hem tüketici hem de üretici konumuna getirmektedir. Ancak, yeni medyanın bu avantajları bilgi kirliliğine de yol açmaktadır. Herkesin sınırsız bilgi paylaşımı, bilinçsiz kullanım nedeniyle bilgi yığına neden olmakta ve gerçek bilgiye erişimi zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, her yaştan bireyin bilinçli kullanıcı olması için yeni medya eğitimleri gereklidir. Teknolojik gelişmeler ve sosyal medya platformlarının yaygınlaşması, bireylerin ilgisini çekerken, bireysel hareketler zamanla kitlesel devinimlere dönüşmüştür. Toplumda ortak beğeniler, benzer tepkiler gibi kolektif davranışlar ortaya çıkmıştır. Yeni medya araçları, McLuhan’ın (1964, s. 30) ifadesiyle, insanın uzantısı olarak kabul edilmekte ve her türlü unsuru kapsamaktadır. Bireyler, genellikle bilinçsizce bu döngünün parçası olmaktadır. Yeni medya, bilgiyi sınırsız ve hızlı bir şekilde aktarmaktadır; örneğin, 1994 San Francisco depremiyle ilgili bilgiler ilk olarak internet üzerinden paylaşılmış ve CNN’in haber hızını gölgede bırakmıştır (Brian, 1998, s. 182). Modern çağda, geleneksel medyanın yeni medya ile rekabet etmesi zor görünmektedir. Ancak, bu hız bazı dezavantajlar getirmektedir. McLuhan (1964, s. 30), yeni teknolojilerin eskileri geçersiz kıldığını ve bazı

insani duyumsamaların da bu süreçte köreldiğini vurgulamaktadır. Her yeni teknolojik gelişme, yeni toplumsal koşulları beraberinde getirmektedir.

Yeni medya ile ilgilenen kurumlar, kuruluşlar ve şirketler, küresel düzende sermaye açıklarını kapatmak için tekel oluşturma yoluna gitmektedir. Örneğin, internet ağlarında başarı yakalayan A şirketi ile reklam sektöründe öne çıkan B şirketinin birleşmesi hem internet hem de reklam alanında daha güçlü bir C şirketinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu durum, “şirketler evliliği” olarak nitelendirilmekte ve küçük ölçekli şirketlerin piyasa koşullarında ayakta kalamayarak kapanmasına yol açmaktadır. McLuhan’ın literatüre kazandırdığı “Global Köy” kavramı, bu süreci açıklamakta; şirket birleşmeleri ve teknolojinin sınırları kaldırmasıyla küresel bir iletişim ağı oluşmaktadır. McLuhan’a göre, iletişim araçlarının teknolojik entegrasyonu, köy kurallarına benzer bir küresel iletişim düzeni yaratmaktadır. Sanayi toplumunda bilgi kaynağının bilinmesine karşın, enformasyon toplumunda “kulaktan kulağa” yayılan, kaynağı belirsiz bilgilerin hâkim olduğu bir yapı ortaya çıkmaktadır. Facebook, X, bloglar ve haber sitelerindeki yorumlara duyulan ilgi, bu toplumsal yapının göstergesidir (Tanrıöver ve Kırılı, 2015, s. 135). Bu küresel değişiklikler, kültürel yapıları etkileyerek medya ve kültür emperyalizmini beraberinde getirmekte; bireylerin ve kültürlerin tektipleşmesi, homojen bir yapının kolayca kontrol edilmesini amaçlamaktadır.

Sonuç olarak yeni medya, modern çağın teknolojik omurgasında yer alarak bireyleri hızla kendine çekmekte ve kontrol altına almaktadır. Özellikle genç kuşak, sosyal medya aracılığıyla kendini özgürce ifade etme fırsatı bulmakta; bu, yeni medya ile ilişkisel bağın güçlenmesine neden olmaktadır. Ancak, bilgi kirliliği ve gerçek bilgiye erişim zorluğu gibi sorunlar, bilinçli kullanıcı olmayı zorunlu kılmaktadır. Bu, yalnızca medya okuryazarlığı eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve bireylere eleştirel bakış açısı kazandırılmasıyla mümkündür. Geleneksel medyayı gölgede bıraktığı söylenen yeni medya, teknolojik gelişmelerle evrilmeye devam etmektedir. Gelecekte, teknolojik yenilikler ilerledikçe, yeni medya araçlarının farklı boyutlarla gelişeceği ve çağın gereksinimlerine uyum sağlayacağı öngörülmektedir.

1.4. Tarihsel Süreç İçerisinde Medya Okuryazarlığı

1920 ve 1930’lu yıllarda yapılan araştırmalar, medyanın kitle iletişim araçlarıyla bireyler üzerinde hegemonik bir anlayış dayattığını ortaya koymuştur. Ayrıca bu araştırmalar, kapitalizmin kitle iletişim araçlarıyla desteklenerek küresel düzende hâkimiyetini artırdığını göstermiştir. Bu durumun farkına varan eğitimciler ve medya ile ilgilenen kuruluşlar, medyanın etkilerini sınırlandırmak için yeni yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini anlamıştır. Bu çabanın sonucunda, medya eğitimi çeşitli uygulamalarla gündeme gelmiş

ve okul ile toplum yapılarında medyanın doğru kullanımı konusunda halkı bilinçlendirme faaliyetleri başlatılmıştır.

İnal (2009, s. 37), özellikle 1980'lerden sonra medyanın küresel bir güç haline gelmesiyle, yetersiz kalan geleneksel medya eğitiminin yerini medya okuryazarlığı eğitimine bıraktığını belirtmektedir. Zira bireylerin medyayı doğru kullanmasından ziyade kapitalizme hizmet eden medya karşısında kendilerini koruma becerisi kazanmaları önem kazanmıştır. Bu bağlamda medya okuryazarlığı, medyayı anlama, değerlendirme ve eleştirel bir bilinç geliştirme faaliyetlerini kapsamaktadır. Son dönemde popülerliği artan medya okuryazarlığı, literatürde farklı akademisyenler tarafından çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Bu görüşlerden bazılarının örneklenmesi, kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Douglas Kellner ve Jeff Share (2005, s. 5), medya okuryazarlığını, medyadaki tüm bilgilere erişme, açık veya örtük mesajların farkına varma, bunları analiz etme ve bireylerin kendi mesajlarını yaratma yetkinliği olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, medya metinlerinin ardındaki gerçekliği anlamak için eleştirel bakış açısının önemini vurgulamaktadır. Pekman (2006, s. 18), medya okuryazarlığını, reklamlardaki ifadelerden, müzik sözlerindeki anlamlara, gazete yazılarından bir tişört üzerindeki kelimelere kadar geniş bir yelpazede yer alan medya mesajlarının farkındalığını sağlama süreci olarak açıklamaktadır. Pekman'a göre, bireyler hayatın her anında medya mesajlarıyla karşı karşıyadır. Andrew Hart (1991, s.9), medya okuryazarlığını, medya mesajlarının nasıl işlendiğini, bireysel deneyimlerden nasıl ayrıştığını anlamak ve gerektiğinde bu mesajları kullanmak olarak tanımlamaktadır. Hart, medya içeriklerinin sosyal yapılar içinde sistematik olarak nasıl beslendiğini ve bireyler tarafından farklı algılandığını incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Koltay (2011, s. 212) ise medya okuryazarlığını, çeşitli mesajlara erişme, analiz etme, değerlendirme ve iletme süreci olarak tanımlamaktadır. Koltay, genel iletişim modeli çerçevesinde, medya mesajlarının değerlendirilmesi ve geri bildirimlerle akışın sürdürülmesi üzerinde durmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitiminde sistemleri anlamlandırmayı kolaylaştırmak için Jolls ve Thoman'ın (2008, s. 27) medya okuryazarlığına yönelik beş anahtar sorusu kritik bir öneme sahiptir. Bu sorular, medya metinlerinin kimler tarafından oluşturulduğu, bireylerin dikkatini çekmek için hangi tekniklerden yararlanıldığı, bir medya mesajının farklı bireyler tarafından nasıl algılandığı, medya iletilerinde hangi fikirlerin geri planda bırakıldığı ve mesajların hangi amaçlarla gönderildiği üzerine odaklanmaktadır. Jolls ve Thoman'ın literatüre kazandırdığı bu beş soru, medyayı anlamak ve doğru değerlendirmek için temel bir çerçeve sunmaktadır. Bu sorulara karşılık gelen beş ana kavramda, medya mesajlarının kurgusal olduğu, revize edilerek yapılandırıldığı, farklı bireyler

tarafından farklı yorumlandığı, örtük anlamlar içerdiği ve kâr amacı güttüğü vurgulanmaktadır (Jolls ve Thoman, 2008, s. 27). Bu kavramlar, medyanın işleyiş prensiplerini ve özelliklerini açıklamaktadır. Eleştirel yaklaşımların temel argümanı da medyanın gerçekliği yeniden inşa ederek yeni bir anlam oluşturduğuna dayanmaktadır.

Medya okuryazarlığı, bireylerin medya mesajlarını anlaması ve eleştirel bir şekilde değerlendirmesi için çeşitli kavramsal yapılar sunmaktadır. Bu yapılar, bireylerin medya okuryazarlığı bilincini geliştirmek için rehber niteliğindedir. Medya eğitimcileri tarafından belirlenen bu kavramlar, adım adım takip edilmesi, üzerinde düşünülmesi ve değerlendirilmesi gereken unsurları içermektedir. Medyanın kurgusal olduğu, gerçekliği yeniden inşa ettiği ve izleyicilerin medya mesajlarındaki anlamları tartıştığı vurgulanmaktadır. Her birey, farklı özelliklere ve kültürel arka planlara sahip olduğundan, medya mesajları farklı bakış açılarıyla çözümlenmektedir. Medyanın ticari yapısı, ideolojik ve değer odaklı içeriklerinin kapital düzene hizmet ettiğinin göstergesidir. Ayrıca, medyanın sosyal ve politik sistemlerle bağlantısı, bireylerin günlük yaşam kararlarına müdahale ettiğini göstermektedir. Medya kavramsallaştırmasında, biçim ve içeriğin birbirini tamamladığı belirtilmektedir; bu, medya mesajlarının formu ile yorumlanma biçiminin bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır (Frechette, 2002, ss. 26-29; akt. İnal, 2009, ss. 42-45). Bu kavramsal çerçeveler, medyanın yapısını, içeriğini ve etkilerini analiz için önemli bir temel sağlamakta, böylece medyanın olumsuz etkilerine karşı önlem alınabilmektedir. İyi bir medya okuryazarı olmak, medya mesajlarının analizinde ortaya çıkan durumların nedenlerini anlamayı gerektirmektedir. Medya çıktılarının üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerindeki faktörleri ve bu süreçlerin siyasi ve sosyal rollerini kavramak için söz konusu kavramsallaştırmalara başvurulmalıdır.

Medya okuryazarlığı eğitimi, çok sayıda çalışma ve uygulamayla desteklenmiştir. Bu çalışmalardan biri, 1982'de Almanya'da düzenlenen konferanstır; bu konferans, medya okuryazarlığı alanını genişletmeyi amaçlamıştır. 22 Ocak 1982 tarihli UNESCO Medya Eğitimi Bildirgesi, medya okuryazarlığı eğitiminde odaklanılması gereken konuları birkaç maddeyle özetlemektedir: Geniş kapsamlı eğitim programları uygulanmalı, medyayı anlamlandırma sürecini artırmak için etkili öğretim yöntemleriyle öğrenciler eğitilmeli, araştırma-geliştirme (Ar-Ge) faaliyetlerinden faydalanılmalı ve UNESCO'nun medya eğitimi çalışmalarında ortak hareket noktaları belirlenerek uygulama alanları geliştirilmelidir (Binark ve Bek, 2007, s. 44). Söz konusu bu ilkeler, medya okuryazarlığının nitelikli ve etkin bir şekilde uygulanması için gerekli 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. Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi, çeşitli kongre ve konferanslarla

şekillenmiştir. Kurt ve Kürüm (2010, s. 24), medya okuryazarlığının Türkiye’de ilk olarak 2003 İletişim Şurası’nda gündeme geldiğini belirtmektedir. 2004’te RTÜK’ün önerisiyle Eylem Planı hazırlanmış, ardından medya okuryazarlığı üzerine çok sayıda araştırma yapılmış ve eğitimcilerin katılımıyla çalışmalar yürütülmüştür. 2005’te Marmara Üniversitesi’nde düzenlenen sempozyumda, medya okuryazarlığı çalışmalarının nitelikleri belirlenmiştir. Bu konferansta Nurçay Türkoğlu’nun konuşması dikkat çekmiştir. Türkoğlu, yurttaşlık hakkını bilgiye erişme ve bu bilgiyi kullanma olarak tanımlayarak, hızla gelişen teknoloji ve kitle iletişim araçları karşısında bireylerin medya okuryazarlığı kavramını tanıması gerektiğini vurgulamıştır (Türkoğlu ve Şimşek, 2007, s. 9).

2005 yılında düzenlenen konferans, medya okuryazarlığı kavramının önemini ve amacını belirlemeyi, mevcut çalışmaları değerlendirmeyi ve gelecekteki çalışmaların geliştirilmesine yönelik kararlar almayı hedeflemiştir. Bu bağlamda, medyanın zararlı etkilerinden bireyleri ve yurttaşları koruma amacı ön plandadır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında medya okuryazarlığı seçmeli ders olarak müfredata eklenmiş; velilere ve öğrencilere bu dersi seçme nedenleri hakkında bilgiler verilmiş ve www.rtukocuk.org.tr sitesi kurularak medya okuryazarlığının halka tanıtılması için çalışmalar yürütülmüştür (Çetinkaya, 2008, s. 78). Ancak, Türkiye’de yapılan bu çalışmalara rağmen medya okuryazarlığı eğitimi istenen niteliklere tam olarak ulaşamamış ve hak ettiği değer verilmemiştir. Medya okuryazarlığı eğitiminden verim alınabilmesi için, çağın dinamiklerine uygun eğitim planlamaları tüm alanlarda hayata geçirilmeli, çalışmalar revize edilmeli ve alanında uzman kişilere istihdam sağlanmalıdır.

Medya okuryazarlığı eğitimi üzerine yapılan çalışmalardan kısaca bahsettikten sonra, medya okuryazarı ve medya okuryazarlığı becerileri hakkında bilgi vermek, konunun bütünlüğünü tamamlamaktadır. Her okuryazarlık eğitimi, kendine özgü kriterler ve özellikler içermektedir. Karaduman (2015, s. 3040), medya eğitiminin, günlük yaşamda karşılaşılan medya mesajlarını anlamlandırmada ve eleştirel sorgulama becerisi geliştirmede önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca, bu eğitimin bireylerin bilinçlenmesini sağlayarak çoklu bakış açıları geliştiren koşulları oluşturduğunu ve demokratik yapıların sürekliliğine olumlu katkı sağladığını vurgulamaktadır. Medya eğitimi ve medya okuryazarlığı, medyayı aktif bir şekilde kullanarak tüm bilgi kaynaklarını değerlendirmeyi kapsamaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimi almış bireylerden, medyayı doğru analiz etmesi, yani medyayı doğru “okuması” beklenmektedir. Medya okuryazarı birey, eleştirel bakış açısına sahip olmalı, medya metinlerini deşifre edebilmeli ve yorumlama yetkinliği göstermelidir. Bu süreçler, bir dizi beceri koordinasyonunu gerektirmektedir. Medya becerileri, teknolojik gelişmelerle birlikte kendini yenileme imkânı bulmaktadır.

Medya yapısını anlamlandırma, değerlendirme ve yorumlama sürecinde çeşitli medya becerileri öne çıkmaktadır. Medya içeriklerini anlama, dikkatli olma ve medya iletilerindeki gürültü kaynaklarını filtreleme becerisi, mesajların içeriğini ve etrafındaki gürültüyü fark etme yetisini ifade etmektedir. Medya mesajlarının yaşam üzerindeki etkisini anlamak için, bu mesajların gücünü kavrama becerisine sıkça başvurulmaktadır. Medya içeriklerine tepki verirken duygusal tepkileri akılcı tepkilerden ayırma becerisi, içeriğin duygusal mı yoksa akılcı mı olduğunu anlamayı ve beğeni ya da ret nedenlerini sorgulamayı sağlamaktadır. Medya içeriklerinin abartılı sunumu ve bu doğrultuda isteklerin çoğaltılması, medyanın gerçek amacına işaret etmekte; bu, medyanın seçilen amaçlar dışında abartılı kullanılmaması gerektiğini göstermektedir. Medya türleri (haber, korku filmi, magazin vb.) kendine özgü özellikler taşımaktadır. Örneğin, bir korku filmi yaklaşık bir buçuk-iki saat sürer ve gerilim-korku unsurları sunarken, akşam haberleri kısa ve canlı yayın formatındadır. Medya türlerinin kendine özgü geleneklerini fark etme becerisi, bu formatların karmaşık yapısını anlamayı gerektirmektedir. Her koşulda medya enformasyonuna eleştirel yaklaşma becerisi, medyanın güvenilirliğini sürekli sorgulama ihtiyacını vurgulamaktadır (Baran, 2006, ss. 38-40; akt. İnal, 2009, ss. 47-49).

Medya okuryazarlığı becerileri, medya içeriklerinin amaçlarını anlamayı ve analiz etmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu beceriler, medya yapılarına hâkim, eleştirel medya okuryazarı bireylerin yetişmesini sağlamaktadır. Yaşam boyu devam eden bu eğitim sürecinde, çocuk ya da yetişkin fark etmeksizin herkesin medya okuryazarlığı becerileri kazanması, çağın gerekliliklerindendir. Medya becerilerinden yoksun bireyler, medya mesajlarını anlamlandırma sürecinde dezavantajlıdır.

1.5. Medya Okuryazarlığı'nın Temel İlkeleri

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

- **Tüm medya kurgusaldır:** Medya gerçekleri hiçbir zaman yansıtmamaktadır. Ürettiği bilgiler veya ürünler tamamen kurgulanmıştır.
- **Medya gerçekliği kurgular:** Her birey kendi gördüğüne ya da deneyimine güvenerek gerçeklik olgusunu kabul etmektedir. Fakat medya yarattığı ürünleri gerçeklikten yalıtarak kendi gerçekliğini meydana çıkarmaktadır. Bu noktada neyin gerçek, neyin sahte gerçeklik olduğu sınırı ise kolay belirginleşmemektedir. Medya bireylerin bilinçleri ile oynayarak, gerçeklik algısının da yapı bozumunu sağlayabilmektedir.
- **İzleyiciler medyanın anlamını tartışır:** Medya iletileri herkes tarafından aynı şekilde kabul edilmemekte ve anlamlandırılmamaktadır.

Bu yüzden medya mesajlarının yorumlanmasında birden fazla görüş ortaya çıkmaktadır.

- **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 basım yapılarını elinde bulunduruyorsa tekel olarak bunları kontrol altında tutması gerekmektedir.
- **Medya, ideoloji ve değerli mesajları içerir:** Medya iletileri her zaman içerisinde hizmet ettiği tahakküm yapılardan izler taşımaktadır. Bilinçli bir medya okuryazarı bunun farkında olarak karşılaştığı metinleri eleştirel yaklaşımla sorgulamaktadır.
- **Medyada biçim ve içerik yakından ilişkilidir:** 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.
- **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 koymaktadır⁴.

Aufderheide'in medya okuryazarlığı ile ilgili sekiz ilkesi medyayı anlamak açısından yol göstermektedir. Söz konusu ilkeler ile medya okuryazarlığına daha geniş bir perspektifte yaklaşmak kolaylaşmaktadır. Medya okuryazarlığını anlamak açısından, Aufderheide'dan farklı bilinmesi gereken isim, Len Masterman ve onun 18 ilkesi olarak gösterilmektedir.

Masterman'ın 18 ilkesi, medya yapısının temel prensiplerini açıklarken medya eğitimi hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Özellikle ikinci ilke, medyanın gerçekliği kurguladığı ve yeniden yapılandığına vurgu yapmaktadır. Diğer ilkeler, medya eğitimine odaklanmakta; bunlardan yedinci,

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

12. ve 15. maddeler öne çıkmaktadır. Yedinci madde, medya eğitiminde iki temel ölçütü belirtmektedir: öğrencilerin eleştirel edinimlerini uygulama alanına dönüştürmesi ve sorumluluk bilinci geliştirmesidir.

12. madde, medya eğitiminin ortak grup çalışmalarıyla daha verimli hale getirilebileceğini ifade etmektedir. 15. madde ise medyanın sürekli değişen yapısına ve medya eğitiminin bu değişime uyum sağlayarak kendini geliştirmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Taşkiran, 2007, ss. 100-102). Masterman'ın 18 ilkesi, medya eğitiminde öğrenci ve eğitici odaklı temel bilgileri aktararak, izlenmesi gereken koşulları ve durumları açıklığa kavuşturmaktadır.

Literatürde medya eğitimi ilkeleriyle yol gösteren diğer isimler, Cindy Scheibe ve Faith Rogow'dur. Scheibe ve Rogow'un oluşturduğu 12 ilke, medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme becerilerini bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Bu ilkelerden birinci, beşinci, altıncı ve sekizinci maddeler, müfredat programlarına uygun medya eğitimi hakkında temel bilgiler sunmaktadır. Scheibe ve Rogow'un (2008, s. 4) belirlediği birinci madde, öğrencilerin medyadan gelen bilgilere karşı eleştirel ve müzakereci bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini vurgulamakta; enformasyon kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama sorumluluğunu bireylere yüklemektedir. Beşinci madde, medya mesajlarının gerçeği tam olarak yansıtmadığını belirtmekte ve öğrencilerin yalıtılmış gerçeklikleri analiz etmesi gerektiğini ifade etmektedir (Scheibe ve Rogow, 2008, s. 8). Altıncı madde, medya mesajlarının ardındaki enformasyon kaynaklarına ulaşmayı, bu kaynakların üretim süreçlerini ve asıl amaçlarını anlamayı hedeflemekte; böylece öğrencilerde araştırmacı bir bakış açısı geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Scheibe ve Rogow, 2008, s. 9). Bu madde, medya mesajlarının örtük anlamlarını ve tüketim kültürüyle ilişkisini anlamının önemine dikkat çekmektedir. Sekizinci madde, medyanın tarihsel işlevine odaklanmakta ve öğrencilerin geçmişteki ve günümüzdeki enformasyon kaynaklarını karşılaştırarak somut veriler üretmesini teşvik etmektedir (Scheibe ve Rogow, 2008, s. 11). Böylece, öğrencilerin geçmişteki bir enformasyon kaynağı ile günümüzdeki enformasyon kaynaklarını karşılaştırarak ortaya daha somut veriler koyması düşünülmektedir. Aynı zamanda sekizinci madde ile farklı ülkelerde oluşan durum ya da olaylar hakkında karşılaştırmalı sentez yapabilme imkânından da bahsedilmektedir.

Len Masterman ve Patricia Aufderheide'in medya okuryazarlığı ilkeleri, medyanın sanal gerçeklik yaratarak kapitalizmin egemen yapılarına hizmet ettiğini vurgulamaktadır. Medya, bu süreçte hipodermik iğne kuramının işaret ettiği gibi bireylerin bilinçlerini yönlendirmektedir. Yaylagül (2010, s. 53), hipodermik iğne kuramının (sihirli mermi/propaganda/uyarıcı-tepki modeli) ana akım iletişim anlayışının temelini oluşturduğunu ve medya mesajlarının alıcılar üzerinde doğrudan etki alanları yarattığını belirtmektedir. Scheibe ve

Rogow'un 12 ilkesi ise müfredat programlarında medya okuryazarlığı eğitiminin nasıl uygulanması gerektiğine odaklanmaktadır. Öğretmen ve öğrenci odaklı bu ilkeler, sınıf içi etkinliklerle öğrencilerin etkin medya okuryazarları haline gelmesini hedeflemektedir.

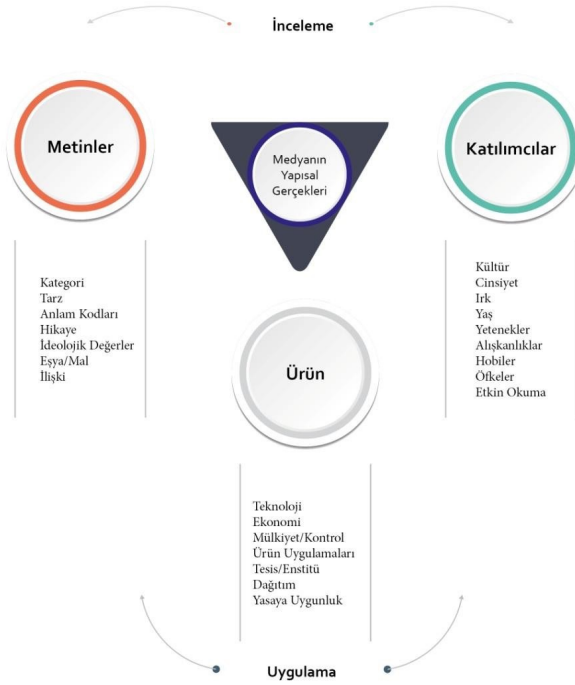
1.6. Müfredatlardaki Kullanım Alanlarına Göre Medya Okuryazarlığı Modelleri

Medya okuryazarlığı eğitimi, bireylerin medya mesajlarını eleştirel bir şekilde değerlendirmesini ve katılımcı yurttaşlık bilincini geliştirmesini sağlamak için çeşitli teorik ilkeler ve uygulamalar üzerine inşa edilmiştir. Masterman, Aufderheide, Scheibe ve Rogow gibi isimlerin sunduğu ilkeler, medya okuryazarlığının kavramsal ve pratik temellerini oluştururken, bu eğitimin müfredatlardaki uygulanabilirliğini artırmak için farklı modeller geliştirilmiştir. Medya okuryazarlığı modelleri, eğitim sistemlerinde medya içeriklerinin anlaşılması, analiz edilmesi ve eleştirel bir şekilde kullanılması için yapılandırılmış yaklaşımlar sunmaktadır.

1.6.1. Mükemmel Medya Okuryazarlığı Müfredat Modeli: Rick Shepherd

Medya okuryazarlığı eğitiminde “eğitim” temel bir öneme sahiptir; ancak, sürekli evrilen ve zamana uyum sağlayan medyayı takip etmek ve kitleleri bu konuda eğitmek zorlaşmaktadır. Bu süreçte, istikrarı sağlamak ve eleştirel bakış açısı kazandırmak kritik bir rol oynamaktadır. Bireylerde farkındalık oluşturmak için çeşitli yöntemler geliştirilmiş olup, bu yöntemler tam anlamıyla kesin sonuçlar vermese de medya okuryazarlığı ders müfredatları kısmi olarak fayda sağlamaktadır. Bu müfredatlardan biri, Rick Shepherd'ın mükemmel medya okuryazarlığı müfredat modeliyle ilişkilendirilmektedir.

Rick Shepherd'ın modelinde, medya eğitiminde en büyük sorumluluk öğretmenlere aittir. Medya okuryazarlığı dersinde, gerekli kıstasların belirlenmesi ve eleştirel bakış açısının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu model, bireylerin iyi birer medya okuryazarı olabilmesi için okul eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Eğitim sürecinde, öğretmen-öğrenci diyalogu etkin bir şekilde sürdürülür ve öğrenciler aktif bir konuma yerleştirilir. Apak'a (2008, s. 27) göre, bu müfredat, gerçeğin temel olduğu fikrine dayanmaktadır. Medya aracılığıyla oluşturulan temsiller, gerçeği anlatma veya yeniden yorumlama işlevini üstlenmektedir. Sözlü veya sözsüz olsun, gerçeğin tanımlanamayan bir yönü yoktur. Bu nedenle, medya mesajlarına eleştirel yaklaşma becerisi, medya okuryazarlığının temelini oluşturmaktadır.



Şekil 1.2. Rick Shepherd'in Eleştirel Medya Eğitimi Modeli (Shepherd, 1992, s. 3'ten akt. Apak, 2008, s. 28.)

Söz konusu 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'ın eleştirel medya eğitimi modeli, medyanın doğru anlamlandırılmasında gerçeklik olgusunun referans alınmasının temel olduğunu vurgulamaktadır. Bu model, eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı değerlendirmeler yapılmasını savunmaktadır. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde pasif konumdan çıkarılıp aktif bir role yönlendirilmesi hedeflenmektedir. Böylece, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin eleştirel bakış açısı kazanabileceği görüşü ön plandadır.

1.6.2. Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli: James W. Potter

Medya iletileri, kitleler üzerinde farklı etki alanları yaratmakta ve her birey, kişisel deneyimleri doğrultusunda bu etkilere karşı tutum geliştirmektedir. Hall'un literatüre kazandırdığı "Encoding-Decoding" modeline göre, medya mesajları bireyler tarafından farklı şekillerde anlamlandırılmakta; bu nedenle mesajlar kabul edilebilmekte ya da reddedilebilmektedir. Potter'a (2004, ss. 65-68) göre, bilişsel medya okuryazarlığı müfredatı, bireylerin medya mesajlarını

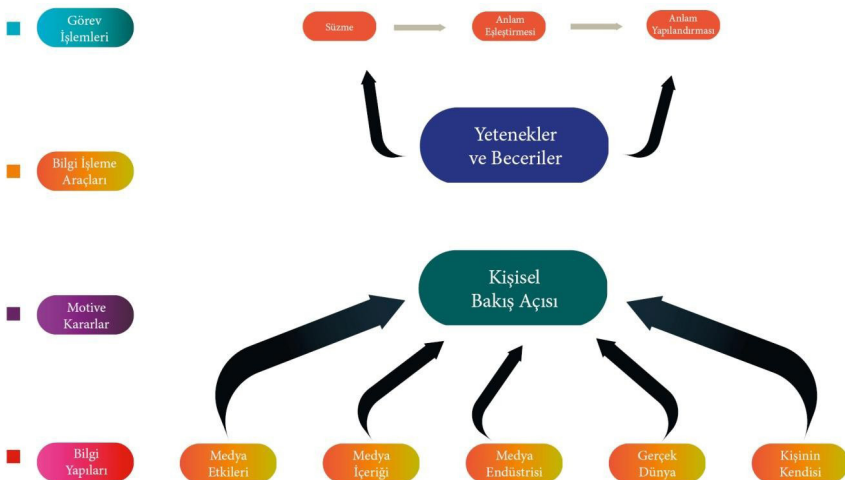
anlamlandırma süreçlerini anlamanın en etkili yoludur. Bu müfredat, konunun daha iyi kavranması için altı önerme sunmaktadır. Bu önermeler şunlardır:

- **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 sunmak ve yarar sağlamak 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.
- **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.
- **Yorumlama önermesi:** Olay ve durumları yorumlama kapasitesine sahip olan bireyler 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 sorunları 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.
- **Paylaşılan anlamın önemi önermesi:** Günlük yaşamda çevrede oluşan her bir uyarıcı ve uyaran bireyler tarafından duyumsanmaktadır. Yaşantıda 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 ortaya çıkmaktadır ve bu kavram medya okuryazarlığı için önem taşımaktadır. Eleştirel bakabilmek ve medya okuryazarı olabilmek adına medya iletilerindeki anlam yapılandırılması olguların iyice kavranması gerekmektedir. Ancak bundan sonra yapılan her bir sentez ve sonuç bildiriminin yararlı olabileceği görüşü üzerinde durulması sağlıklı olmaktadır.
- **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.

- **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 temelinde eleştirel bakış açısı yaratmayı vurgulamaktadır. Medya okuryazarlığı sayesinde çevresine ve özellikle medya iletilerine eleştirel bakış açısı sergileyen bireylerin olumsuz yapılardan etkilenmesi söz konusu olmamaktadır. Bireyler duyumsadıkları ve sentezini yaptıkları her olguda gerçeklerin farkındadır. Kısacası sözü edilen durumlarda bireyler, kendi hayatlarına yön verirken bunu medya ile değil, kendi seçimlerini öne çıkarmaktadır.

Potter'ın literatüre kazandırdığı altı önerme, bilişsel medya okuryazarlığı müfredatını anlamada önemli bir rehberdir. Bu önermeler, medya metinlerinin anlamlandırılmasında çoklu faktörlerin rol oynadığını göstermektedir. Bu faktörlerin sentezi, bireyin medya ile ilişkisini yansıtmakta ve medyaya yönelik tutum, anlamlandırma süreci ve medyanın yaşam içindeki konumuyla doğrudan bağlantılıdır.



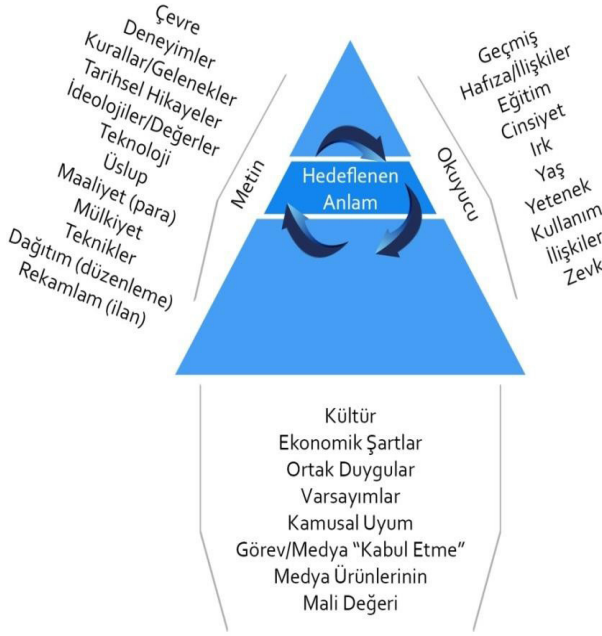
Şekil 1.3. Potter'ın Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli (Potter, 2004, s. 68)

Apak'a (2008, s. 26) göre, bilişsel medya okuryazarlığı müfredat modelinde temel varsayımlar bilgiyle ilişkilendirilmektedir. Bu modelde bilgi yapıları kritik bir rol oynamakta ve bireyler bu yapılar aracılığıyla kişisel bakış açıları geliştirmektedir. Üçüncü faktör olarak yetenek ve beceriler öne çıkmaktadır. Dördüncü ve son aşamada, bireyler kendi yetenek ve becerilerinden yola çıkarak medya iletilerini süzmekte, anlam eşleştirmesi yapmakta ve anlam yapılandırmasını gerçekleştirmektedir. Bilişsel medya okuryazarlığı modeli, bireyin iletileri anlamlandırma sürecine ve bu süreci kendi yeteneklerine dayandırarak nasıl gerçekleştirdiğine odaklanmaktadır. Her bireyin farklı yetenek ve kodlamalara sahip olması, medya metinlerini farklı şekillerde anlamlandırmasına yol açmaktadır. Potter (2004, s. 69), bu müfredat modeline göre bireylerin medya tarafından oluşturulan sanal dünyayı anlamlandırmada ve çözümlemede başarılı olacağını, böylece yaşamları için doğru kararlar alabileceğini savunmaktadır.

Potter'ın bilişsel medya okuryazarlığı modeli, bireyin düşünce yapısı, yetenekleri ve hayatı anlamlandırma biçimine odaklanmaktadır. Bu modelle eğitim alan bireylerin, medyanın sunduğu sanal dünyayı ve gerçekliği kavramada daha başarılı olduğu kabul edilmektedir. Diğer müfredat programlarından farklı olarak, bu model bireyin bilincine entegre bir yaklaşım sergilemektedir. Medyanın zararlı etkilerinden korunmak için bireylerin anlama süreçleri ve becerileri merkeze alınmalıdır. Ancak bu şekilde, medya okuryazarlığı alanında etkin öğrenme yöntemleri geliştirilebilir.

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

Medya okuryazarlığı eğitiminin etkin bir şekilde uygulanması için geliştirilen bir diğer müfredat programı, Francis Davis'in "Medya Eğitim Programlarının Teorik Kökenleri" başlığı altında ele alınmaktadır. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımıyla paralellik gösteren Davis'in müfredat modeli, bireylerin kitle iletişim aracı olan televizyonu nasıl kullandıklarına odaklanmakta ve bireylerin arzu ettikleri ihtiyaçlara yanıt verilmesini temel almaktadır (Apak, 2008, s. 28).



Şekil 1.4. J. Francis Davis'in Modeli (Davis, 1992, s. 34).

Apak (2008, s. 29), Francis Davis'in müfredat modelinin üç katmandan oluştuğunu belirtmektedir: metin, okuyucu ve kültür. Metin katmanı; çevre, deneyimler, mülkiyet ve teknoloji gibi unsurları içermektedir. Okuyucu katmanı; bireylerin kişisel geçmişi, eğitimi, cinsiyeti ve hatıraları gibi yapıları kapsamaktadır. Kültür katmanı ise ekonomik ve politik şartlar ile varsayımlar gibi unsurlardan oluşmaktadır. Bu müfredat, kitlelerin medyayı neden tercih ettiği sorusuna yanıt aramayı temel prensip edinmekte ve bu doğrultuda belirli yapılara odaklanmaktadır. Bu yapılar birleştiğinde çeşitli oluşumlar ortaya çıkmakta ve bireyler bu oluşumlara göre gruplandırılarak eğitilmektedir. Modelin dikkat çeken bir özelliği, medyanın bireyler üzerindeki etkisinden ziyade bireylerin medya ile ne yaptığına odaklanmasıdır; bu yönüyle kullanımlar ve doyumlar yaklaşımıyla paralellik göstermektedir. Yaylagül (2010, s. 71), kullanımlar ve doyumlar yaklaşımında, izleyicilerin ihtiyaçlarını veya isteklerini karşılamak için medyayı kullandığını ve böylece doyuma ulaştığını ifade etmektedir.

Sonuç olarak söz konusu medya okuryazarlığı ders müfredatlarının genel yapısı, medyanın bireyler üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Bu müfredatlar, bireylerin medyada aktif katılımcılar olduğunu savunmakta ve eleştirel bakış açısı kazandırarak medyanın asıl amacını anlamalarını sağlamayı hedeflemektedir.

1.7. Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları ve Faaliyet Alanları

Medyanın olumsuz etkilerine karşı medya okuryazarlığı eğitimi, önemli bir fırsat olarak öne çıkmaktadır. Literatürde medya okuryazarlığı ve eğitimi, iki temel yaklaşımla ele alınmaktadır. Topuz'a (2006, s. 2) göre, ilk yaklaşım, televizyon programları, gazete yazıları veya ilköğretim ve ortaöğretim müfredatındaki genel kültür derslerinde medyanın bir araç olarak kullanılmasıdır. İkinci yaklaşım ise medyanın ve her bir ögesinin tek tek incelenmesi ve eleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin medyayı değerlendirme yeteneği kazanmasını ve eleştirel bir bakış açısı geliştirmesini sağlamaktadır. Her iki yaklaşım, farklı yönleriyle ayrılmaktadır. Temelde bireyleri medyanın etkilerinden korumayı hedefleyen bu yaklaşımların bireyler üzerindeki etkinliği, tartışılması gereken bir diğer konudur.

1.7.1. Korumacı Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı

Medya okuryazarlığı eğitiminde korumacı yaklaşım, 1970 ve 1980'lerde İngiltere'de temellerini atmıştır. Bu dönemde bireyler, medyanın etkilerinden korunuyor gibi görünse de gerçekte medya aracılığıyla sistem ideolojileri empoze edilmiştir (Buckingham ve Sefton-Green, 1994, s. 129). Korumacı yaklaşım, bireyleri medya mesajları karşısında pasifize etmekte ve sunulan eğitimler, hedeflenen amaçlara tam olarak ulaşmamaktadır. Hobbs (2004, s. 126), bu yaklaşımla sınıf içinde öğretmenin medya gerçekliğini aktardığını, öğrencilerin ise bu bilgileri yalnızca kaydettiği ve öğrenci odaklı teorik çalışmaların yürütüldüğünü belirtmektedir. Ancak, uygulama eksikliği olan salt teorik içerikler, medya okuryazarlığı eğitiminde başarıyı sınırlamaktadır.

Korumacı yaklaşımda sansür, baskın bir unsurdur. Bireyleri medyadan korumak, aslında onları medyadan izole etmek ve baskılamak anlamına gelmekte; bu da olumlu sonuçlar doğurmamaktadır. Çetinkaya (2008, s.50), karar mercilerinin sansürü kolayca uygulaması ve gençleri medyanın etkilerinden koruma çabalarının yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu nedenle, sansürün tek başına uygulanması yerine, medya okuryazarlığı becerilerini destekleyen eğitimlerle bütünleştirilmesi gerekmektedir.

Özetle, korumacı yaklaşım, bireyleri medyanın olumsuz etkilerinden korumaya çalışırken, onların özgür alanlarına müdahale etmekte ve kısıtlamaktadır. Medya metinlerinden koruma adına uygulanan yöntemler, bireyleri aktif konuma taşımamakta ve katılımcı bir görünüm sağlasa da bireylerin bilinç ve davranışlarını sınırlamaktadır. Sonuç olarak, medya karşısında aktif katılım ve eleştirel bakış açısı kazandırmada yetersiz kalan bu yaklaşımın medya okuryazarlığı eğitimi açısından başarısı tartışmalıdır.

1.7.2. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı

İnal (2009, s. 89), eleştirel medya okuryazarlığını, bireylerin medya becerilerini kullanarak yanlış imalarla dolu mesajların farkına varması ve kitle iletişim araçlarını bilinçli bir şekilde izlemesi olarak tanımlamaktadır. Ana akım medya anlayışının aksine, eleştirel medya okuryazarlığında bireyler medya karşısında aktif bir konuma sahiptir; medya mesajlarının gerçeklik boyutunu kavrayarak bunları kabul etme veya reddetme özgürlüğüne sahiptir.

Torres ve Mercado'ya (2006, s. 260) göre, eleştirel medya okuryazarlığının üç boyutu vardır: bireylerin özerk ve kâr amacı gütmeyen medya kuruluşlarını tanıması, toplumsal normların çıkarları doğrultusunda medyanın işlevini anlaması için eleştirel bakış açısı kazanması ve medya okuryazarlığı eğitimi veren eğitimcilerin yetkinlik ve sorumluluklarını bilmesi. Bu üç boyut, bireylerin medya kuruluşlarının işleyişini anlamasını ve medya mesajlarının özünü kavramasını kolaylaştırmaktadır. Eleştirel yaklaşımda, kitle farkı gözetilmemesi de önemli bir unsurdur; kitle iletişim araçlarının küresel sisteme hitap eden etkileri, küresel bir düzlemde değerlendirilmelidir. Özellikle çocuk-medya ilişkisinde, eleştirel medya okuryazarlığı yalnızca çocukların korunmasını değil, tüm bireylerin medyayı etkin bir şekilde kullanmasını hedeflemektedir (Hasdemir, 2012, s. 26).

Eleştirel medya okuryazarlığı, korumacı yaklaşımdan farklı olarak bireylerin özgür iradesini kısıtlamaz. Bu yaklaşımla eğitim alan bireyler, medyadan kaçınmak veya sansürle karşılaşmak yerine teorik bilgilerini uygulamaya geçirme fırsatı bulmaktadır. Özetle, eleştirel yaklaşım, bireylerin medyayı doğru anlamlandırarak ihtiyaçları doğrultusunda kullanmasını ve medyanın olumlu yönlerinden faydalanmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI VE DEMOKRASİ BAĞLAMINDA KATILIMCI YURTTAŞLIK BİLİNCİNİN OLUŞTURULMASI

2.1. Yurttaşlık Kavramı ve Yurttaşlık Kavramının Tarihsel Gelişimi

Medya okuryazarlığı, bireylerin medya mesajlarını eleştirel bir şekilde değerlendirmesini sağlayarak bilinçli ve aktif bir yurttaşlık bilincinin oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Eleştirel medya okuryazarlığı, bireylerin medyanın ideolojik ve kültürel etkilerini anlamasını ve bu mesajlara karşı özgür iradeleriyle tutum geliştirmesini teşvik etmektedir. Bu bağlamda, medya okuryazarlığının bireylerin yurttaşlık rollerine etkisi, yurttaşlık kavramının tarihsel gelişimiyle birlikte ele alındığında daha iyi anlaşılmaktadır.

2.1.1. Yurttaşlık Kavramı

Yurttaşlık kavramı, burjuva sınıfının ortaya çıkışıyla birlikte belirginleşen bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, bireylerin kölelik veya tebaa statüsünden çıkarak daha üst bir konuma, yani yurttaşlık statüsüne yükselmesini ifade etmektedir. Özgürlükle ilişkilendirilen yurttaşlık kavramı, zaman içinde birçok dönüşüm geçirmiştir. Temelde, devlet ile birey arasındaki ilişkiyi düzenleyen haklar, ödevler ve sorumluluklar bütünü olarak görülen yurttaşlık, bireylerin toplumsal rollerini anlamlandırmada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Rousseau (2012, s. 30), toplum sözleşmesine verdiği önemle, yurttaşlık kavramını hakların eşitliği fikri üzerinden açıklamaktadır. Ona göre, toplum sözleşmesi yurttaşlar arasında dengeyi sağlamakta; bireyler aynı sözlerle bağlanırken, eşit haklardan yararlanmaktadır. Rousseau, yurttaşlığı eşitlik temelinde ele alarak, bireylerin verdiği sözlerle şekillenen bir olgu olduğunu ve bu bağlamda genel irade kavramının da önemini vurgulamaktadır.

Orhan (2012, s. 6), Rousseau'nun genel irade kavramının tüm insanlığa değil, bir halka özgü olduğunu ve bu halkın özgürlük ile eşitlik ilkelerine dayalı bir yönetim benimsemesi gerektiğini belirtmektedir. Yurttaşlık kavramı, bireyi merkeze alarak devletin birey üzerindeki yapılarını tanımlamaktadır. Bu yapıların bireyler tarafından nasıl kullanılacağı ise yurttaşlık bilinciyle şekillenmektedir. Korkut (2014, s. 6), devlet-birey ilişkisinde yurttaşlığın aktif ve pasif olmak üzere iki boyutunu vurgulamaktadır. Pasif boyut, bireylerin siyasi

iktidara müdahale etmeden, kendilerine verilen hak ve sorumlulukları yerine getirmesiyle ilişkilendirilmektedir. Aktif boyut ise bireylerin siyasi iktidara müdahale edebildiği, hak ve özgürlüklerini siyasetle eşit düzeyde kullanabildiği bir konumu ifade etmektedir. Yurttaşlığın bu iki farklı konumlandırma biçimi, bireylerin siyasi süreçlere ve sosyal düzene katılım biçimlerini belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca, bireylerin toplum içinde “aktif” veya “pasif” konumda olması, kolektif sistem ve bilinç üzerinde de belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, yurttaşlık kavramı çoklu yapılarla bağlantılıdır.

Yurttaşlık kavramı, sosyolojik açıdan ele alındığında kimlik kavramıyla örtüşmektedir. Ulutaş (2014, s. 77), yurttaşlığı, bireylerin bir arada yaşamasını mümkün kılan ve anlamsal bir yapıya oturtan bir kimlik olarak tanımlamaktadır. Tek bir durum ya da oluşumla ifade edilemeyen yurttaşlık, disiplinler arası bir olgu olarak değerlendirilmelidir. Karaduman (2010, s. 2887), yurttaşlık kavramının bireylerin kimliklerini oluşturmada en önemli etken olduğunu vurgulamaktadır. Toplumdaki sosyal yapılar içinde bireylerin kimliklerini şekillendirmesi, “kim olduğu” sorusuna yanıt bulmasıyla mümkündür. Kimlik oluşumunda, bireylerin içinde bulunduğu toplumsal düzen de kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca, aidiyet duygusu, kimlik kavramının oluşmasını ve sürekliliğini desteklemektedir. Özetle, bireyler toplum içinde kim olduklarından emin oldukça aidiyet hissetmekte ve bu, yurttaşlık olgusuna bağlılıklarını güçlendirmektedir. Toplumsal yapı, siyasal ve sosyal ilişkiler, normlar ve benzeri unsurlar, yurttaşlık kavramıyla bütünleşmekte ve birbirinden sürekli beslenmektedir.

2.1.2. Tarihsel Gelişimi Bağlamında Yurttaşlık Kavramı

Yurttaşlık kavramı, bireylerin toplumsal ve siyasal rolleriyle kimliklerini şekillendiren çok boyutlu bir olgudur. Bu kavramın tarihsel gelişimi, birey-devlet ilişkisinin dönüşümünü, özgürlük, eşitlik ve aidiyet gibi ilkelerin zaman içinde nasıl evrildiğini anlamak için kritik bir öneme sahiptir.

2.1.2.1. Antik Yunan Uygarlığı’nda Yurttaşlık Anlayışı

Yurttaşlık kavramı, ilk olarak Eski Yunan’da ortaya çıkmıştır. İçduygu ve Keyman’a (2004, s. 164) göre, yurttaşlığın tarihsel kökeni ve çıkış noktası “kentler”e, yani polislere dayanmaktadır. Eski Yunan’da kentler, yani polisler, Yunanlılar için bir armağan olarak görülmüş ve “üstünlük” göstergesi sayılmıştır. Bu nedenle, Atinalılar kendilerini diğer toplumlardan ayrıcalıklı görmüş ve bu ayrımı savunmuştur.

Polisler, Eski Yunan’da sosyal ve siyasal dönüşümlerin merkezi bir alanı haline gelmiştir. Ağaoğulları (2009, s. 12), polisler arasındaki ilişkilerin uzun soluklu olmasının, merkezi bir siyasal otoritenin kurulamamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Ayrıca, eli silah tutan her erkeğin asker olarak

eğitilmesine özel önem verilmiştir. Polislerde yaşayan halk, yurttaşlık haklarının polise bağılılıklarıyla devam edeceğine inanmıştır. Polis yurttaşı olmak, siyasi ve sosyal oluşumlara katılma gibi çoklu haklara sahip olmayı ifade etmektedir. Halk, “Ekklesia” adı verilen alanda toplanarak siyasi süreçlere katılmış ve yöneticiler ile devlet memurlarını eleştirmiştir. Ancak, Gündüz ve Gündüz’e (2007, s. 14) göre, yurttaşlık haklarının kullanımı ve eşitlik kavramı, toplumsal sınıflara göre farklılık göstermiştir. “Hizmet etme” davranışı, yurttaşlık bağlamında “kölelik” ile eşdeğer görülmüştür. Bireyin kendisi için bir şeyler yapması olumlu karşılanırken, başkaları adına yapılan eylemler “hizmet etme” olarak nitelenmiş ve küçültücü bulunmuştur. Bu nedenle, yurttaşlar tam anlamıyla hür sayılmamıştır. Özetle, bireysel eylemler yurttaşlık çatısı altında olumlu karşılanırken, başkalarına yardım gibi davranışlar küçümsenmiş ve bireylerden öz yeterliliklerinin en üst düzeyde olması beklenmiştir.

Eski Yunan toplumunda yurttaşlık haklarına sahip olanlar azınlıkta kalmış ve yalnızca polislerde yaşayanlar bu haklardan yararlanmıştır. Ancak, polis sakinlerinden kadınlar yurttaşlık haklarından mahrum bırakılmıştır. Geriye kalanlar ise köleler ve yabancılar olarak sınıflandırılmış; bu gruplar, yurttaşların sahip olduğu söz hakkına erişememiştir. Ağaoğulları’na (2009, s. 20) göre, polislerde yaşayan yabancılar, hür olmalarına rağmen yurttaşlık statüsünden faydalanamamıştır. Bununla birlikte, bazı yabancılar belirli koşullardan yararlanarak yurttaşlık statüsü elde etmiştir. Ancak MÖ 450 yılında yapılan düzenlemelerle yurttaşlık, Atinalı bir anneden doğma şartına bağlanmış ve yabancılar için yurttaşlık yolu kapanmıştır. Yabancılar, genellikle ticarete katılan bireyler olup, ne yurttaşların eşit haklarına sahip olmuş ne de köleler gibi esir tutulmuştur. Toplumda “arada kalmış” bir sınıf olarak yaşayan yabancılar, yurttaşlık statüsüne ulaşmak için çeşitli yollar denese de genellikle başarılı olamamıştır. Ağaoğulları (2009, s. 21), kölelerin toplumda hiçbir hakka sahip olmadığını ve üretimin sağlanması için bir iş gücü olarak görüldüğünü belirtmektedir. Ekonomik durumu iyi olan yurttaşlar, köleleri satın alarak kullanmış ve onların emeğiyle geçimlerini sağlamıştır. Köleler, alınıp satılan bir “eşya” olarak değerlendirilmiş ve sahiplerinin emirleri doğrultusunda yaşamlarını sürdürmüştür.

Yurttaşlık kavramı, özünde “eşitlik” ve “adalet” gibi nitelikleri barındırır da Eski Yunan’da yalnızca belirli bir kesime tanınan imtiyazlar şeklinde ortaya çıkmıştır. Özellikle MÖ 450 yılından itibaren yurttaşlık statüsü, Atinalı bir anneden doğma şartına bağlanarak bu imtiyazların sınırlı bir gruba özgü olduğu açıkça görülmüştür. Bu durum, yurttaşlık kavramının tek bir kesimin çıkarlarını gözetmek için geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Eski Yunan’da Solon reformlarıyla yurttaşlık kavramında önemli dönüşümler yaşanmıştır. Ağaoğulları’na (2009, ss. 31-32) göre, bu reformlar sonucunda halk, ekonomik gelir durumlarına göre dört ayrı sınıfa ayrılmıştır:

- **Pentakosiemedimnoslar:** Bu sınıf, zengin kesimden oluşan yurttaşları kapsar ve genellikle ticaret ya da zanaatla uğraşan bireylerden meydana gelmektedir.
- **Hippeisler:** Ekonomik gelirleri yaklaşık 300 medimnos olarak değerlendirilmiştir.
- **Zeugitesler:** Çiftçilikle geçimlerini sağlayan, tarla veya hayvan sahibi olan bu sınıfın geliri yaklaşık 200 medimnos olarak hesaplanmıştır.
- **Thetesler:** İşçi sınıfından oluşan bu grup, geliri 200 medimnostan azdır.

Solon reformlarıyla, yurttaşlar ekonomik gelirlerine göre dört sınıfa ayrılmış ve devlete karşı yükümlülükleri bu sınıflara göre belirlenmiştir. Her birey, ait olduğu sınıfın sınırları içinde toplumda yer almış ve görev ile sorumluluklarını yerine getirmiştir. Ağaoğulları'na (1998, s. 12) göre, Solon yasaları, yurttaşların siyasi yapıda söz sahibi olabilmesini ekonomik durumun yanı sıra orduda aktif görev almaları veya devlet adına çalışmalara katılmalarıyla ilişkilendirilmektedir. Sınıflar arasındaki statü farklılıkları, orduya veya siyasi yaşama katılımın derecesine bağlıdır. Solon reformları, hiçbir sınıfın çıkarını gözetmeden toplumsal bütünleşmeyi ve demokrasiyi ilerletmeyi hedefleyen demokratik bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Aristoteles, Solon'un bir şiirinde bu anlayışı vurguladığını belirtmektedir. Buna göre yurttaşlara haklarının adil bir şekilde dağıtıldığı, zengin kesimin hak ettiğinden fazlasını almaması gerektiği ve yoksul ile zengin arasında eşit bir dengenin kurulduğu ifade edilmektedir. Bu düzenlemeler, toplumda adalet ve hakkaniyet sağlamayı amaçlamış; Solon'un yenilikleri, yurttaşlar arasındaki olumsuzlukları gidererek daha demokratik bir yurttaşlık anlayışını desteklemiştir (Özkazanç, 1998, s. 77).

Bununla birlikte, bu yeniliklerin toplumsal huzur ve barışı getireceği umulmuşsa da beklenen sonuçlar elde edilememiştir. Reformların geniş kapsamı veya sınıflar arasındaki hak kıskançlıkları, toplumda çekişmelerin devam etmesine neden olmuştur. Polisler ve yurttaşlar arasındaki çatışmalar, Eski Yunan'ı giderek zayıflatmış ve otoritesini kaybetmesine yol açmıştır. Sonuç olarak, Eski Yunan, Makedonya'nın hâkimiyeti altına girmiştir.

2.1.2.2. Roma İmparatorluğu'nda Yurttaşlık Anlayışı

Roma, öncelikle Makedonya ve Yunanistan'ı ele geçirerek sınırlarını genişletmiş ve zamanla bir imparatorluğa dönüşmüştür. McNeill'e (2001, ss. 241-243) göre, Roma yurttaşları genellikle rahat ve zengin bir yaşama karşı dirençli, burjuvazi tarafından yönlendirilen ve çoğunlukla köylülerden oluşan bir nüfusu temsil etmiştir. Roma Devleti, fethettiği bölgelerin halklarını asimile ederek tek bir çatı altında toplamayı hedeflemiş ve yerel bağımsızlıklara izin vermemiştir. Fethettikleri bölgelerin halklarını asimile 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 siyasi düzenlemeleri büyük ölçüde Eski Yunan kaynaklarından esinlenerek oluşturulmuştur. Romalı devlet adamları ve ileri gelenler, Atina'nın siyasi ve sosyal dönüşüm deneyimlerinden faydalanarak hukuki düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemeler, dönemin en güçlü hukuki yapısını ortaya çıkarmıştır. Ağaoğulları ve Köker'e (1991, s. 4) göre, Roma Devleti, Orta İtalya'da siyasi yaşamına başlamış ve halkına yurttaşlık hakları sunmuştur. Bu haklar, halkın üç ayrı kesime ayrılmasıyla düzenlenmiştir: Kabileler önce on altı bölüme, ardından her biri on klanı ayrılmıştır. Bu ayrım, homojen olmayan bir şekilde yapıldığı için suni bir bölünme olarak değerlendirilmektedir. Kabilelere üye olan erkekler, tüm yurttaşlık haklarından yararlanabilirken, kabile dışı bireyler yalnızca hürriyet ve mülk edinme haklarına sahip olmuş, siyasi süreçlere katılma hakkı tanınmamıştır. Toplumsal yapının en altında yer alan köle sınıfı ise Roma Devleti'nde hiçbir hakka sahip olamamıştır.

Roma'da, çağın gereklerine uygun olarak gerçekleştirilen siyasi reformlar, yurttaşlık alanında önemli değişiklikler doğurmuştur. Ağaoğulları ve Köker'e (1991, s. 6) göre, bu reformlar cumhuriyet idealine işaret etse de yönetim fiilen oligarşik bir yapıda devam etmiştir. Savaş dönemlerinde kazanılan mülkler yalnızca Patriciler arasında dağıtılmış, Plebler ise savaş koşullarında durumları kötüleşerek ikinci sınıf yurttaş konumuna itilmiştir. Cumhuriyet temelli olduğu iddia edilen bu reformlar, Patriciler ile Plebler arasında net bir ayrım çizgisi oluşturmuştur. Roma'nın cumhuriyet döneminde ortaya çıkan toplumsal karışıklıklar, büyük ölçüde bu iki sınıf arasındaki çatışmalardan kaynaklanmıştır; diğer nedenler ise daha çok dışsal faktörlerden ileri gelmiştir. Ancak, reformlar toplumsal adaleti sağlamak yerine yurttaşlar arasındaki sorunları derinleştirmiştir. Senato'da sürdürülen çalışmalar, Plebler ile Patriciler arasındaki uçurumu kapatmak yerine daha da büyütülmüştür. Bu ayrım, siyasi süreçlere katılımda da kendini göstermiştir.

Ağaoğulları ve Köker (1991, s. 8), reformların cumhuriyet tabanı ve burjuvazi sınıfı tarafından şekillendirildiğini belirtmektedir. Senato seçimlerinde Plebler aday olamamış, yalnızca seçme hakkıyla sınırlı kalmıştır ve toplumda sürekli hâkir görülen bir sınıf olarak kalmıştır. Ancak, zamanla toplumsal normların değişmesiyle bazı nüfuzlu Plebler, yurttaşlık haklarından daha fazla yararlanmaya başlamıştır. Roma'nın demokrasi tarihinde "Cumhuriyet Dönemi"ne geçiş, siyasi yapının yurttaşlar arasında dengesiz olduğunu ve bu durumun ancak sonraki gelişmelerle değiştiğini göstermektedir. Sözde cumhuriyet yapısıyla düzen sağlanmaya çalışılsa da ekonomik açıdan güçlü Plebler bu süreçte avantaj elde ederek statülerini yükseltme fırsatı bulmuştur. Yine de bu fırsatlardan yararlanan Plebler, genellikle varlıklı kesimlerden

oluşturmuştur. Bu durum, Patricilere karşı bir zafer olarak değerlendirilse de toplumda köklü değişimlere yol açmıştır. Roma'daki en büyük sorunlardan biri, toprakların halk arasında eşitsiz dağılımı olmuş ve bu konuda çeşitli yenilikler yapılmaya çalışılmıştır

Roma, içeride Plebler ile Patriciler arasındaki çatışmalar ve dışarıda diğer bölgelerle yaşanan sorunlar nedeniyle zayıflamaya başlamıştır. Ağaoğulları ve Köker'e (1991, s. 56) göre, M.S. 212 yılında İmparator Caracalla'nın kararıyla, Roma sınırları içinde hür olan herkesin yurttaşlık statüsü kazanması sağlanmıştır. Bu karar, Roma yurttaşlığının bir üstünlük veya kutsal statü olarak görülmesini sona erdirmiştir. Daha önce ayrıcalık, üstünlük ve en iyi olma niteliklerini taşıyan Roma yurttaşlığı, bu düzenlemeyle yeni bir boyuta geçmiş ve yalnızca hür olan herkesi kapsayan bir statü haline gelmiştir. Roma'da yaşanan iktidar değişiklikleri, siyasi ve sosyal düzende sürekli etkiler yaratmıştır. Alptekin'e (2005, s. 12) göre, Doğulu Severus hanedanlığının iktidara gelmesiyle Roma, monarşiye geçiş yapmış ve kralın otoritesine itaat etme anlayışı hâkim olmuştur. Bu durum, yurttaşlık kavramındaki demokratik yapıyı ortadan kaldırmış; hak ve adalet mücadeleleri bastırılarak kralın sözüne bağlı bir düzen kurulmuştur. Bu, Roma'nın inşa etmeye çalıştığı siyasi yapının çöküşünün ilanı olmuştur.

Yurttaşlık kavramı, özünde siyasi ve sosyal normları barındırmaktadır. Antik Yunan ve Roma'da yurttaşlık, sürekli bir çekişme ortamı yaratmış ve sözde demokrasi adına belirli kesimlerin çıkarlarına hizmet etmiştir. Roma'nın zayıflaması ve monarşiye geçişiyle, yurttaşlık kavramı son dönüşümünü yaşamış; bireysel hak, adalet ve eşitlik gibi ilkeler yok sayılmıştır. Bu nedenle, her siyasi veya sosyal düzen değişikliğinde yurttaşlık kavramının yapısı da değişim göstermiştir. Eski Yunan'da yurttaşlık bir statü sembolü olarak görülürken, modern çağda hak ve sorumluluk temelli bir anlayışa evrilmiştir.

2.1.2.3. Feodalizm'de (Derebeylik) Yurttaşlık Anlayışı

Beşinci yüzyılda kurulan birçok krallık, İtalya'daki Roma İmparatorluğu'nu fethetme veya yıkma amacı gütmese de Roma iç ve dış çatışmalar nedeniyle merkezi otoritesini kaybetmiş ve yıkılmıştır.

Roma İmparatorluğu'nun çöküşüyle Avrupa'daki merkezi otorite sistemi sona ermiş ve yerini feodal sisteme bırakmıştır. Feodal sistemin oluşumunda Cermen kabileleri önemli bir rol oynamıştır. Ağaoğulları ve Köker'e (1991, s. 157) göre, Cermenler, kırsal özelliklere sahip, savaşçı ve topluluk halinde yaşayan bir toplumdur. Ancak, Roma'dan kalan yönetim yapısını düzenleyecek veya ekonomik sistemi revize edecek bir vizyona sahip değillerdir. Birden fazla kabilenin birleşmesiyle oluşan Cermen toplumu, kabile şeflerine bağlılık üzerine kurulu bir otorite sistemi geliştirmiştir. Avrupa'da yayılmacı politikalar izleyen Cermenlerin bu siyasi yapısı, zamanla diğer bölgelerde de yaygınlaşmıştır.

Feodal sistemin temelinde, kabile şeflerine sadakat yatmakta olup, yurttaşlar bu bağılıklarını sürdürdükçe düzen sorunsuz işlemiştir. Fethedilen topraklar, babadan oğula geçen feodal bir yapıya dayanmıştır. Bu dönemde Avrupa'da tek bir merkezi otoriteden söz edilememiş ve halk, kabile şefine sadakatle bağlı olduğu ve özgür sayılmadığı bir sistem içinde yaşamıştır.

Ağaoğulları ve Köker (1991, s. 163), feodal toplumun hiyerarşik, yani alt-üst ilişkisine dayalı sınıfsal bir yapıda olduğunu ve halkın kabileye bağlı kalarak üretim yaptığı için bir “üretim tarzı” toplumu olarak tanımlandığını belirtmektedir. Feodal sistemin bir diğer özelliği, köy halkının ekip biçtiği topraklar üzerinde söz hakkına sahip olmamasıdır; bu hak, yalnızca feodal bey veya şef olarak adlandırılan kişiye aittir. Toplum düzeni, feodal beyin emirlerine göre şekillenmiştir. Pierson (2002, s. 72), feodalizmi, halk ile efendi arasında sadakat ve bağımlılık temelli, sıkı olmayan bir hiyerarşik ilişki bütünü olarak tanımlamaktadır. Feodal düzendeki soylular, burjuvazi ideolojisiyle köylülere yasal ve askeri koruma sağlarken, bu ilişki karşılıklı çıkarlara dayanıyordu. Toplumdaki sınıflar arasında iyi işleyen bir alt-üst ilişkisi mevcuttu; halkın feodal beye sadakati, beyin ise halkın korunma ihtiyacını karşılaması, bu düzenin birbirini besleyen ve destekleyen yapısını oluşturmuştur.

Huberman (2003, s. 12), feodalizmde köylülerin, senyör olarak adlandırılan toprak sahipleri için çalıştığını belirtmektedir. Senyörler, topraklarını köylülere kiralamak, düzeni korumak ve köylülerin güvenliğini sağlamakla yükümlüydü. Köylüler ise işledikleri topraklara karşılık hizmet sunmuş, senyörler de köylülerin ihtiyaçlarını karşılayarak tohum ve ekipman gibi malzemelerin temininde öncülük etmiştir. Bu karşılıklı çıkar ilişkisi, senyörlerin “malikâne” adı verilen alanlarda iktidar sahibi olmasını sağlamış ve vergileri toplama yetkisini elinde bulundurmuştur. Köylüler, senyörün himayesine ve kararlarına tabiydi. Manör sistemi olarak bilinen bu yapı, üretimin senyör tarafından kontrol edilmesine ve köylülerin toprağa bağılılığına dayanmıştır. Ağaoğulları ve Köker (1991, s. 71), feodal toplumda birinci düzeyde yönetenler (senyörler) ve yönetilenler (serfler) olarak sınıflandırma yapıldığını, ikinci düzeyde ise şövalyeler (soylular) ve rahipler arasında bir ayrım olduğunu belirtmektedir. Bu sınıfsal tabakalaşma, iş bölümü esasına göre düzenlenmiş ve rahiplerin varlığı, Tanrı'nın bu toplumsal düzende meşrulaştırılmaya çalışıldığını göstermiştir.

Manör sistemi, Orta Çağ'ın sona ermesinde bir dönüm noktası olmuştur. Senyörler ve köylüler arasındaki üretim, tüketim ve dağıtım ilişkilerinin gelişmesi, toplumsal ilişkileri dönüştürmüş ve siyasi yapıyı yeniden şekillendirmiştir. Bu dönüşüm, Orta Çağ'ın kapanışına ve yeni bir dönemin başlangıcına zemin hazırlamıştır. Gelişen ekonomik sistemle birlikte “kentler” yeniden tarih sahnesine çıkmış ve eski gücünü kazanmaya başlamıştır. Feodal

toplumun üçe ayrıldığı yapıda krallar, burjuva (kentli) sınıfından faydalanarak ulus-devlet yapılarını inşa etmeye başlamıştır.

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

Küresel düzen içinde ülkelerde yaşanan kitlesel hareketlilik, büyük çaplı dönüşümlere yol açmıştır. Özellikle sanayileşme, Aydınlanma sonrası reform hareketleri ve Fransız İhtilali, “özgürlük”, “hak”, “adalet” ve “eşitlik” gibi daha önce dile getirilmemiş kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ekinci (1999, s. 30), Aydınlanma ile birlikte yurttaşlık kavramında yaşanan değişimlere dikkat çekmektedir. Buna göre, Aydınlanma, bireyleri kulluk anlayışından çıkararak yurttaşlık statüsünde bir yükselişe olanak tanımış ve modern devlet oluşumlarını beraberinde getirmiştir. Modern devlet öncesi dönemlerde yurttaşlık hakları ve güvenceleri yalnızca belirli bir sınıfa tanınırken, modern devletlerde bu durum değişmiştir. Durgun’a (2000, s. 111) göre, modern devletlerde yurttaşlık statüsü kazanmak için o ülkede doğmak yeterlidir; ayrıca, devletin sağladığı koruma hakkından yararlanmak için yurttaş olmak şart değildir, o ülkede yaşamak bile yeterlidir. Aydınlanma sonrası modern devletlerin oluşumuyla, yurttaşlık kavramı demokrasi, haklar, görevler, sorumluluklar ve sadakati kapsayan, herkese eşit bir olgu olarak yeniden şekillenmiştir. İlerleyen dönemlerde, yurttaşlık kavramı çeşitli alanlara ayrılarak ait olduğu siyasi yapıları destekleyen bir yapıya evrilmiştir.

Yurttaşlık olgusu, cumhuriyetçi (toplulukçu) ve liberal (bireyci) paradigmlar olmak üzere iki temel zemine dayanmaktadır. Cumhuriyetçi yaklaşımda yurttaşlık, bireysel çıkarları göz ardı ederek kamu yararına odaklanmayı ve toplumsal menfaatleri ön planda tutmayı vurgulamaktadır. Erdoğan’a (2003, s. 279) göre, bu yaklaşımda bireyler aktif yurttaşlar olarak değerlendirilmekte ve siyasi süreçlere katılım gibi siyasi roller üstlenmektedir. Cumhuriyetçi yaklaşım, toplumsal çıkarları merkeze aldığı için bireyleri “iyi” veya “erdemli” yurttaşlar olarak tanımlamaktadır; zira bireysel çıkarlar yerine toplumun yararını gözetmek, erdemli bir özellik olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımda yurttaşların kamu yararına yönelik sorumlulukları bulunmakta; hak ve görev bilinci, bu sorumlulukların temel taşlarını oluşturmaktadır. Gündüz ve Gündüz’e (2007, s. 23) göre, bireylerin kamu yararına çalışmaları, yurttaşlık statüsünü anlamalarını sağlamakta ve “hak” olgusu, “görev” bilincine dönüşerek yurttaşlık sorumluluklarının yerine getirilmesini teşvik etmektedir. Özetle, cumhuriyetçi yurttaşlık anlayışı, bireylerin toplumsal yarara hizmet etmesini incelemekte; bireysel istek, arzu ve düşünceler geri planda tutulmaktadır. Toplumun refahı ve sürekliliği, kolektif bilinçle hareket edilerek sağlanmaktadır. Ancak bu şekilde bireyler erdemli kılınabilir ve ortak bilinçle çalışmalar yürütülebilmektedir.

Yurttaşlık kavramının diğer bir yaklaşımı, liberal yurttaşlık anlayışında kendini göstermektedir. Liberal yaklaşımda birey, her şeyin üzerinde tutulmakta ve devlet yapıları daha soyut oluşumlar olarak ele alınmaktadır. Kymlicka'ya (2004, s. 478) göre, liberal demokrasi anlayışı, zıtlık kavramı üzerinden temellendirilmekte ve bireyler öncelikle hak kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Bireyin özgür ve özerk kabul edilmesi, liberal yurttaşlık kavramına yansımaktadır. Erdoğan'a (2003, s. 280) göre, liberal demokrasi yurttaşlığı, bireysel çıkarları kamu yararından üstün tutan ve hayatını kendi isteklerine göre şekillendirmeyi hedefleyen bireylerden oluşan bir kavramdır. Bu yönleriyle cumhuriyetçi yurttaşlıktan ayrılan liberal yurttaşlık, toplu hareket etme, düşünme veya bir araya gelme gibi kolektif durumlara odaklanmamakta birlikte bireysel çıkarlar, haklar ve istekler ön plandadır. Toplum yararı yerine birey yararı önceliklidir.

Sonuç olarak her iki yurttaşlık modeli de özünde belirli sorunlar barındırmaktadır. En önemli sorunlardan biri, liberal yaklaşımda bireylere hak odaklı imkânlar sunulurken toplum bilincinin ikinci planda kalmasıdır; cumhuriyetçi yaklaşımda ise toplum bilincinin aşırı vurgulanması nedeniyle bireyselliğin geri planda bırakılmasıdır.

2.3. Türkiye'de Yurttaşlık: Dünden Bugüne

Yurttaşlık kavramı, tarihsel süreçte küresel dönüşümlerle şekillenmiştir. Bu noktada söz konusu kavram, Türkiye'de de kendine özgü bir gelişim seyri izlemiştir. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan süreç içerisinde yurttaşlık anlayışı devletin yapısı, toplumsal normlar ve birey-devlet ilişkilerindeki değişimlerle yeniden tanımlanmıştır.

2.3.1. Yurttaşlık Çerçevesinde Osmanlı

Osmanlı Devleti, kuruluşundan itibaren fethettiği toprakları egemenliği altına alırken, bu bölgelerdeki halkları da kendisine bağlamış ve geniş bir coğrafyaya hükmetmiştir. Berkes'e (2002, s. 29) göre Osmanlı, topraklarına kattığı diğer bölgelerin halkını Müslümanlık konusunda zorlamamıştır. Bu yüzden de Osmanlı Devleti'nin sınırları içerisindeki oluşan din farklılıkları siyasi yapıya yansımıştır Osmanlı Devleti'nde "yurttaş" veya "vatandaş" gibi terimler kullanılmamış, siyasi yapının temelini "Osmanlılık" fikri oluşturmuştur. Halkın bütünlüğünü ifade etmek için başlangıçta "reaya" kavramı kullanılmış, ancak daha sonra bu terim yalnızca Müslüman olmayan, özellikle Hristiyan topluluklar için kullanılmıştır. Osmanlı'da oluşan siyasi düzenin yapısı "millet sistemi" kavramıyla açıklanmıştır. Millet sistemi kavramı, çokulusluluğu işaret eden bir terminoloji olarak kullanılmaktadır.

Alptekin'e (2005, ss. 61-62) göre, millet sistemi, İslam Hukuku'ndan temellenmekte ve farklı milletlerin iç işlerinde özgür bırakılmasını ifade

etmektedir. Bu topluluklar, kendi iç sorgulama ve yönetim sistemlerini oluşturmuş, ayrıca cizye vergisi ödeyerek askere gitmeme hakkına sahip olmuştur. İç işlerinde serbest bırakılan topluluklar, kendi temsilcilerini seçme özgürlüğüne sahip olmuş; Osmanlı, bu topluluklar üzerinde baskı kurmak yerine, “Osmanlılık” düşüncesiyle hepsini tek bir çatı altında birleştirmeyi amaçlamıştır. Reaya, hükümdarına tam bir bağlılık göstermekle yükümlü kılınmış; buna karşılık hükümdar, halkını her açıdan gözetme ve koruma sorumluluğunu üstlenmiştir.

Osmanlı Devleti’nde feodal sistem oluşmamış, bunun yerine güçlü bir merkezi otorite, zayıf yapılara ve bölgelere hâkim olmuştur. Hükümdarına mutlak sadakatle bağlı olan halk için “yurttaşlık” kavramı ve bu kavramın getirdiği yapılar üzerinde durulmamıştır. Zamanla, hükümdar ile halk arasındaki mesafe giderek artmıştır. Osmanlı’da yaşanan iç ve dış gerginlikleri azaltmak amacıyla, bu dönemden itibaren “modernleşme” adımları atılmaya başlanmıştır.

2.3.2. 1839 Tanzimat Fermanı Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması

Avrupa’daki sosyal ve siyasal devrimler, 16. yüzyıldan itibaren Fransa’da başlayan ihtilalle birlikte “özgürlük, eşitlik, hak, adalet” gibi kavramları yaygınlaştırmış ve Osmanlı Devleti’ndeki farklı uyruklara sahip azınlıkları da etkilemiştir. Avrupa’nın hızlı gelişimi karşısında modernleşme hızını yakalayamayan Osmanlı, özellikle iç işlerinde halktan kaynaklanan sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Bu koşullar altında, Osmanlı Devleti, Avrupa standartlarına ulaşmak için modernleşme adımları atmaya başlamıştır.

Osmanlı’da modernleşmenin ilk adımı olarak kabul edilen Sened-i İttifak, 1808 yılında imzalanmıştır. Gözler’e (2007, s. 15) göre, Sened-i İttifak bir anayasa olmaktan çok anayasal belge niteliği taşımaktadır. Belgenin en önemli özelliği, devletin yetkilerini sınırlandırmaya yönelik maddeler içermesidir. Osmanlı tarihinde ilk kez devlet ile ayanlar arasında imzalanan bu belge, devletin güçlerini kısıtlamayı hedeflemiştir. Belgede, sadrazamın keyfi davranışlarda bulunmaması ve suçlarda sorgulama yapılmadan hükme varılmaması gibi ilkeler öne çıkmaktadır.

1839 yılında, Osmanlı Devleti’nde hükümdar olan Mustafa Reşit Paşa tarafından Tanzimat Fermanı, diğer adıyla “Gülhane Hatt-ı Hümayun,” ilan edilmiştir. Gözler’e (2007, s. 16) göre, bu ferman, toplumda can ve mal güvenliğinin korunması, halk arasında eşitliğin sağlanması, mülkiyet hakkı, kanunun üstünlüğü ve asker alımında eşitlik gibi ilkeleri içermektedir. Tanzimat Fermanı, Sened-i İttifak gibi anayasal bir belge niteliği taşımakta ve padişahın yetkilerini sınırlarken, toplumda herkesin siyasi ve sosyal haklar açısından eşit olmasını hedeflemiştir.

Sened-i İttifak ve Tanzimat Fermanı, Osmanlı Devleti'nin "Avrupa modernleşmesi" hareketlerine yanıt olarak gerçekleştirdiği yenilikler olarak değerlendirilmektedir. Bu iki anayasal belge, siyasi ve sosyal alanda dönüşümlerin habercisi olmuş, halkın eşitliğini sağlama yönünde önemli ilkeler getirmiştir. Ancak, Osmanlı Devleti bu ilkeleri uygulamada zorluklarla karşılaşmış ve bu durum, yeni fermanların gündeme gelmesine yol açmıştır.

2.3.3. 1856 Islahat Fermanı Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması

1856 yılında, Tanzimat Fermanı'nın eksik yönlerini tamamlamak amacıyla Islahat Fermanı, Hükümdar Abdülmecit tarafından onaylanarak yürürlüğe girmiştir. Osmanlı Devleti'nde yurttaşlık yerine kullanılan "tebaa" kavramı, "Osmanlılık" fikriyle bütünleşmeyi hedeflemiştir. Islahat Fermanı, Müslüman ve gayrimüslim halk arasında eşitliği sağlamayı amaçlamış ve yabancıların yurttaşlığa geçişini kolaylaştırmaya çalışmıştır. Bu dönemde, "Yeni Osmanlılar" adında bir topluluk ortaya çıkmıştır. Alptekin'e (2005, s. 66) göre, Bâb-ı Âli'nin iyi eğitim almış bireyleri tarafından kurulan bu topluluk, Osmanlı'nın çıkarları doğrultusunda hizmet etmek için bir araya gelmiştir. Yeni Osmanlılar, siyasi yapıları sorgulayan ilk grup olarak Osmanlı tarihinde yerini almış ve meşrutiyet yönelimini benimseyerek kendinden sonra gelen oluşumlara zemin hazırlamıştır. Ancak, Islahat Fermanı, Sened-i İttifak ve Tanzimat Fermanı gibi önceki anayasal belgelerdeki toplumsal karmaşayı daha da artırmıştır. Yeni Osmanlılar ve daha sonra ortaya çıkan "Jön Türkler," siyasi yapıda köklü değişiklikler savunmuş, meşrutiyetin kurtuluş için gerekli olduğu konusunda hemfikir olmuştur.

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. 1876 yılında, Osmanlı Devleti'nin ilk yazılı anayasası olan "Kanun-i Esasi" yürürlüğe girmiştir. Fendoğlu'na (2002, s. 3) göre, Kanun-i Esasi, ayanlar ve seçkin devlet adamlarının, toplum içi ve dışı koşulların bir sonucu olarak hazırladığı bir belge olup değişim rüzgârlarını beraberinde getirmiştir. Bu anayasa, I. Meşrutiyet'in ilanını mümkün kılmış ve devlet içinde bir açılım olarak değerlendirilmiştir.

2.3.4. 1876 I. Meşrutiyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması

Kanun-i Esasi'nin getirdiği yenilikler temelinde, 1876 yılında I. Meşrutiyet ilan edilmiştir. Kili ve Gözübüyük'e (1985, ss. 31-33) göre, Kanun-i Esasi'nin maddeleri, Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü koruma hedefini vurgulamakta ve kişi özlük haklarına dikkat çekmektedir. Özellikle devlet memuru olacak bireylerin Türkçe bilmesi şartı, anayasada yer alan önemli bir kuraldır.

I. Meşrutiyet, esasen kamusal alanda düzenlemeler getirmiş, iktidar yapısında önemli revizyonlar yapmış ve hükümdarın yetkilerini sınırlandırmaya yönelik adımlar atmıştır. Ancak, Alptekin'e (2005, s. 67) göre, anayasada yer alan bir madde, hükümdarın isteğiyle anayasayı ve meclisi tatil etme yetkisini içerdiğinden, yetki kısıtlamaları etkili olamamıştır. Bu madde, Osmanlı'nın tam anlamıyla meşruti bir rejime geçemediğinin göstergesi olarak değerlendirilmekte ve son sözün hükümdarda olmaya devam ettiğini ortaya koymaktadır. I. Meşrutiyet ile birlikte Osmanlı halkı ilk kez oy kullanabileceği bir meclise sahip olmuş, ancak gayrimüslim topluluklar bu hakkı topluluk olarak değil, bireysel düzeyde kullanmıştır. Yurttaşlık kavramı çerçevesinde oy kullanma hakkı, Eski Yunan ve Roma'daki gibi yalnızca ekonomik durumu iyi olan erkeklere tanınmış, toplumun geri kalanı bu haktan mahrum bırakılmıştır. Bu durum, Osmanlı'daki yurttaşlık anlayışının niteliksel olarak gelişemediğinin bir kanıtıdır. Sonuç olarak, toplumda iktidara ve devlete karşı yürütülen çalışmalar, I. Meşrutiyet'in ilanı ile istenen düzeyi yakalayamamıştır. Osmanlı Devleti'nin Rusya ile savaşı sırasında ortaya çıkan kargaşa ortamını fırsat bilen hükümdar, anayasada yer alan maddeyi kullanarak meclisi tatil etmiş ve bu, I. Meşrutiyet'in sona ermesine yol açmıştır.

2.3.5. 1908 II. Meşrutiyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması

Osmanlı Devleti'nde yaşayan gayrimüslim halk, toplum içinde belirli haklardan yararlanmak istemiştir. Bu talepler doğrultusunda, 1869 yılında Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. Aybay'a (1982, s. 26) göre, bu kanunname vatandaşlık konusunda soydanlık ilkesini benimsemiştir; buna göre, ailesi Osmanlı olan veya yalnızca babası Osmanlı olan kişiler tebaa olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, kanunnameye göre Osmanlı'da yerleşik yaşayan kişiler de tebaa sayılmış, ancak yabancı uyrukluların bu statüyü ispat etmeleri gerekmiştir. Böylece, vatandaşlık olgusu ilk kez resmi bir boyuta taşınmış, Müslümanlar ile gayrimüslimler arasında eşitliğin sağlanması ve hukuki işlemlerin yürütülmesi için önemli bir adım atılmıştır.

1908 yılında, Müslüman ve gayrimüslim toplulukların girişimleri sonucunda II. Meşrutiyet ilan edilmiştir. II. Meşrutiyet, I. Meşrutiyet'te tam olarak başarılabilen düzenlemeleri revize etmiştir. En önemli değişikliklerden biri, egemenliğin hükümdardan tebaaya, yani halka geçişine işaret etmesidir. Üstel'e (1999, s. 30) göre, II. Meşrutiyet döneminde siyasi yapıda rol alan ileri gelenler, toplum içi ve dışı sorunlara yönelik iki ana hedef belirlemiştir: devleti yenilemek ve kurmak ile toplumsal dinamikleri değiştirmek. Yurttaşlık kavramı açısından II. Meşrutiyet'in en önemli adımı, tebaa olgusundan yurttaşlık olgusuna geçiş olmuştur. Bu dönemde, o güne kadar fazla gündeme gelmeyen "çocuk" olgusu önem kazanmış; çocuklar "gelecek" olarak görülerek ilköğretim

ve ortaokul eğitimlerine özel bir vurgu yapılmıştır. Ayrıca, çocuğun toplumdaki rolü değişmiş ve kamusal alanda daha sık dile getirilmeye başlanmıştır.

I. Meşrutiyet döneminde, Osmanlı toplumunda farklı düşünce akımları ortaya çıkmıştır. Alptekin'e (2005, s. 68) göre, bu dönemde Türkçülük, Batıcılık ve İslamcılık olmak üzere üç temel akım şekillenmiştir. Bu akımlar, Osmanlı Devleti'ni parçalanmaktan kurtarmak amacıyla geliştirilmiştir. Batıcılık, iç ve dış sorunlardan kurtuluşun "Batılılaşma" ile mümkün olduğu fikrine dayanmakta; ancak, toplumdaki farklı uyruklar nedeniyle bu akım, bir kesim tarafından desteklenirken diğer kesim tarafından benimsenmemiştir. Özellikle "Türk" kimliği üzerinden çözüm arayışları, Batıcılık akımının eksikliği nedeniyle istenen başarıyı sağlayamamıştır. İslamcılık akımı ise temellerini dinden alarak, sorunların ancak Şariat hükümleriyle çözülebileceğini savunmuştur. Türkçülük akımı ise milliyetçilik temeline oturmuş, Batı'nın yeniliklerini göz ardı etmeden milli gelenek ve göreneklere bağlı kalmayı önermiştir. 1908 ve sonraki yıllarda, İttihat ve Terakki Cemiyeti, devletin yeniden yapılandırılması için aktif çalışmalar yürütmüştür. Özellikle siyasi yapılara katılmayan vatandaşlar için yurttaşlık bilinci ve gereklerini teşvik eden programlar desteklenmiştir.

Osmanlı Devleti, iç ve dış politikadaki gerginlikleri azaltmak, Batı standartlarına ulaşmak ve modernleşmek için çeşitli çözümler aramıştır. Bu amaçla, siyasi ve sosyal normları dönüştürmek için çok sayıda düzenleme yapılmış, yurttaşlık kavramına değer atfedilmiş ve Müslümanlarla gayrimüslimler arasında denge kurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, II. Meşrutiyet ile "çocuk" sınıfının önemi fark edilmiş; çocuklar "gelecek" olarak görülerek eğitimde düzenlemelere gidilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmalar ve yürürlüğe giren hükümler, II. Meşrutiyet'in ulus-devlet yapısının oluşumuna zemin hazırlamıştır.

2.3.6. 1923 Cumhuriyet Kararlarınca Yurttaşlığın Kavranması

Osmanlı Devleti'nin yıkılma sürecinde ortaya çıkan sosyal ve siyasal kargaşa, yeni bir devlet kurma hedefini beraberinde getirmiştir. Bu hedefi gerçekleştirmek isteyen grup, toplumu birleştirmek için yurttaşlık kavramında "halk" olgusuna odaklanmıştır. Bu çaba, halkın birlik ve dayanışma içinde hareket etmesini sağlamayı amaçlamıştır. Polat'a (2011, s. 140) göre, milli mücadele döneminde ulus-devlet anlayışı oluşturulmaya çalışılmış, ancak bu girişim istenen başarıyı elde edememiştir. Bunun nedeni, toplumsal normlarda "Türk Milliyetçiliği" düşüncesinin yeterince dile getirilmemiş ve anlamlandırılmamış olmasıdır. Osmanlı'dan sonra yapılan yenilikler, toplumda kolayca kabul görmemiş; sınıflar arası statü farkları göz ardı edilmiş ve farklı düşüncelere sahip bireylerin birbirine özgürlük alanı tanıdığı bir yapı oluşturulmuştur.

Millî mücadele döneminin ardından Cumhuriyet ilan edilmiş ve toplumda yeni bir dönem başlamıştır. Alınan kararların meşruiyet kazanması ve resmi olarak tanınması için Cumhuriyet'in ardından Büyük Millet Meclisi kurulmuştur. Cumhuriyet, siyasi ve sosyal reformları da beraberinde getirmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, yurttaşlık kavramını tanımlarken “Türk” olma ve “Türk” gibi hissetme kavramlarına odaklanmıştır. Bu doğrultuda, “Ne Mutlu Türk’üm Diyene!” ifadesini kullanarak, bireyin dini, dili veya ırkı ne olursa olsun kendisini “Türk” olarak tanımlayabilen herkesin yurttaşlık hakkına sahip olduğunu vurgulamıştır.

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuyla birlikte yurttaşlık alanında önemli adımlar atılmış, özellikle 1924 yılında okullarda “yurttaşlık dersleri” verilmeye başlanmıştır. Bu dersler, yurttaşlık kavramının ne olduğu, içerdiği haklar ve yurttaşlık bilinci gibi konuları kapsamıştır. TBMM, yeni bir ulus-devlet inşa etme hedefiyle, yapılan düzenlemelerin siyasi meşruiyetini sağlamak için çalışmıştır. Ancak 1921 Anayasası, yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin ihtiyaçlarına yanıt verememiş; bu nedenle 1924 yılında yeni bir anayasa kabul edilmiştir. Gözler’e (2000, s. 62) göre, 1924 Anayasası altı bölümden oluşmakta: genel hükümler, yasama, yürütme, yargı, temel hak ve özgürlükler ile çeşitli konular. Bu bölümler, toplumun ve iktidarın ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılandırılmış, yeni toplumsal düzenin habercisi olmuştur. Temel hak ve özgürlükler, anayasanın beşinci bölümünde ele alınmış; Gözler (2000, ss. 68-69), bu anayasada “Türklük” kavramının öne çıktığını ve farklı uyrukların din veya ırk gibi özelliklerinin göz ardı edildiğini belirtmektedir. Türkiye Cumhuriyeti’nde yurttaşlık, aynı topraklarda yaşayan ve “Türk” kimliğiyle özdeşleşen bireyler olarak tanımlanmıştır. Bu çerçevede, yurttaşların sahip olduğu haklar arasında eğitim özgürlüğü, seyahat özgürlüğü, kişi dokunulmazlığı, eşitlik ilkesi ve düşünce özgürlüğü gibi klasik haklar yer almıştır. Ayrıca, 1924 Anayasası, mebus seçme ve seçilme hakkı ile TBMM’ye başvurma hakkı gibi yeni düzenlemeler getirmiştir. Gözler’in de işaret ettiği gibi, 1924 Anayasası’ndaki vatandaşlık hükümleri, 1789 Fransız İhtilali’nden esinlenen haklarla benzerlik gösterse de bireylerin siyasi yapıya aktif katılımını teşvik eden yeni haklar eklenmiştir.

1924 Anayasası, genel yapısıyla daha liberal bir yaklaşım benimsemiş, ancak içerdiği hukuki düzenlemeler ve kararlar, daha sonra çıkarılan kanunlarla bazı sorunlara yol açmıştır. Bu doğrultuda, TBMM tarafından vatandaşlık haklarını revize etmek amacıyla yeni bir kanun hazırlanmıştır. Aybay’a (1998, s. 40) göre, 1928 yılında kabul edilen Vatandaşlık Kanunu, Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanan ilk vatandaşlık kanunudur. Bu kanunda, bir Türk anne veya babadan doğan çocuğun Türk vatandaşı sayılacağı belirtilmiştir. Ayrıca, çocuğun yurtdışında doğması veya anne-babanın evli olup olmaması, vatandaşlık statüsünü etkileyecek bir yaptırıma tabi tutulmamıştır. Vatandaşlık

Kanunu, yeni kurulan devlet yapısının vatandaşlık temelini oluşturmuş ve yurttaşların haklarının nasıl tanımlanacağına resmi bir çerçeveye oturtulmasını sağlamıştır. Aynı zamanda, TBMM tarafından onaylanan bu kanun, kapsamlı ve vatandaşlık haklarını tanımlayıcı nitelikte bir belge olarak öne çıkmıştır.

Cumhuriyet döneminde hem toplum içinde hem de dışında ortaya çıkan çeşitli sorunlar, mevcut rejimlere yansımıştır. Tek partili hayattan çok partili hayata geçiş ve II. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle ortaya çıkan yeni düzenler, sosyal ve siyasal yapılarda değişimlere yol açmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nde bu değişimlerin ve gerginliklerin etkisiyle, 27 Mayıs 1960'ta askeri bir darbe gerçekleşmiştir. Darbenin ardından, mevcut yapıların ve düzenin dönüştürülmesi için yeni bir anayasa hazırlanması gerekmiştir. Bu doğrultuda, 1961 yılında 1961 Anayasası ilan edilmiştir. 1961 Anayasası, yurttaşlık konusunu en kapsamlı şekilde düzenleyen belge olmuştur. Kili ve Gözübüyük'e (1985, s. 186) göre, anayasanın "Temel Hak ve Ödevler" bölümü, yurttaşlık maddelerini detaylı bir şekilde ele almakta ve Türkiye Cumhuriyeti'ne vatandaşlık bağıyla bağlı olan herkesin Türk vatandaşı olduğunu belirtmektedir. Türk bir anne veya babadan doğan çocuklar Türk vatandaşı sayılırken, Türk bir anne ve yabancı bir babadan doğan çocukların vatandaşlık durumu hukuki olarak çözüme kavuşturulmaktadır. Ayrıca, 1961 Anayasası, kuvvetler ayrılığı, hukuk devleti ve sosyal devlet ilkelerini benimseyerek siyasal yapılarda önemli değişiklikler öngörmüştür.

1960 darbesi ve 1961 Anayasası'nın ardından, vatandaşlık hukukunu düzenlemek için 403 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu (TVK) kabul edilmiştir. Aybay'a (1982, s. 30) göre, bu kanun, vatandaşlığın kazanılması, kaybedilmesi ve ilgili sorunların çözümünde temel bir belge niteliğindedir. Kanuna göre, her bireyin tek bir vatandaşlığı olması gerektiği ve bireylerin vatandaşlıklarını seçme veya değiştirme konusunda özgür olduğu açıkça ifade edilmiştir. 1961 Anayasası'nın sağladığı özgürlükçü ortam ve TVK'nın kabulü, yurttaşlık haklarının meşruiyetini güçlendirmiş ve uluslararası ilkelerle uyumlu bir çerçeve sunmuştur. Ancak, 1970'lerde toplumda ortaya çıkan farklı gruplar arasındaki çatışmalar, huzuru ve devamlılığı koruma amacıyla yeni önlemler alınmasını gerektirmiştir. 1961 Anayasası'nın özgürlükçü yapısı kısıtlanmaya başlanmış, sağladığı haklar tahribata uğramış ve yetkiler, hükümetin güçlü bir şekilde ayakta kalması için tek bir merkezde toplanmaya çalışılmıştır. Bu çabalar sonuçsuz kalmış ve 12 Eylül 1980'de askeri bir darbe gerçekleştirilmiştir. 1980 darbesi, 1961 Anayasası'ndaki hakları kısıtlamış ve yurttaşların sosyal ve siyasal süreçlere "katılımcı" olarak iştirak etmesini engelleyerek yurttaşlık yapısında derin izler bırakmıştır.

Alptekin'e (2005, s. 82) göre, 1980 darbesi, iç savaşın önlenmesi, toplumsal bütünlük ve birliğin korunması ile hükümet otoritesinin güçlendirilmesi gibi

amaçlara hizmet etmiştir. Darbenin arka planında, 1970’lerdeki siyasi ve toplumsal krizler ile ülke genelinde artan terör olayları yer almıştır. Bu olaylar, toplumda kaosa yol açmış ve 12 Eylül 1980’de ordu, siyasi yapıya el koymuştur. Darbenin ardından, 1961 Anayasası’nın özgürlükçü yapıları yerine denetim odaklı bir sisteme geçiş kararı alınmıştır. Bu doğrultuda, yeni bir siyasi yapı gerekliliği ortaya çıkmış ve 1982 Anayasası hazırlanarak yürürlüğe girmiştir. 1982 Anayasası, 1961 Anayasası’nda tanınan hak ve özgürlüklerde kısıtlamalara gitmiştir. Üstel’e (1999, s. 279) göre, 1982 Anayasası, birey-devlet ilişkisinde “makbul yurttaş” anlayışını benimsemiş; bu anlayış, hükümetin vatandaşları kısıtlayıcı bir rol üstlenmesine dayanmaktadır. Bu sistem, okullarda verilen “Vatandaşlık Bilgileri” derslerinde de işlenmeye başlanmıştır. Darbenin ardından toplumsal karışıklıkları sona erdirmek amacıyla yürürlüğe giren anayasal düzen, baskın politikalara sahip olmuş; toplumsal birlik ve bütünlüğü sağlamak için “din” olgusu, özellikle “Müslümanlık” temelli bir yaklaşımla öne çıkarılmıştır. Ancak bu düzenlemeler, toplumda ters etki yaratmış ve halk, tanınan sosyal hakların yeniden gündeme getirilmesini talep etmiştir.

Yurttaşlık olgusu, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e ve devamında farklı biçimler almış, içinde bulunduğu dönemin koşullarına göre şekillenmiş ve dönüşüme uğramıştır. Osmanlı’dan günümüze kadar sayısız değişikliğe maruz kalan yurttaşlık, hükümet ile halk arasında bir köprü görevi görmüş; ancak sürekli değişmesi, istenen işlevi tam anlamıyla yerine getiremediğini ortaya koymaktadır. Bireylere, iktidarın politikalarına karşı bir amaçtan ziyade aracı rolü yüklenmiş; hakların genişletilmesi veya kısıtlanması, hükümet çıkarlarına hizmet edecek şekilde normlarla bütünleştirilmiştir. Yurttaşlık, halka tanınan bir hak gibi görünse de özünde otoriteye ve hükümete bağlılığı içermiştir. Kendisini haklarla donanmış ve özgür sanan bireyler, temelde iktidara bağlı ve ona karşı sorumlu kalmıştır. Sonuç olarak, geçmişten günümüze yurttaşlık kavramı üzerinde iyileştirme çabaları olsa da tam anlamıyla istenen misyona ulaşamamış ve her zaman tartışmaları beraberinde getirmiştir.

2.4. Yurttaşlık Çerçevesinde Avrupa Birliği

Dünya genelinde yaşanan savaşlardan sonra kayıp veren Avrupa, savaşların yol açtığı kayıpların etkisiyle gelecekteki olumsuzlukları önlemek amacıyla önce topluluklar şeklinde örgütlenmiş, daha sonra bu yapıyı genişleterek “Birlik” haline gelmiştir. Güven’e (2007, s. 1) göre, 1950’lerde Avrupa Birliği (AB), küresel barış ve düzeni koruma hedefiyle kurulmaya başlanmıştır. Genişleme süreciyle birlikte AB, çokkültürlü ve çokuluslu bir yapıya ulaşmış; bu nedenle yurttaşlık kavramı, bu çeşitliliği dikkate alarak şekillendirilmiştir.

AB’de yurttaşlık adına önemli adımlardan biri, 1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması’dır. Gedikoğlu’na (2005, ss. 67-68) göre, bu antlaşma, Avrupa’nın birleşmesi ve bütünleşmesi açısından önemli gelişmeler sağlamıştır.

Maastricht Antlaşması, üye ülkeler arasında yurttaşları temsil eden demokratik bir yapı oluşturmayı hedeflemiş; birleştirici ve bütünleştirici ilkeleriyle dikkat çekmiştir. Antlaşma, AB'ye üye ülkelerin vatandaşlarına seyahat ve ikamet özgürlüğü tanımış, aynı zamanda ortak bir yurttaşlık ideali geliştirerek üye ülkeler arasında sorunların önlenmesini amaçlamıştır. Bu ideal, yurttaş haklarının düzenlenmesi ve yapıların kontrolünün kolaylaştırılması düşüncesine dayanmaktadır. Ayrıca, antlaşma, ekonomik istikrar, üye ülkelerin birbirini desteklemesi ve birliğin sürekli genişlemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Maastricht Antlaşması, esnek politikaların sürdürülmesi ve birliğin devamlılığı için önemli bir konuma sahiptir. Bu antlaşmayla, Avrupa yurttaşlarını ortak bir noktada birleştirmek amacıyla “Avrupa Yurttaşlığı” fikri ortaya atılmış; bu fikir, ortak siyasal birlik ve ekonomik yapının varlığına dayandırılmıştır. Antlaşma sonucunda, AB'ye üye ülkelerin vatandaşları “AB yurttaşı” olarak tanımlanmıştır. Yurttaşlık konusundaki tartışmalar, Maastricht Antlaşması'ndan sonra Amsterdam Antlaşması ile devam etmiştir.

Güven'e (2007, s. 41) göre, 1997 yılında yürürlüğe giren Amsterdam Antlaşması, Maastricht Antlaşması'ndan sonra Avrupa Yurttaşlığı'nı bütünleştirici bir etkiye sahip olan önemli bir belge olmuştur. Antlaşmanın temel amaçlarından biri, Birliğe üye ülkelerin halklarının çıkarlarını gözetmektir. Ayrıca, Amsterdam Antlaşması, Maastricht Antlaşması'nda başlatılan üye ülkeler arasındaki “esnek” yapı sürecini geliştirmiş ve uygulama yöntemlerini güçlendirmiştir. Avrupa Yurttaşlığı fikrinin sağlamlaştırılmasında önemli bir rol oynayan bu antlaşma, Georgi'ye göre Avrupa Yurttaşlığı'nı öne çıkarmıştır. Ancak, birçok eleştirmen, bu “ortak Avrupa” düzeninin ulusal benlikleri zayıflatabileceğini ve kültürel bağdaşıklık yaratabileceğini savunarak antlaşmayı eleştirmiştir⁵. Amsterdam Antlaşması ile Avrupa Yurttaşlığı kavramı güçlendirilmiş olsa da bazı çevreler ortak yurttaşlığın pozitif yönlerini vurgularken, diğerleri ulusal ruhun yok olabileceği endişesini dile getirmiştir. Maastricht ve Amsterdam Antlaşmaları'nın Birlik ve yurttaşlık sorunlarını çözmede yetersiz kalması üzerine, Köln'deki zirve sonrası Nice Antlaşması imzalanmıştır.

Söz konusu zirvede ve antlaşmada “yurttaşlık” ile ilgili durumlar direkt olarak incelenmese de eksik kalan yapıların revize edilmesi amaçlanmıştır. Güven'e (2007, s. 49) göre, Nice Antlaşması'nda yurttaşlık doğrudan ele alınmasa da eksik yapıların revize edilmesi hedeflenmiştir. Antlaşmaya, vatandaşlık haklarının ihlali durumunda üye ülkelerin uyarılmasını öngören bir madde eklenmiştir. Bu madde, ihlalin tespit edilmesi halinde ilgili ülkeye düzeltme yapması ve tekrarını önlemesi için uyarıda bulunulacağını belirtmektedir. Nice Antlaşması'nda kararlar, alenilik ilkesi gereğince uygulanmış; yurttaşlık konusu

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

detaylı işlenmese de temel hakların ihlali konusunda mutabık kalınmıştır. Böylece, “Avrupa Yurttaşlığı”nın sınırları çizilmiştir. Avrupa Yurttaşlığı, genel olarak tüm Avrupa ülkelerini ortak bir çatı altında birleştirme açısından olumlu görülse de detaylı incelendiğinde pek çok tartışmayı beraberinde getirmiştir.

Avrupa, kimlik kavramıyla tanımlanmakta ve bu kimliği oluşturan stratejiler bütünü olarak görülmektedir. Yeğenoğlu’na (2014, s. 58) göre, “biz” grupları Birlik kararlarıyla şekillenirken, bu nitelendirilmeye uymayanlar “onlar” olarak değerlendirilmektedir. Avrupa Yurttaşlığı veya kimliği, bu dışlayıcı pozisyonuyla, “biz Avrupalılar” ve “bizden olmayanlar” şeklinde iki alt gruba ayrılan bir yapısal süreç oluşturmakta ve Avrupa kimliğini “safaştırma” amacı taşımaktadır. Bu durum, Avrupa Yurttaşlığı’nın pozitif ve negatif yönleriyle küresel düzende tartışmalara yol açmaktadır.

Avrupa Yurttaşlığı’nda bir diğer önemli konu, yurttaşlık haklarının kullanımında katılımcılık ilkesinin ön planda tutulmasıdır. Katılımcılık veya aktiflik, halkın siyasi yapılara katılımını ifade etmekte ve yurttaşların hak ve sorumluluklarını bilinçli bir şekilde kullanması beklenmektedir. Ancak, Balcı’ya (2016, s. 100) göre, Avrupa Birliği, tüm Avrupa ülkelerini tek bir çatı altında birleştirme hedefiyle hareket etse de ortak bir marş veya geçmişe dayalı bağlar oluşturmakta yetersiz kalmaktadır. Ortak aidiyet duygusu yaratacak unsurların eksikliği, yurttaşların hak ve sorumluluklarını yerine getirmesinde sorunlara yol açmakta; bu da demokratik süreçlere katılımı zorlaştırmakta ve katılımcı yurttaşlık olgusunu sekteye uğratmaktadır. Avrupa Birliği, kuruluşundan bu yana birçok alanda yenilenmiş olsa da özellikle yurttaşlık konusunda eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu durum, AB’nin temelde eksiklikleri bulunan bir topluluk olarak nitelenmesine neden olmaktadır.

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

Yurttaşlık kavramı, tarihsel süreçte Osmanlı’dan Cumhuriyet’e ve Avrupa Birliği’nin çokkültürlü yapısına kadar farklı biçimlerde dönüşerek, birey-devlet ilişkilerinin temelini oluşturmuştur. Günümüzde ise eleştirel medya okuryazarlığı, bireylerin bilgi çağında hakikatleri sorgulama, eleştirel düşünme ve demokratik süreçlere aktif katılım yetkinliklerini geliştirerek katılımcı (aktif) yurttaşlık anlayışına yeni bir perspektif kazandırmaktadır.

2.5.1. Demokrasi Sürecine Katılımcı Demokrasi Vurgusu

Yurttaşlık kavramında aktiflik ve katılımcılık olgularının işlevsel olabilmesi için demokrasi kavramı içinde yer alan “katılımcı demokrasi”nin anlamlandırılması gerekmektedir. Katılımcı demokrasi, temsili demokraside karşılaşılan sorunlara bir çözüm olarak dile getirilmektedir.

Söz konusu kavrama değinmeden önce demokrasi kavramına yakınmak bakmak fayda sağlamaktadır. Demokrasi, ilk uygarlıklara kadar uzanan bir geçmişe sahip olup her dönemde farklılaşmıştır. Bu farklılaşma, toplumsal yapıda meydana gelen siyasi ve sosyal değişimlerin bir türevi olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, demokrasinin net bir tanımı yapılamamış; ancak genel anlamıyla, halkın kendi kendini yönetmesi olarak ifade edilmiştir. Demokrasinin uzun bir tarihsel geçmişi olmasına rağmen, gerçek anlamda işlevsel olabilmesi çoğu zaman mümkün olmamıştır. Bunun nedeni, geçmişte siyasi yapıların genellikle hükümdarlara ve onların ailelerine bağlı olmasıdır. Bu koşullarda, demokrasi kavramının gelişmesi ve kendine yer bulması imkânsız hale gelmiştir.

Dahl (2001, s. 1), küresel ölçekte yirminci yüzyılın ikinci döneminde, siyasi alanlarda farklılıkların yaşanmaya başladığını belirtmektedir. Monarşi, oligarşi gibi geleneksel yapılar yerini nazizm, komünizm ve faşizm gibi ideolojilere bırakmış, ancak bu yapılar da zamanla küresel etkisini yitirmiştir. Bu süreçte demokrasi, tarih sahnesine yeniden çıkmış ve siyasi gündemde yerini almıştır. Krallıkların sona ermesiyle demokrasi, siyasi süreçlere entegre olmaya başlamış; dünya genelinde değişen politik yapılar, yeni iktidar modellerinin oluşumuna zemin hazırlamıştır. Demokrasi, özellikle Batı'da Fransız İhtilali'nin ardından ortaya çıkan değişimlerin bir yansıması olarak şekillenmiştir. Ancak, demokrasinin toplumlar için gerekli olup olmadığı tartışma konusu olmuştur. Demokrasinin bulunmadığı yapılar, geçmişte krallıklarla kendini göstermiş; bu dönemlerin toplumsal normları, günümüz toplumlarının ve siyasi yapılarının normlarından oldukça farklıdır.

Bu farklılık sürecinde oluşturulmuş “demokrasi” ise toplumlarda Dahl'ın da (2001, s. 48) belirttiği üzere barışın korunması, özlük haklarının korunması ve barbarlığı engellemek amacıyla ortaya çıkmıştır. İnsan yaşamına değer veren demokrasi, bu nitelikleri nedeniyle en çok tercih edilen yönetim biçimlerinden biri 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 ayrılığı, sosyal ve siyasal süreçleri doğrudan etkilerken, demokratik haklarla donatılmış yurttaşlar bu durumdan olumlu yönde faydalanmaktadır. Çünkü bu sayede hakları güvence altına alınmaktadır. Demokraside devlet-birey ilişkisi, temel hak ve özgürlüklere dayalı, şeffaflık ilkesini benimseyen bir yapı üzerine kuruludur.

Sonuç olarak, demokrasi kavramı Eski Yunan'da ortaya çıkmış olmasına rağmen dünya düzeninde totaliter, monarşi, komünizm gibi yönetim biçimlerinin hâkimiyeti nedeniyle tam anlamıyla etkinlik alanı bulamamıştır. Bu yönetim

biçimlerinin tarih sahnesinden çekilmesi veya eski güçlerini kaybetmesi sonrasında demokrasi, siyasi yapıları dönüştürerek yeniden gündeme gelmiştir. Geçmişten günümüze farklı şekillerde tanımlanan demokrasi kavramının net bir tanımı hâlâ mümkün görülmemektedir; çünkü her toplumun tarihsel izleri, benimsediği değerler, istekleri, toplumsal gereksinimleri ve kültürel öğeleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle, her ülke ve ulus, kendine özgü demokratik yapılar geliştirmiştir. Özetle, demokrasi kavramı, yıllar içinde değişim ve dönüşüm geçirirken yalnızca siyasi yapılarla sınırlı kalmamış; toplumsal değerler ve kültürel öğeler de bu süreçte önemli bir rol oynamıştır.

2.5.2. Demokrasi Sürecinde Doğrudan Demokrasi ve Temsil Alanları

Demokrasi kavramı, ait olduğu toplumların gereksinimlerine yanıt verecek şekilde şekillenmekte ve bu gereksinimler toplumdaki topluma, dönemden döneme farklılık göstermektedir. Bu değişiklikler sonucunda demokrasi, genel olarak üç ana yapıya ayrılmaktadır.

Doğrudan demokrasi, temsili demokrasi ve yarı-doğrudan demokrasidir. Doğrudan demokrasi, yurttaşların kendi özlük haklarını hiçbir dolayım gerektirmeden kendisinin direkt olarak kullandığı rejime işaret etmektedir. Bu yapı içerisinde halk, devletin ihtiyacı olan oluşumların kararını aracısız olarak almaktadır. Gözler'e (2013, ss. 103-104) göre, doğrudan demokrasi modeli ilk olarak Eski Yunan'da ortaya çıkmış; halk, "agora" veya "forum" adı verilen meydanlarda bir araya gelerek toplumsal olayları tartışmıştır. Bu tartışmalar ise genellikle toplumsal olayların değerlendirilmesiyle ilgili olmuştur. Günümüzde doğrudan demokrasi İsviçre'de bulunan küçük dağ kantonunda halen daha uygulanmaya devam etmektedir. Doğrudan demokrasi rejiminde yaşanan sorunlardan dolayı ortaya çıkan problemler siyasi yapıda tıkanmalara yol açmaktadır. Ancak, doğrudan demokrasinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, siyasi yapıda tıkanmalara yol açar ve bu durum genellikle referandum veya halk oylaması gibi yöntemlerle aşılmaya çalışılmaktadır. Artan nüfus ve karmaşıklaşan toplumsal yapılar nedeniyle, doğrudan demokrasinin günümüzde geniş ölçekte uygulanması mümkün görülmemektedir. Bu nedenle, küresel sistemin evrimine uyum sağlayan ve yeniliklere açık demokratik yapılar ortaya çıkmıştır.

Özetle, demokrasi kavramı, küresel düzen ve toplumsal sistemlerde ortak bir paradigmayı yakalamak zorunda kalarak, ihtiyaçlara bağlı olarak farklılaşmıştır. Doğrudan demokrasi, halkın kendi kendini yönetmesine olanak tanısa da günümüzdeki uygulama zorlukları nedeniyle yaygın bir tercih olmaktan çıkmıştır. Bu durum, demokrasi sürecinde yeni gereksinimlere yönelik temsili demokrasi ve yarı-doğrudan demokrasi gibi kavramların ortaya çıkmasına

yol açmıştır. Bu yapıların doğrudan demokrasiden farklarını ve özelliklerini anlamak için ayrıntılı bir inceleme gerekmektedir.

2.5.3. Demokrasi Sürecinde Temsili Demokrasi ve Temsil Alanları

Temsili demokrasi, adındaki “temsili” ilkesinden hareket etmektedir. Gözler (2001, s. 52) 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. Bu tanıma göre, temsili demokraside halk, yalnızca temsilcilerini seçerken demokratik sürece katılmakta ve bu süreç dışında temsilcileriyle doğrudan bir temas kurmamaktadır. Bu durum, demokrasinin yalnızca temsil koşuluna bağımlı hale geldiğini göstermektedir.

Temsili demokraside bireyler, temsilcileri seçmek için bir araç olarak görülmekte ve tüm haklarını seçtikleri temsilcilerin en iyi şekilde kendilerini temsil edeceğine güvenerek devretmektedir. Bu, bireylerin demokratik süreçlere “aktif” katılımını engellemektedir. Bu bağlamda temsili demokraside yaşanan en önemli sorun Öner’in de (2001, s. 52) belirttiği gibi, siyasi ve demokratik süreçlerde halkın tüm haklarını temsilcilere devretmesi neticesinde, pasif bir konuma yerleşmesidir. Bu sorunun önüne geçmek için, yurttaşlara “dilekçe hakkı” gibi araçlarla siyasi süreçlere aktif katılım imkânı tanınarak eşitlik dengesi oluşturulmaya çalışılmaktadır. Günümüzde temsili demokrasinin yaygın olduğu yapılarda, temsilcilerin yerini büyük ölçüde siyasi partiler almıştır. Halkın seçimiyle iktidara gelen siyasi partiler, halkın ve ülkenin çıkarlarını korumak için çalışmaktadır. Temsili demokrasinin temel hedefi, halkın çoğunluğunun kararları doğrultusunda hareket etmek ve azınlığın bu kararlara uyum sağlamasını temin etmektir. Dursun’a (2008, ss. 191-192) göre temsili demokrasinin yerine getirmek zorunda olduğu bir diğer amacı, iktidarın yükümlülüklerini kısıtlamaktır. Böylece devlet tarafından yurttaşlar üzerinde meydana gelebilecek her türlü baskılamayı engellemektedir.

Temsili demokraside halkın seçtiği temsilciler, genellikle parlamento veya siyasi partiler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kurumların değişen sistemlere uyum sağlama derecesi, halkın temsilini başarıyla yerine getirme kapasitelerini belirlemektedir. Ancak temsili demokrasi, bir yandan yurttaşların haklarını kısıtlama eğilimi gösterirken, diğer yandan küresel düzeyde tek tip bir kültür yaratma riski taşımaktadır. Yurttaşlar arasında eşitliğin sağlanması ve küresel düzende farklılıkların korunması açısından, siyasi sistemdeki temsil sorunu önemli bir yer tutmaktadır. Sonuç olarak, temsili demokrasideki bu sorunlar, siyasi yapıda “temsili” mekanizmalarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.5.4. Demokrasi Sürecinde Yarı-Doğrudan Demokrasi ve Temsil Alanları

Yarı-doğrudan demokrasi, doğrudan demokrasi ve temsili demokrasinin bir sentezi olarak tanımlanmaktadır. Bu sistemde, egemenlik yurttaşlar tarafından temsilcilerine devredilirken, bazı durumlarda yurttaşlar referandum yoluyla egemenlik yapısına doğrudan katılma imkânı bulmaktadır. Yarı-doğrudan demokrasi, halkın temsilcilerini seçmesi açısından temsili demokrasiye benzemekte ve bu nedenle bazen “yarı-temsili demokrasi” olarak da adlandırılmaktadır. Aynı zamanda, halkın referandum veya veto haklarını kullanabilmesi nedeniyle doğrudan demokrasi özelliklerini de barındırmaktadır (Gözler, 2013, s. 104).

Yarı-doğrudan demokrasi, temsili ve doğrudan demokrasinin özelliklerini bir araya getirirse de bu iki demokrasi türünün yaygın olduğu ülkelerde sıkça görülmeyebilir. Günümüzde yarı-doğrudan demokrasi, genellikle İsviçre ve İtalya gibi ülkelerde uygulanmaktadır.

2.5.5. Demokrasi Sürecinde Katılımcı Demokrasi ve Temsil Alanları

Katılımcı demokrasi, temsili demokrasinin küresel ölçekte karşılaştığı sorunlara çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Temsili demokrasinin yurttaşları siyasi süreçlere yabancılaştırması, katılımcı demokrasi anlayışını gündeme getirmiştir. Temsili demokraside yaşanan birçok sorun ve sonrasında “demokrasi” kavramının da öneminin artmasıyla birlikte “katılımcı demokrasi” yapısı ortaya çıkmaya başlamıştır.

Katılımcı demokrasinin temel amacı, yalnızca siyasi erkleri elinde bulunduran sınıfların değil, tüm halkın demokratik süreçlere katılımını sağlamaktır. Bu, demokrasinin toplum içinde sürekli ve kesintisiz bir şekilde işlemesini hedeflemektedir. Katılımcı demokrasi, ideal bir siyasi rejim olarak görülse de günümüzde uygulanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Zira bu sistem, tüm yurttaşların siyasi yapıya aktif katılımını gerektirmektedir. Ancak, çağımızın artan nüfus yoğunluğu bu katılımın uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, katılımcı demokrasi, alenilik ilkesini benimseyerek halk ile devlet arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi amaçlamaktadır. İnan’a (1998, s. 128) göre, demokratik katılım, toplumsal ve siyasal sorunların çözümünde daha ihtiyatlı sonuçlar doğurmaktadır. Bunun yanı sıra, yurttaşların demokratik süreçlere istekli katılımı, sorunların hızla çözülmesine katkı sağlamaktadır.

Katılımcı demokrasi, halkın siyasi süreçlere katılımını teşvik ederek “katılımcı yurttaşlık” olgusunun ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kocaoğlu’na (2014, s. 13) göre, bu durum, iktidar yapısında ve katılım süreçlerinde farklılıklar yaratmış ve yurttaşların siyasi yapıya aktif katılımının önünü açmıştır. Katılımcı yurttaşlık

anlayışının, katılımcı demokrasi rejimiyle birleşmesi, demokratik yapılardaki “nesnellik” ilkesine dayanmaktadır. Ancak, katılımcı demokrasi ve yurttaşlık olgularının yaygınlaşması için alınan kararlar, önlemler ve uygulamalar, bu kavramların tam anlamıyla işlevsel hale gelmesi için yeterli olmamıştır. Bu sorunun, birçok ülkede yeni yöntemlerin uygulanmasıyla çözülebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, katılımcı demokrasinin etkili bir şekilde işlemesi için yurttaşların bu konuda eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Katılımcı demokrasi, özünde bireylerin demokratik süreçlere “aktif” katılımını vurgulamakta ve temsili demokrasiden farklı olarak, bireylerin pasif bir konumda kalmayıp haklarını bilinçli bir şekilde kullanmasını savunmaktadır. Göymen’e (1999, s. 72) göre katılımcı demokrasi, tüm yurttaşların demokratik süreçlere aktif katılımını teşvik etmektedir. Bu sistemde yurttaşlar, eşitlik, hak ve adalet gibi kavramların farkında olarak hareket etmekte ve haklarını bilinçli bir şekilde kullanılmaktadır. Katılımcı demokrasinin temel hedefi, yalnızca siyasi elitlerin değil, tüm halkın demokratik süreçlere katılımını sağlamaktır; böylece demokrasinin toplum içinde süreklilik kazanması hedeflenmektedir.

2.6. Katılımcı (Aktif) Yurttaşlık Kavramı ve Özellikleri

Katılımcı demokrasi bağlamında gelişen ve siyasi-sosyal yapıda kendine yer bulan katılımcı yurttaşlık, diğer adıyla aktif yurttaşlık, bireylerin siyasi süreçlerde etkin bir rol üstlenmesini savunmaktadır. Ancak, katılımcı demokrasinin uygulanmasında, özellikle nüfus yoğunluğundan kaynaklanan sorunlar nedeniyle, bazı Batı ülkeleri yeni projeler ve ilkeler geliştirilmesi gerektiği kanaatine varmıştır. Bu kararlarda, toplumdaki her yurttaşın siyasi ve sosyal süreçlere aktif katılımının sağlanması özellikle vurgulanmaktadır.

Katılımcı yurttaşlık veya aktif yurttaşlık kavramı, tıpkı medya okuryazarlığı gibi tek bir düzleme oturtulamaz. Zira her ülkenin kendine özgü demokratik yapısı ve bireylere tanıdığı haklar sistemi farklıdır. Bu farklılıklar nedeniyle, aktif yurttaşlık kavramına net bir tanım yapmak zordur. Genel olarak, katılımcı yurttaşlık, yurttaşların toplumsal ve demokratik süreçlerde aktif rol alması, haklarını bilinçli bir şekilde kullanması ve bu hakların gerektirdiği sorumluluklara uygun yaşaması şeklinde tanımlanmaktadır. Katılımcı yurttaşlık, farklı devlet modellerine göre sınıflandırılmakta; bunlar arasında sosyo-liberal ve cumhuriyetçi modeller öne çıkmaktadır. Sosyo-liberal model anlayışı Hvinden ve Halvorsen’ a (2001, s. 6) göre yurttaşlara eşit ve dengeli haklar tanımlamasını içermektedir. Bu modelde, yurttaşlara ekonomik alanda sağlanan imtiyazlar dengeli ve ortalama bir düzeye karşılık gelmektedir. Sosyo-liberal anlayış, yurttaşların aktif bir şekilde konumlandırılmasının yanı sıra, bireyleri kapsayan çeşitli sorumlulukları da beraberinde getirmekte ve hakların eşit dağıtımına odaklanarak ayrımcılığı en aza indirmeyi hedeflemektedir.

Hvinden ve Halvorsen'a (2001, s. 7) göre, cumhuriyetçi modeldeki katılımcı yurttaşlık, bireylerin eşit yurttaşlık haklarına sahip olmasının yanı sıra, toplumu şekillendiren konularda aktif katılım ve müzakere süreçlerine dahil olmalarını vurgulamaktadır. Bu model, bireylerin demokratik ve toplumsal alanlara yalnızca teorik değil, uygulamalı olarak da katılmasını teşvik etmektedir. Toplumsal katılımın bireyler arasında eşit dağılmadığı durumlarda bile, katılımın başlatılmasının önemi büyüktür. Sosyo-liberal ve cumhuriyetçi yaklaşımlar, her yurttaşın toplumsal süreçlere aktif katılımını öngörmekte ve bu hedefe ulaşmak için farklı yollar izlemekte; ancak her ikisi de “yurttaş eşitliği”ne öncelik vermektedir.

Katılımcı yurttaşlık, yani aktif yurttaşlık, dünya genelinde siyasi, sosyal ve ekonomik dönüşümlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Diğer yurttaşlık türlerinden farklı olarak, bireylerin demokratik süreçlere doğrudan katılımını, hak ve sorumluluklarının bilincinde olmasını ve ödevlerini yerine getirmesini ifade etmektedir. Katılımcı yurttaşlık, katılımcı demokrasiyle paralel olarak gelişen “sivil toplum” içinde de aktif bir rol oynamaktadır. Sivil toplumda, barış odaklı etkinliklere katılan yurttaşlar, kolektif bir çaba sergileyerek toplumun her kesimine ulaşmayı amaçlamaktadır. Günümüzde yurttaşlar, baskıcı mekanizmalara veya sınırlamalara ihtiyaç duymadan, teknoloji sayesinde her alanda yetkinliklerini geliştirmektedir. Bu, sivil toplum ve aktif yurttaşlık oluşumlarının bütünleşmesini sağlamak ve katılımcı demokrasiyi daha çekici hale getirmektedir⁶. Sivil toplumla iç içe geçen katılımcılık olgusu, toplumda katılımın sınırlarını genişletmekte ve demokratik düzende katılımcı demokrasi modelini desteklemektedir. Katılımcılık, tek bir alana sıkışmamakta; literatürde genellikle oy verme veya kurumsal katılım gibi örneklerle anılsa da dilekçe imzalama, müteveli olma, bireysel yardım, planlama toplantılarına katılma, kitap kulübü oluşturma gibi çok çeşitli etkinlikleri kapsamaktadır.

Katılım organizasyonlarının çeşitliliği, bu yapıları tek bir boyuta indirgemeyi imkânsız kılmaktadır. Katılım, yani aktiflik, toplumsal katılım ve bireysel katılım olarak farklı düzlemlere ayrılmaktadır. Toplumsal katılım, daha bütünleşik bir yapıyı ifade etmekte ve yurttaşlar, ortak paydada buluşmayı hedefleyen kurum ve kuruluşlar aracılığıyla toplumsal katılımın temellerini atmaktadır. Brodie vd.'e (2009, s. 17) göre yurttaşlar toplumsal katılımın yanı sıra bireysel olarak da katılım göstermektedir. Bireysel katılım, yurttaşların kişisel tercihlerine dayanmakta ve bireyler, yurttaşlık haklarını kullanarak arzu ettikleri toplumsal düzeni yansıtmaktadır. Bu katılım türü, kişisel deneyimlere, inançlara, isteklere ve bireylerin kimliklerine bağlıdır. Son olarak, halk katılımı olarak adlandırılan bir katılım türü bulunmaktadır. Halk katılımı, yurttaşların iktidar yapısında aktif rol almasını ifade etmekte ve daha çok siyasi süreçlere

6 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).

katılım olarak tanımlanmaktadır (Brodie vd., 2009, s. 16). Halk katılımının siyasi katılım olarak anılmasının temel nedeni, yurttaşların siyasi süreçlere entegre olması ve bu süreçlerin odak noktası haline gelmesidir.

Katılımcı demokrasi modeli, katılımcılık (aktiflik) ve bunun sonucunda ortaya çıkan katılımcı yurttaşlık olgusunu küresel ve toplumsal düzeyde çeşitli yapıların bütünleşmesiyle oluşturulmaktadır. Katılım kavramının net bir tanımı veya tek bir türevi bulunmamakta; bu nedenle katılımcı (aktif) yurttaşlık, tek bir tanım çerçevesinde ele alınamamakta ve genel olarak toplumsal, bireysel ve halk katılımı olmak üzere üç ayrı kola ayrılmaktadır. Bu sebeplerle, katılımcı yurttaşlık ve etkinlikleri doğrusal bir çizgide ilerlememektedir. Yurttaşların hangi alanlarda ne ölçüde katılım gösterdiği ve katılım dereceleri, katılımcı demokrasi ve yurttaşlık bağlamında önemli bir yer tutmaktadır. Ne yazık ki, toplumlarda katılımcı yurttaşlığı artırmak ve yaygınlaştırmak için mevcut uygulamalar yetersiz kalmaktadır. Bireyler, katılımcılık ve katılımcı yurttaşlık kavramlarının tam anlamıyla farkına varamamakta ve sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanmaktadır. Bu sorunun çözümü için çağın gereksinimlerine uygun yeni kararlar alınması, projeler geliştirilmesi ve yurttaşlara bu alanlarda eğitim verilmesi gerekmektedir.

2.7. Yeni Medya Ortamında Gelişen Dijital Aktivizm ve Yurttaşlık Kavramı

1990'lı yıllardan itibaren teknolojik gelişmelerin hızlanması, medyada önemli değişimlere yol açarak yeni medya alanını ortaya çıkarmıştır. Yeni medya bağlamında, bilgisayar ve internetin gündelik yaşama entegre olması, dijital ortamların temelini oluşturmuştur.

İnternetin ilk sürümü olan Web 1.0, kullanıcıları pasif bir konuma hapsedmiş; ancak bu sürümün eksikliklerini gidermek amacıyla Web 2.0 geliştirilmiştir. Web 2.0, kullanıcıları pasif konumdan çıkararak aktif katılımcılara dönüştürmüş; bireylerin kendi sayfalarını açabilmesine, paylaşımlar yapabilmesine ve sosyal ilişkileri dijital ortamda sürdürebilmesine olanak tanımıştır. Web 2.0 ile değişen sosyal ilişkiler ve aktivizm oluşumları, bu yapısal dönüşümlerden etkilenmiştir. İnternet tabanlı bu değişimler, dijital ve aktivist yapıları birleştirerek “dijital aktivizm” kavramını ortaya çıkarmıştır (Turhan, 2017, s. 27). Dijital aktivizm, web alanlarının kullanımıyla yaygınlaşmış; özellikle Web 2.0, bireyler arasındaki sosyal ilişkileri sanal ortama taşıyarak yapısal bir farklılaşma yaratmıştır. Böylece bireyler, Web 2.0 ile oluşturdukları özgür sanal alanlarda, her konuda aktivist etkinliklere katılma imkânı bulmuştur.

Dijital aktivizm, aktivist etkinliklerin sanal, yani dijital ortamlarda gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kliktivizm, slaktivizm ve hacktivizm gibi farklı biçimlerde ortaya çıkan dijital aktivizm, bireylerin

aktivist hareketlerini daha hızlı bir şekilde hayata geçirmesini sağlamaktadır. Klikativizm, 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, s. 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 aktivizmdeki ağ örgütlenmesi, toplumsal olaylara yönelik ortak katılımı ve birleşmeyi teşvik eder; bu da katılımcı yurttaşlık olgusuna işaret etmektedir. Yerel düzeyde başlayan faaliyetler, dijital aktivizmin ağ örgütlenmesi sayesinde sınır ötesine taşınmaktadır. Farklı coğrafyalardaki bireylerin benzer konularda birleşerek birbirine destek olması, küresel ölçekte katılımı oluşturmaktadır. Söz konusu durumlara örnek olarak verilen “Arap Baharı” hareketi sosyal medya ile ağ örgütlenmesinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Arap ülkelerindeki baskıcı politikalar nedeniyle eşitlik ve özgürlük gibi kavramlar kullanılamamış, halkın sesini duyurabileceği bir ortam bulunmamıştır. Ancak Web 2.0 ile sosyal medya platformlarının yaygınlaşması, halkın dijital aktivizm yoluyla sesini duyurmasını sağlamıştır. 25 Ocak 2011 yılı itibariyle dijital platformlarda halkın sesinin duyulmaya başlanması “Arap Baharı”nın yayılmasında etkili olmuş; sosyal medya, hareketin yönlendirilmesinde ve organize edilmesinde yalnızca bir araç değil, aynı zamanda aktivist hareketlerin kaynağı olarak rol oynamıştır (Turhan, 2017, ss. 37-38).

Sonuç olarak, teknolojik gelişmelerle kendini yenileyen dijital aktivizm, halkın katılımcılık olgusuyla birleşerek çeşitli faaliyetlerin temelini oluşturmuştur. Ancak, bu etkinliklerin kontrolü ve enformasyon kirliliğinin önlenmesi, dijital aktivizmin etkinliği açısından kritik bir öneme sahiptir.

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

Sivil toplumun kökenleri eski dönemlere uzanır; ancak, özellikle II. Dünya Savaşı’nın yarattığı koşullar ve ardından küresel ölçekte öne çıkan “özgürlük”, “hak”, “adalet” ve “eşitlik” gibi kavramlar, Sivil Toplum Kuruluşları’nın (STK) oluşumunda önemli bir rol oynamıştır.

Sivil toplum denildiğinde, genellikle sendika, kooperatif veya dernek gibi yapılar akla gelmektedir. Ancak, günümüzde bu tanımlama değişmiştir. STK’lar, resmi bir şekilde bir araya gelmeyen, sektör sınırlarını aşan ve internetin

aktif kullanımıyla veya kullanılmamasıyla ortaya çıkan sivil faaliyetleri kapsamaktadır⁷. Bu nedenle, STK'ların net bir tanımı yapılamamakta; genel olarak kolektif girişimlere yönelik faaliyetler bu kapsamda değerlendirilmektedir. STK'lar, kendi niteliklerini genişletmeye ve toplum içinde yaygınlaştırmaya çalışılmaktadır. Demokratik düzenin bir parçası olarak görülen sivil toplum, sessiz çoğunluğun sesini duyurma çabasıyla yeni siyasi görüşlerin oluşumuna katkı sağlamakta ve kamusal alanda düzenin işlerliğine destek olmaktadır.

Katılımcı demokrasiyle paralel olarak gelişen Sivil Toplum Kuruluşları (STK'lar), bireylere kamu düzeni üzerinden aktif sorumluluklar yükleyerek katılımcı yurttaşlık olgusunu teşvik etmektedir. STK'lar, gönüllü katılımı destekleyerek toplumda aktif etkinlikler yürüten bağımsız yapılar olarak tanımlanmaktadır. Katılımcı demokrasinin hâkim olduğu toplumlarda, STK'ların hak kavramına odaklanması, katılımcı yurttaşlığın bireyler arasında yaygınlaşmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, STK'ların toplumdaki başarısı, aktif yurttaşlık olgusunun yerleşmesine bağlıdır. Ancak, aktif yurttaşlığın yeterince gelişmediği toplumlarda, STK adı altında faaliyet gösteren kuruluşların sayısındaki artış, sivil toplumun başarısını etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır⁸. STK'ların bu tür olumsuz durumlardan korunmak için siyasi yapılara karşı daha hassas bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir. Böylece, öz niteliklerini koruyarak toplum içindeki konumlarını zedeleyici oluşumlardan uzak durabilmektedir. Katılımcı demokrasiyle birlikte birey haklarının savunucusu olan STK'lar, devlet ve özel sektör kuruluşlarının ortak paydada buluşmasına aracılık etmekte; bu sayede hem sektörler arası ilişkilerde hem de yurttaş-sektör ilişkisinde etkin bir rol oynamaktadır.

Günümüzde, küresel sistemlerde ayakta kalmanın en önemli koşulu olarak yenilikçi bir bakış açısına sahip olmak öne çıkmaktadır. Sivil toplumun, yeniliğe açık yaklaşımını pratikte sürdürebildiği ölçüde başarılı olacağı belirtilmektedir. Bu nedenle, başarı oranını artırmak isteyen Sivil Toplum Kuruluşları'nın (STK'lar), bu dinamiklerle entegre bir şekilde çalışması ve kendini sürekli revize etmesi gerekmektedir. Katılımcı demokrasi yapısına hizmet eden sivil toplum ancak bu yolla katılımcı yurttaşlığın önünü açabilmekte ve bireyler arasında etkin bir rol oynayabilmektedir.

2.9. Yurttaş Gazeteciliği Kapsamında Katılımcı Yurttaşlık

Sosyal ve siyasal alandaki değişimler, habercilik pratiklerini de dönüştürmüştür. Özellikle demokratik yapıların eleştirilmesi ve katılımcı demokrasinin ortaya çıkışı, yurttaş gazeteciliği ya da diğer adıyla vatandaş gazeteciliğinin gelişiminde etkili olmuştur.

7 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).

8 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).

Yurttaş gazeteciliğinin ortaya çıkmasında çeşitli faktörler rol oynamıştır; bunlar arasında medyadaki ekonomik sorunlar, teknolojik gelişmeler ve ABD'deki siyasi çalkantılar öne çıkmaktadır (Uzun, 2006, s. 634). Medyada tekelleşme, dezenformasyon ve manipülasyon alanlarının oluşmasına zemin hazırlamış, bu da medyaya duyulan güvenin azalmasına ve haber enformasyonlarına olan inancın sarsılmasına yol açmıştır. Bu güvensizlik ortamında, yurttaş gazeteciliği bir çözüm olarak ortaya çıkmış; bireyler, haber üretimini kendileri üstlenerek medya ile habercilik pratikleri arasında bir köprü kurmaya çalışmıştır. Teknolojik gelişmelerin hızla gündelik hayata entegre olması, yurttaş gazeteciliğinin sınırlarını genişletmiş; bu pratik, geleneksel medya araçlarından ziyade sosyal medya platformlarında yaygınlaşmıştır. Sosyal medyayı aktif kullanan bireyler, edindikleri bilgileri kendi hesaplarından paylaşarak küresel ölçekte sivil katılımı teşvik etmektedir. Özellikle genç neslin kullandığı sosyal platformlar, bilgiyi aktarma hızıyla geleneksel medyayı geride bırakmakta ve halkın toplumsal olaylara, sorunlara veya küresel problemlere aktif katılımını sağlamaktadır. Bu mecralarda seslerini duyuran bireyler, toplumsal düzeyde katılımcılığın önünü açmaktadır.

Sonuç olarak, yurttaş gazeteciliği, bireyleri katılımcılık yapısına yönlendirerek ve enformasyon akışında söz sahibi kılarak medya organları ile halk arasında aracı rol oynamaktadır. Geleneksel medyada olmayan bir söz hakkına sahip olan bireyler, katılımcı yurttaşlık bilinçlerini geliştirerek toplumda bütüncül yapılar oluşturmada ve demokratik oluşumların temelini hazırlamaktadır. Ancak, yurttaş gazeteciliğinin önemli bir riski, dezenformasyona açık olmasıdır. Gerçek dışı haberler veya bilgilerle toplumda yanlış bilinç oluşturulabilmektedir. Bu bilgi kirliliğinin önüne geçmek için etkin denetim mekanizmalarının kurulması gerekmektedir.

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

Medya okuryazarlığı, temel olarak medya mesajlarının bireyler tarafından analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve çözümlenmesi sürecini ifade etmektedir. Shaw'a göre (2005, ss. 139-140), medya okuryazarlığı, toplumda yeni bir yurttaş kimliği yaratılmasına katkı sağlamaktadır. Geçmişteki toplumsal hareketlerle günümüzdekiler arasındaki farkı vurgulayan Shaw, bireyleri etkilemek için medyanın gücüne ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Siyasi erk sahipleri, medyanın bu gücünü keşfederek, gerçekliğin yeniden inşasıyla toplumsal kimlikler ve bilinçler üzerinde etkili olmaktadır. Bu durumun bireyler üzerinde olumsuz etkiler yaratmasını önlemek için eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi önemli bir fırsat sunmaktadır. Enformasyon kirliliği ve doğru ile yanlış ayırt etme zorluğu, eleştirel medya okuryazarlığının önemini giderek artırmaktadır.

Eleştirel medya okuryazarlığı, bireylerin medya mesajlarındaki yapay gerçekliklere karşı farkındalık ve bilinç geliştirmesine olanak tanımaktadır. Doğru bilgiye ulaşmayı hedefleyen bireyler, toplumsal dönüşüm süreçlerinde aktif bir rol oynamakta ve bu toplumsal kimlik oluşumlarını etkilemektedir. Eleştirel medya okuryazarlığıyla desteklenen yeni kimlik oluşumu, genellikle katılımcı yurttaşlığa işaret etmektedir. Katılımcı yurttaşlık, bireylerin siyasi süreçlere aktif katılımını savunmaktadır. Katılımcı demokrasinin sağladığı haklar ve medyanın gücünden yararlanma çabaları, eleştirel medya okuryazarlığı ekseninde birleşerek katılımcı yurttaşlık oluşumunu hızlandırmaktadır. Arar'a (2006, s. 133) göre, eleştirel medya okuryazarlığı, özellikle katılımcı yurttaşlık bağlamında medyaya yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirmekte ve bireylere alternatif bakış açıları sunmaktadır. Bu, yurttaşların sosyal ve siyasal süreçlere aktif katılımını teşvik etmektedir. Türkoğlu'na (2006, s. 169) göre, sorgulamadan yalnızca televizyon izleyerek enformasyon akışını takip eden yurttaşlar, eleştirel düşünme yetisinden yoksun kalmaktadır. Televizyonun sunduğu çarpıtılmış gerçeğin düzeltilmesi ve medya içeriklerinin doğru algılanması, ancak eleştirel medya okuryazarlığıyla mümkündür.

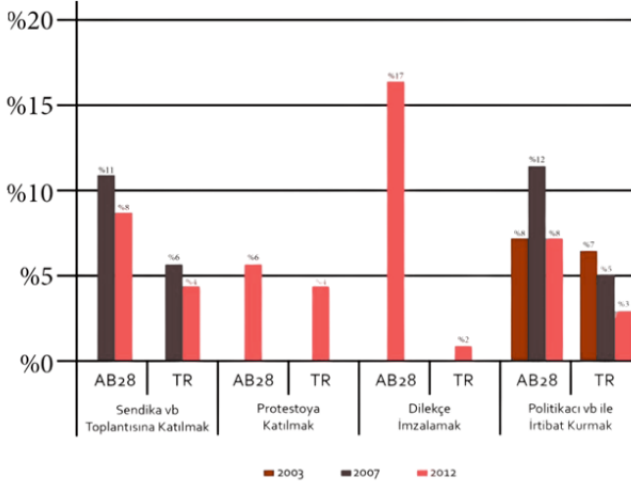
Eleştirel medya okuryazarlığı ve katılımcılık olgusu, birbirine paralel ilerleyen iki unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, eleştirel medya okuryazarlığının, katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde alternatif bir yol olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Her iki kavram da disiplinlerarası paradigmalara dayanmakta; bu nedenle, eleştirel medya okuryazarlığı ve katılımcılık, toplumsal rollerinden dolayı tek boyutlu düşünülmemelidir.

2.11. Türkiye'de ve Avrupa'da Katılımcı Yurttaşlık

Yurttaşların siyasi ve sosyal normlara katılımı, tek boyutlu veya sınırlandırılmış bir şekilde ele alınmamalıdır. Demokratik seçimlere katılma ve temsilcilerini belirleme gibi hakların yanı sıra, yurttaşlar dilekçe hakkı gibi başka haklara da sahiptir. Som ve Karataş'a (2015, s. 35) göre, Türkiye'de yurttaşlar katılım olgusuna dar bir çerçeveden bakmakta ve genellikle yalnızca siyasi katılımı, özellikle oy vermeyi, katılım olarak görmektedir. Bu durum, oy verme oranlarının yüksek olmasına karşın diğer katılım türlerinin düşük seviyelerde kalmasına yol açmaktadır. Aktif yurttaşlık, oy verme hakkının ötesinde sendika faaliyetlerine katılma, dilekçe imzalama, sivil toplum için organizasyonlar düzenleme gibi çeşitli uygulamaları içermektedir. Ancak Türkiye'de bu tür uygulamalara ve projelere katılım oranı düşüktür. Avrupa Birliği ülkeleri ise bu konuda Türkiye'ye kıyasla daha ileri bir profil sergilemektedir. Türkiye'de katılımcı yurttaşlık ve katılım olgusunun yalnızca "oy verme" ile sınırlanmaması için yurttaşların bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu kapsamda, bireylere katılım kavramı altında hangi fırsatların bulunduğu, bu fırsatların nasıl farklılaştığı ve uygulanabilir alanları açıklanmaktadır. Bununla

birlikte, her alanda yüksek katılım sağlanması için bilgilendirme faaliyetlerinin yanı sıra, yurttaşların bu hakları kullanmaya istekli olması da kritik önemdedir.

Tablo 2.1. Türkiye’de Siyasette Aktif Olarak Yer Alma Eğilimleri (Eurofond, 2014, s. 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, Türkiye’de katılımcı yani aktif yurttaşlığın tam anlamıyla kullanılmadığını doğrulamaktadır. Bu durum, yurttaşlar arasında katılımcılık bilincini artırmak için çeşitli uygulamaların yapılmasını bir kez daha gündeme getirmektedir. Bu uygulamaların etkili olabilmesi için, yurttaşlara toplumun her alanında eğitim verilmesi gerekmektedir. Eğitimlerin yanı sıra, yurttaşlardan edindikleri kazanımları siyasi ve sosyal alanlarda aktif bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Aktif yurttaşlık bilinci, öncelikle aile bağları içinde öğretilmeli; ardından okul ve çeşitli kurumlar aracılığıyla desteklenmelidir. Bu koşullar, Türkiye’nin Avrupa ülkelerindeki aktif yurttaşlık kriterlerine ulaşabilmesi için yeni projeler, uygulamalar ve halkın gönüllü siyasi katılımını teşvik eden düzenlemelerin hayata geçirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Avrupa ülkelerinde ise katılımcı yurttaşlığın geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için geniş kapsamlı programlar uygulanmıştır. Bu ülkeler, yurttaşların yalnızca siyasi yapılarda değil, kültürel çeşitliliğin uyumunu destekleyen sosyal yapılar içinde de katılımını teşvik etmektedir. Sosyal ve siyasal birlikteliğin sağlanması ve sürekliliği için, eğitim katılımcı yurttaşlık

bilincinin oluşumunda kritik bir rol oynamaktadır. Eurydice raporuna (2012, s. 8) göre, vatandaşlık eğitiminin etkili olması için belirlenen ilkeler şunlardır: öğrencilerin ve velilerin okul idaresine aktif katılımı, okulların performans değerlendirmesi, eğitimcilere teşvik sağlanması ve müfredatların düzenlenmesi. Avrupa'da katılımcı yurttaşlığın etkin kullanımı için bu kararların yanı sıra, toplumda ortak değerler oluşturulmaya çalışılmıştır. Aileden sonra okulun önemini kavrayan eğitimciler, yurttaşlık eğitimi için müfredatlar geliştirerek okulları bu konuda bir araç olarak kullanmışlardır.

Avrupa ülkelerinde vatandaşlık eğitimi, zorunlu müfredatlar içinde yer almakta; ancak dersin eğitim süresi ve başlangıç dönemi ülkelere göre farklılık göstermektedir. Okullarda verilen vatandaşlık dersleri, genelde ülkelerin sosyal ve siyasal yapıları ile kültürel anlamlandırma gibi konuları içermektedir. Avrupa ülkeleri, bu dersin yalnızca bir “ders” olarak kalmaması için ulusal düzeyde projeler geliştirmiştir. Genç nüfusun aktif katılımını teşvik etmek amacıyla yapılan uygulamalar şunlardır: Birincisi, ulusal müfredatlarla öğrencilerin katılıma yönlendirilmesi; ikincisi, okul dışı vatandaşlık ediniminin sürekliliği için çeşitli eğitim kurumlarına ve kuruluşlara sorumluluk verilmesi; üçüncüsü ise orta öğretim seviyesindeki öğrencilere yönelik politik yapılarla gençler arası müzakere platformlarının oluşturulması ve gençleri ilgilendiren konuları gündeme getirme (Eurydice, 2012, s. 14). Bu kararlar, katılımcı yurttaşlık yapısının ulusal düzeyde genç nüfus arasında yayılmasını ve süreklilik kazanmasını hedeflemektedir. Avrupa'da “katılımcı yurttaşlık” bilincinin tek boyutlu bir çerçeveye sıkışmaması için gençlere okul dışı faaliyet alanları da sunulmaktadır. Böylece, aktif yurttaşlık niteliklerini kazanan gençler, deneyimlerini sosyal alanda pekiştirme fırsatı bulmaktadır.

Avrupa ülkelerindeki vatandaşlık eğitimlerinin bir sonucu olarak, eleştirel bakış açısı kazandırmak, yurttaşların çeşitli faaliyetlere aktif katılımını sağlamak, değer yargılarını korumak ve siyasi okuryazarlığı geliştirmek hedeflenmektedir (Eurydice, 2005, s. 23). Ancak, günümüzde katılımcı yurttaşlığın istenen düzeye ulaştığını söylemek mümkün değildir. Bu nedenle, Avrupa genelinde katılımcı yurttaşlık bilincinin kazandırılması için çalışmalar devam etmektedir. İlkokul düzeyinde vatandaşlık eğitimi genellikle bütünsel dersler şeklinde verilirken, ortaokulda ayrı bir ders olarak sunulmaktadır. Genç nüfusun yurttaşlıkta aktif katılımı ise lise döneminde teşvik edilmektedir. Eurydice raporları, 21. yüzyılda Avrupa'da hâlâ sorun teşkil eden “katılımcı yurttaşlık” kavramını derinlemesine incelemiş ve çözüm yolları sunmaya çalışmıştır. Ulusal veya merkezi müfredatlar aracılığıyla okullarda öğrencilere aktif yurttaşlık eğitimi verilmekte; ayrıca, katılımcı yurttaşlığın uygulanabilirliği için bireylerin temel ve sivil yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar, siyasal ve sosyal normlarda demokratik kavramlara işaret ederken,

AB ve Avrupa'daki gelecekteki sosyal yapıları da ele almaktadır. Bireylerdeki sivil yeterlilikler, eleştirel düşünme becerisi ve iletişim yetkinliğini içermektedir (Eurydice, 2012, s. 8).

Avrupa'da yurttaşların siyasi ve sosyal yapılara aktif katılımı her geçen gün artıyor gibi görünse de günümüz koşullarında katılımcılığın entegrasyonu üzerinde durulması gerekmektedir. Avrupa ülkelerinde “katılımcı yurttaşlık” kapsamında yürütülen uygulamalar ve projelerin istenen etkiyi yaratamaması, bu konuda tartışmalara yol açmaktadır. Bu nedenle, katılımcı yurttaşlık başlığı altında bireysel yetkinliklerin artırılması için yeni projelerde veya tasarımlarda, özellikle teknolojik gelişmelerle entegre çalışmalar yapılması elzemdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

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

3.1. Tarihsel Süreçte Avrupa Birliği

Avrupa Birliği'nin tarihsel süreci, modern demokrasi ve yurttaşlık anlayışının şekillenmesinde kritik bir rol oynamıştır. Barış ve iş birliği hedefiyle kurulan bu birlik, zamanla ekonomik ve siyasi entegrasyonu derinleştirerek katılımcı demokrasi ile aktif yurttaşlık bilincinin gelişimine zemin hazırlamıştır.

3.1.1. Avrupa Birliği ve Sahip Olduğu Nitelikler

II. Dünya Savaşı'nın yarattığı tahribattan çıkan Avrupa devletleri, küresel sorunların çözümünde savaşa alternatif bir yol bulunması gerektiği konusunda uzlaşmıştır. Bu doğrultuda, 1951'de altı Avrupa devleti bir araya gelerek bir topluluk kurmuş; sonraki yıllarda yaşanan gelişmelerle bu topluluk, daha fazla ülkenin katılımıyla "Birlik" haline 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, s. 48). Birlik sayesinde, Avrupa'nın eksik kalan ve geliştirilememiş yapıları güçlendirilmek için çalışmalar başlatılmış; bu, Avrupa'nın ortak bir güç olarak kendini yenilemesini ve küresel pazar yapısında lider konuma yükselmesini hedefleyen bir vizyonu benimsemiştir.

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

Avrupa Birliği'nin oluşturulmasında önemli adımlardan biri, Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun (AKÇT) kurulmasıdır. Bu girişimin ilk adımı, Robert Schuman tarafından atılmış; Schuman, Avrupa'da barış düzeninin sağlanması gerektiğini savunmuştur. II. Dünya Savaşı sonrası iki ayrı eksene bölünen Avrupa devletlerini bir araya getirmek amacıyla, kömür ve çelik kaynakları ile üretimleri ortak bir yapıda toplanmıştır. Kaya'ya (2013, s. 22) göre, bu kaynakların birleştirilmesi, üye devletlerin silah üretimini karşılıklı olarak sınırlandırmıştır. Bu durum, Avrupalı devletlerin Schuman'ın planına olumlu

yaklaşmasına neden olmuş; zira savaşta kullanılan kömür ve çelik üretiminde yetkilerini ortak bir yapıya bırakarak güvenliklerini garanti altına almışlardır. Ayrıca, bu maddelerin ekonomik getirisi, devletlere kâr olarak geri dönmüştür.

Gerim'in (2014, s. 61) ifade ettiği üzere, 18 Nisan 1951'de Paris Anlaşması ile AKÇT kurulmuş; üye ülkeler Hollanda, Belçika, İtalya, Lüksemburg, Almanya ve Fransa olarak belirlenmiştir. Birliğe üye olan ülkeler, söz konusu altı Avrupa ülkesi şeklinde ayrılmaktadır. Paris Anlaşması'nın imzalanmasından sonra topluluk uluslararası nitelik kazanmıştır. Bozkurt vd. (2004, s. 15) göre, AKÇT'nin temelinde siyasi bir motivasyon yatmaktadır; özellikle Fransa ve Almanya arasındaki gerginlikleri azaltmak, bu ülkelerin kömür ve çelik üretimini denetleyerek olası çatışmaları önlemek amaçlanmıştır. AKÇT'nin kuruluşu, siyasi (Fransa-Almanya gerginliklerini çözmek ve savaş önlemek) ve ekonomik (kömür ve demirden sağlanan kâr paylaşmak) faktörlere dayanmaktadır. Bu çok yönlü yapısıyla AKÇT, Avrupa'da başarılı bir birleşme modeli oluşturmuş ve diğer Avrupalı devletlerin ilgisini çekerek genişleme çabalarına zemin hazırlamıştır. AKÇT, yapısında barındırdığı çok yönlü etkenler sayesinde Avrupa'da başarılı bir birleşme modeli oluşturmuş; bu durum, diğer Avrupalı devletlerin dikkatini çekerek Birliğin alanını genişletme çabalarını teşvik etmiştir.

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

1951'de Paris Antlaşması ile kurulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT), olumlu gelişmelere öncülük etmiş; bu başarı, topluluğun sınırlarını genişletme kararını ve Avrupa ülkeleri arasında tartışmaların başlamasını tetiklemiştir. Özdemir'e (2012, s. 187) göre, Fransa, nükleer güç elde etmek için Avrupa kaynaklarını kullanmayı hedeflerken, Almanya serbest piyasa alanlarının önceliklendirilmesini savunmuştur. Yapılan müzakereler sonucunda her ülkenin talepleri doğrultusunda ortak bir zemin bulunmuş ve 1957'de Roma Antlaşması imzalanmıştır.

Roma Antlaşması'nın ardından Avrupa Atom Enerjisi Kurumu (EURATOM) ve Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) kurulmuştur. Bu iki kurum, üye ülkeler arasında atom enerjisi ve ekonomik yapıda birleşmeyi amaçlayan ilkeleri benimsemiştir. Roma Antlaşması'nın en önemli maddelerinden biri, Fransa'yı ilgilendiren Ortak Tarım Politikası'dır; bu politika, Fransa'daki çiftçilerin mali giderlerini AET'ye devretmesini ve üretilen tarım ürünlerinin dış ülkelere ihraç edilmesini sağlamıştır. AET'nin çalışmaları zamanla artmış ve olumlu sonuçlarla dikkat çekmiştir. Danimarka, İngiltere ve İrlanda, Avrupa'da yalnız kalmamak için AET'ye 15 ay sonra üyelik başvurusunda bulunmuş; ancak Fransa'nın şüpheleri nedeniyle Britanya'nın talebi reddedilmiştir. Danimarka

ve İrlanda'nın başvuruları da aynı kaderi paylaşmıştır. Britanya'nın üyeliği, Gaulle'ün görevden ayrılmasıyla mümkün olmuş ve 1973'te Britanya, İrlanda ile Danimarka'nın üyelikleri kabul edilmiştir (Gerim, 2014, s. 64).

Britanya'nın katılımıyla genişleme sürecinin ilk aşamasını tamamlayan Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET), ortak bir Avrupa pazarı kurma hedefiyle çalışmalarına hız vermiştir. AET'ye katılmak için başvuran Norveç, topluluğun bazı uygulamaları nedeniyle üyelik sürecini tamamlayamamıştır. 1980'e gelindiğinde, ikinci dalga genişleme süreci Batı ve Doğu'ya doğru ilerlemiş; Yunanistan, ardından İspanya ve Portekiz ile uzlaşmalar sonucunda AET'nin kapıları açılmıştır. Bu ülkelerin katılımıyla AET'nin sınırları ikinci kez genişlemiş, etkinliği artmış ve küresel çapta bir topluluktan bahsetmek mümkün hale gelmiştir. 1955'e kadar yeni üye kabulünü durdurma kararı alan Birlik, mevcut üyelerle toplantılar düzenleyerek yeni reformların gerekliliğini kararlaştırmıştır. Bu reformlar, Birliği güçlendirecek ilkeler üzerine yoğunlaşmış; ekonomi alanında net kararlar alınırken, politik kararlar daha yüzeysel ele alınmıştır (Tatoğlu, 2006, s. 18).

AET, Avrupa'da ekonomik ve politik sorunlara çözüm bulmak amacıyla kurulmuş; ancak ulusal problemlerle karşılaşmamak için politik konuları yüzeysel geçmek zorunda kalmıştır. "Pazar" konusunda ortak hareketi savunan AET, küresel ölçekte tek bir Avrupa gücünü benimseyerek üye ülkeler arasında yardımlaşma esasına dayalı maddeler geliştirmiştir. Bu, AET'yi ekonomik açıdan güçlendirmeyi hedeflemiştir. Ayrıca, AET'nin aldığı kararlardan biri, Avrupa'da ortak bir yurttaşlık anlayışını oluşturmak olmuştur. "Avrupa Yurttaşlığı" adı altında benimsenen bu anlayış, üye ülkelerin yurttaşlarının ortak paydada buluşmasını sağlamış ve geçiş izinlerinin serbestliğini içermiştir.

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 buluşmak amacıyla üye ülkeler, ilk olarak Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nu (AKÇT) kurmuş ve bir bütünleşme hedefiyle çalışmalarını farklı alanlara taşımıştır. AKÇT ile başlayan birleşme süreci, ardından Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun (AET) kurulmasıyla devam etmiştir. Bu iki yapının temelinde, Avrupa'da "ortaklık" anlayışını yerleştirme çabası yatmaktadır; ancak yapılan düzenlemeler Avrupa genelinde yeterli bulunmamış ve başka alanlarda da birleşme öngörülmüştür.

1957'de AET'nin kurulmasının ardından, nükleer enerjinin küresel bir güç ve tehdit alanı olarak olumlu yönetilmesi amacıyla Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM) kurulmuştur. AET, genişleme politikalarıyla birçok yapıya ulaşmayı hedeflemiş; 1973'te Danimarka, İrlanda ve İngiltere, 1981'de Yunanistan, 1986'da Portekiz ve İspanya birliğe katılmıştır. 1987'de Türkiye

üyelik başvurusunda bulunmuş, 1993'te ise Maastricht Antlaşması ile Birlik, siyasi, ekonomik ve kurumsal üç ayrı kola ayrılmıştır (Kaya, 2013, s. 306). 1995'te Avusturya, İsveç ve Finlandiya'nın katılımıyla, üye ülkeler arasında ortak para birimi "Avro"nun kabulü kararlaştırılmış ve bu birim tüm üye ülkelerde yürürlüğe girmiştir. 2000'lerin başında, Kopenhag kriterlerini yerine getiren on iki yeni ülke—Macaristan, Bulgaristan, Slovenya, Slovakya, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Letonya, Malta, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Romanya, Estonya ve Litvanya—Birlik'e katılarak sınırlarını genişletmiştir. Bu süreçte üye sayısı 27'ye ulaşmış, AET giderek kalabalık bir nüfuz kazanıp "Birlik" adını almıştır. 2013'te Hırvatistan'ın katılımıyla üye sayısı 28'e çıkmıştır. Kendisini her alanda revize ederek çalışmalarını sürdüren Avrupa Birliği (AB), dünya genelinde siyasi, sosyal ve ticari sorunlara çözüm aramaktadır. Ancak günümüzde etkinlik ve güç alanlarında karşılaştığı bazı zorluklar, gerekli dengelerin sağlanması için yenilenmiş çalışmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

3.1.5. Avrupa Birliği için Avrupa Tek Senedi'nin Önemi

Avrupa Birliği (AB), Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun (AET) kuruluşunun ardından yeni üye ülkelerin katılımıyla pazar piyasasında güçlenmeye başlamıştır. Ancak, bu genişleyen sınırlar ve artan gücüne rağmen, AET yeni üye ülkelerin mevcut koşullara entegrasyonu konusunda şüpheler taşımıştır.

Söz konusu şüpheler doğrultusunda AET öncülüğünde bir dizi yeni önlem alınmış; bu amaçla çok sayıda zirve, kongre ve sözleşme düzenlenmiştir. Bu çabaların temel amacı, yeni üye ülkelerin koşullara uyumunu maksimum düzeye çıkarmak ve bu ülkelerden gelebilecek tehditleri önlemektir. Bu süreçte, tüm üye ülkeleri bağlayıcı ilkeleri içeren bir sözleşmenin gerekliliği fikri ortaya çıkmıştır. Sözleşme için ilk adım, Belçika Kralı, Danimarka Kraliçesi, Federal Almanya Cumhurbaşkanı, Yunanistan Cumhurbaşkanı, İspanya Kralı, Fransa Cumhurbaşkanı, İrlanda Cumhurbaşkanı, İtalya Cumhurbaşkanı, Lüksemburg Büyük Dükü, Hollanda Kraliçesi, Portekiz Cumhurbaşkanı ve Büyük Britanya ile Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı Kraliçesi'nin bir araya gelmesiyle atılmış; ardından Avrupa Tek Senedi'nin hayata geçirilmesi planlanmıştır. Bu senede göre, AB'nin sorunsuz ilerlemesi için üye ülkeler arasında temel hak ve özgürlüklere bağlı demokratik çalışmalar yürütülmesi, Avrupa'da ortak bir ses oluşturulması ve ekonomik, siyasi, sosyal politikaların Birlik içinde geliştirilmesi esas alınmıştır. Bu ilkeler, toplulukların AB iradesinin dışına çıkmasını önlemek amacıyla ortak bir senede bağlanmıştır (İktisadi Kalkınma Vakfı, 1987, ss. I-II).

İmzalanan Avrupa Tek Senedi (ATS), AB'ye üye ülkeler arasında ortak hareket etme politikalarını garanti altına almış; ancak, bu bağlayıcı maddeler,

ülkelerin “özgür” eylemlerini de sınırlamıştır. Bu yaklaşım, Avrupa’da oluşturulan “ortak payda”nın sürekliliğini sağlama hedefini destekler. ATS, AET’nin daha sonra AB’ye dönüşmesiyle birlikte, ülkeler arasında ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm bulmak için de önleyici bir tedbir olarak öne çıkmıştır.

Avrupa Tek Senedi (ATS), AB’ye üye ülkeleri pazar konusunda birleştirerek, Birlik içinde genel rekabet payında ortak bir pazarın oluşumunu sağlamayı hedeflemiştir. İç pazarın oluşturulması, Birliğe katılmayan devletlere karşı atılmış stratejik bir adım olarak görülmüş; bu karar, ekonomik izolasyon politikası içerirken, üye olmayan ülkelerin ayakta kalabilmek için Birlik’e katılmasını zorunlu hale getirmiştir. Böylece AB, ilerleyen dönemde kendisine karşı tehdit oluşturabilecek ülkeleri de kendi alanına dahil etmeye başlamıştır. 1987’de yürürlüğe giren ATS’yi daha iyi anlamak için maddelerinin incelenmesi faydalıdır. Senedin Madde 13, 14 ve 15’i iç pazarı düzenler; bu maddeler, AET antlaşmasına eklenmiştir. Madde 13, bireylerin ve sermayenin Birlik içindeki serbest dolaşımını sağlayarak iç kısıtlamaların kaldırılmasına odaklanmaktadır. Madde 14, iç pazar sektörleri arasında dengeyi sağlamak ve denetimleri yürütmek için Konsey’in oy çokluğuyla karar alma yetkisini düzenlemektedir. Madde 15, üye ülkelerin iç pazar dinamiklerinde alınan kararların ATS ile çelişmemesini ve ortak pazar anlayışına minimum zarar verecek çözümler üretilmesini öngörmektedir (İktisadi Kalkınma Vakfı, 1987, ss. 9-10). ATS’nin iç pazar hükümleri, Birlik içindeki sınırları kaldırmayı amaçlamış; gümrük ve pasaport denetimlerinin kaldırılmasıyla serbest piyasa anlayışı benimsenmiştir. Ayrıca, pasaport gerekliliğinin ortadan kalkması, yurttaşların diledikleri üye ülkede barınma ve çalışma ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak tanımıştır.

Avrupa Tek Senedi (ATS), Avrupa perspektifinde yeni bir anlayışın doğuşunu sağlamıştır. Sened, AB’ye üye ülkeler arasında “uzlaşmacı” bir misyon üstlenmiş; “oy birliği” ile kabul edilen maddelerle demokratik yapıya vurgu yapmıştır. Tam üyelik, üye ülkelerde serbest dolaşım, ekonomik destek ve yurttaş hakları gibi konuları ele alan ATS, teknolojik gelişmeleri de yakından takip etme kararı almış; Birlik ve Konsey, bu alanda gerekli düzenlemeleri hayata geçirmiştir. Dış politika yapısında, ATS 30. maddenin beşinci fıkrasında, Avrupa Topluluğu’nun benimsediği dış politika projelerinin ve siyasi iş birliği uygulamalarının birbirleriyle çelişmeyecek şekilde hazırlanacağını belirtmiş; bu dengenin korunması için Başkanlık ve Komisyon’a ayrı ayrı sorumluluk yüklenmiştir (İKV, 1987, s. 26). Birçok alanda yapılan düzenlemeler ve yeni projeler, Avrupa’da birlik, beraberlik ve dayanışma içinde tek bir perspektif oluşturma ortak amacını taşımaktadır. ATS’nin etkisiyle, Birlik içindeki yapının Avrupa’da istenen düzenin büyük ölçüde başarıyla sağlandığı görülmektedir.

3.1.6. Avrupa Birliği ve Maastrich Antlaşması Kriterleri

Maastricht Antlaşması, AB'nin kurucu antlaşmalarından biri olarak kabul edilmekte ve Avrupa'daki birçok gelişme, bu antlaşmanın yürürlüğe girmesini hızlandırmıştır. 1980'lerde Avrupa ülkelerindeki siyasi ve toplumsal gelişmeler, ardından Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla iki Almanya'nın birleşmesi ve Sovyet egemenliğindeki ülkelerin demokrasi sürecine geçişi, bu süreci tetikleyen önemli faktörler arasındadır. Bu gelişmeler, Avrupa'nın siyasi ve sosyal yapısını derinden etkilemiştir.

Maastricht Antlaşması'na giden yolda, Avrupa Tek Senedi (ATS) Avrupa'daki siyasi değişimlere yanıt veremez hale gelmiş; bu durum, hükümetler arası Konferans'ın düzenlenmesini zorunlu kılmıştır (Tatoğlu, 2006: 30). Ortaya çıkan koşullar, Avrupalı devletleri siyasi baskıları artırmaya yöneltmiş; hoşnutsuz kalan halk, daha etkili çözümler için devletlerine karşı kamuoyu oluşturmuştur. Antlaşma, özellikle ekonomik dengenin sağlanması ve sürekliliğin temini için kritik bir adım olarak öne çıkmıştır. Ekonomik politikalar, devletler arası projeler ve ATS'de kararlaştırılan ortak para birimi, Avrupa vatandaşlığı, iç-dış güvenlik gibi konular bu antlaşmayla ortak bir paydada birleştirilmiştir. ATS'deki pasaport serbestliğine ek olarak vize politikaları düzenlenmiş; Avrupa Toplulukları, "Avrupa Topluluğu" ya da "Avrupa Birliği" olarak anılmaya başlanmıştır. Antlaşma, yalnızca siyasi ve ekonomik değil, sosyal ve kültürel alanlarda da düzenlemeler getirmiş; bu yapılar, siyasi bir nitelik kazanmıştır.

Maastricht Antlaşması'nda etkili olan üç temel madde, ekonomik, siyasi ve para politikalarının birleşimini hedeflemektedir. 1 Kasım 1993'te yürürlüğe giren antlaşma, "Madde B" başlığında hedefleri şu şekilde özetlemekte: kısıtlamaların kaldırılması, ekonomik bütünlük için ortak para birimi, istikrarlı büyüme ve sürdürülebilirlik, ülkeler arası savunma yapılarının geliştirilmesi ve Avrupa vatandaşlarının durumu üzerine ortak kararlar. Antlaşma, ATS ve Roma Antlaşması'na benzer hükümler içerirken, yeni düzenlemeler de eklenmiştir (İKV, 2007, ss. 4-5). Bozkurt vd. (2004, s. 29) göre Maastrich Antlaşmasının birinci başlık (A-F maddeleri) ortak siyasi, ekonomik ve savunma konuları; ikinci başlık (G maddesi) AET revizyonları; üçüncü başlık (H maddesi) AKÇT yapısı; dördüncü başlık (I maddesi) EURATOM yenilikleri; beşinci başlık (J maddeleri) iç-dış politikalar; altıncı başlık (K maddeleri) adalet düzenlemelerini kapsamaktadır. Eğitimde üst düzey anlayışın geliştirilmesi, yeni müfredatlar ve kültürel öğelerin korunması için politikalar benimsenmiştir. 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.

Maastricht Antlaşması, AT'nin "Birlik" haline gelmesini hızlandırmış; önceki antlaşmaların revize edilmiş hükümlerini içermiş ve eğitimde öğrenci-öğretmen ilişkisine vurgu yaparak yenilenmiş programları desteklemiştir. Sonuç olarak, AB'nin nitelikleri zenginleşmiş, hâkimiyet alanları genişlemiştir.

3.2. Medya Okuryazarlığı: Avrupa Birliği Faaliyetleri

Avrupa Birliği (AB), bünyesindeki revizeleri tamamladıktan sonra eğitime odaklanmış ve bu alanda organize düzenlemeler yapmayı hedeflemiştir. AB'nin eğitim politikalarında en çok önem verdiği alan, medya okuryazarlığı olmuştur.

AB, medya okuryazarlığına 2000 yılında tam anlamıyla dikkat çekmeye başlamış; ancak bu süreç, daha eski dönemlere dayanmaktadır. Bu gecikme, eğitimciler tarafından eleştirilmiş ve geç alınmış bir karar olarak değerlendirilmiştir. AB'nin medya okuryazarlığı çalışmalarından biri, Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi (ECML) olarak öne çıkmaktadır. ECML, İtalya'daki Sacro Cuore Üniversitesi, Finlandiya'daki Tampere Üniversitesi ve Avusturya'daki Sosyal Gelişim Merkezi'nin ortaklaşa katılımıyla oluşturulmuş bir merkezdir. Merkezin temel amaçları, vatandaşların küresel medya kültürüne uyum sağlamasını ve bu kültürü öğrenmesini teşvik etmektir. ECML, medya okuryazarlığının gerekliliklerini şu maddelerle açıklamaktadır: medyanın bireyleri etkilemek için duygusal bağ kurma çabasının fark edilmesi, medya kuruluşlarının çıkar odaklı olabileceğinin bilinmesi, medyanın bireysel zevkler ve beklentiler için kullanımı, pasiflikten aktif olmaya geçiş ve medyanın özünün anlaşılmasıdır (Pekman, 2006, s. 18).

ECML, Avrupa çapında medya eğitimi için ortak projeler geliştirerek bireylerin medya karşısında bilinçlenmesini amaçlamaktadır. Teknolojik gelişmelerin hızlanmasıyla dijital okuryazarlığa yönelik ECML, bu alanı yeni bir okuryazarlık türü olarak tanımlamış ve bireylerin kitle iletişim araçlarını teknolojik imkânlarla entegre etmesini desteklemek için düzenlemeler yapmıştır. AB bünyesinde ECML dışında da çok sayıda proje ve uygulama bulunmakta; bu projeler, üye ülkelerin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Küresel gelişmeler, müfredatlara entegre edilerek yeni dünya sistemine uygun programlar geliştirilmiş; bu bağlamda Lizbon Zirvesi (Mart 2000) ve E-Avrupa Girişimi gibi kongreler, konferanslar ve zirveler önemli adımlar olarak öne çıkmıştır.

3.2.1. Medya Okuryazarlığı'nın E- Avrupa Kriterlerince İrdelenmesi

Avrupa Birliği (AB) bünyesinde ortak kararla 10-11 Aralık 1999'da Helsinki'de bir zirve düzenlenmiştir. Bu zirve, Avrupa ülkelerinde uygulanması gereken yeni düzenlemeleri kapsamış; özellikle genişleme politikalarını ve teknolojik gelişmelerle uyumlu bir eğitim yapısının gerekliliğini ele almıştır.

E-Avrupa Girişimi, genç nüfusun faydalanabileceği bir eğitim yapısını hedeflerken, ticaret ve devlet yapılarında yenilikler getirmiştir. Helsinki Zirvesi'nde, E-Avrupa için bir eylem planı oluşturulması ve 2000'de Lizbon'da yapılacak zirvede ilerleme raporunun sunulması kararlaştırılmıştır⁹. E-Avrupa Girişimi, üye ülkelerde internet yoluyla teknolojik düzenlemeleri kapsar; e-ticaret, e-devlet ve e-egitim hizmetlerini teşvik ederek enformasyon kaynaklarının yaygınlaşmasını amaçlamıştır.

3.2.2. Medya Okuryazarlığı'nın Lizbon Zirvesi Sürecinde İrdelenmesi

Helsinki Zirvesi'nde işaret edilen Lizbon Zirvesi, 23-24 Mart 2000'de Lizbon'da gerçekleştirilmiştir. Zirvede, işsizlik, genişleme, ekonomik ve sosyal yapılar gibi konular ele alınmıştır.

Lizbon Zirvesi'nde, AB'nin gelecekteki durumlarına dikkat çekilmiş; 2000'de ekonomik büyümenin beklenen düzeyde olduğu, ancak işsizlik oranlarının arttığı ve hizmet sektöründe istenen başarının sağlanamadığı vurgulanmıştır. Sunulan rapora göre, 15 milyon işsiz bulunduğu ve bilişim alanlarında yeterli gelişim sağlanamadığı belirtilmiştir (Gül, 2013, s. 19). “Tek Avrupa” hedefi için bu alanlarda birlik sağlanması gerektiği; sorunların çözümünde yapısal revizyonların zorunlu olduğu ortaya koyulmuştur. Ekonominin bilgiye dayalı bir forma dönüştürülmesi gerektiği savunulmuş; üye devletler on yıllık gelişme raporu hazırlamayı taahhüt etmiştir. Bu raporda, internetin sunduğu imkânlarla Avrupa'nın dünyanın en güçlü bilgiye dayalı ekonomisine dönüşmesi hedeflenmiştir.

Zirve'de ayrıca Avrupa Sosyal Modeli'nin revize edilmesi üzerinde durulmuştur. Lizbon raporu, Avrupa'nın ABD ile karşılaştırıldığında eksiklikler gösterdiğini ortaya koymuş; ekonomik büyümenin geride olduğu, işsizlik ve sosyal sorunların arttığı, mevcut ekonomik yapının ABD'den farklı olduğu için gereksinimleri karşılayamadığı belirtilmiştir (İnan, 2005, s. 68). Lizbon Zirvesi'nde üzerinde durulan konulara ek olarak Araştırma-geliştirme planları da eklenmiş; bilişim sektörlerinin düşük maliyetle yüksek gelir sağlayabileceği, ancak yeterli destek almadığı ve istihdam yaratmada engel olduğu vurgulanmıştır. Rapor, ekonomik yapının bilgiye dayandırılması ve sosyal modelin canlandırılması kararını içermiş; bu amaçla belirli alanlarda yenilikler geliştirilmiştir (İnan, 2005, ss. 69-71).

- **E-Avrupa:** “E” takısı, internet veri tabanlı yapıları ifade etmektedir. E-Avrupa stratejisinin temel amacı, AB'nin internet tabanlı hizmetlerinin düzeyini değerlendirmektir. Bu kapsamda, ABD'nin internet tabanlı alanlarda AB'den daha ileri olduğu ortaya koymuş; AB'nin e-ticaret

⁹ Helsinki European Council, “Presidency Conclusions”. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/ACFA4C.htm (erişim tarihi: 15.01.2018).

ve telekomünikasyon yatırımlarıyla bu alanda gelişmesi gerektiği vurgulanmıştır.

- **İç Pazar:** AB'de iç sermaye ve iç pazar, birliği ortak paydada buluşturan yapılar olarak önem taşımaktadır. İç pazar birleşimi, Avrupa genelinde kalkınmayı desteklemiş; ancak eksiklikler nedeniyle yeni düzenlemelere gidilmiştir. Öncelikli sorunlar, yüksek düzenleyici maliyetler, hizmet sektörünün yetersizliği ve birleştirilmeyen sektörlerden kaynaklanan çözülmemiş problemlerdir.
- **Finansal Piyasalar:** Avrupa'daki finans şirketleri dağınık ve organize olamayan bir yapıda olup, ABD'ye kıyasla iç piyasada başarılı bulunmamaktadır. Gelişmemesinin başlıca nedeni, emeklilik fonlarındaki sınırlamalardır.
- **Girişimci Avrupa:** Lizbon raporunda, piyasanın canlandırılması için iki tedbir önerilmiştir: şirketlerin büyümesini ve iç dinamizmini destekleyen hareketli bir piyasa düzeni oluşturulması ve kadın girişimciler ile başarısız şirketlere ikinci bir şans verilmesidir.
- **Avrupa Araştırma Alanı:** AB, ABD'deki gibi güçlü bir ekonomi için araştırma-geliştirme (Ar-Ge) faaliyetlerine önem vermiştir. Yeni ve yenilikçi şirketlerin oluşturulması, piyasanın kalkınması için kritik görülmüş; eskiyi tekrarlayan yapılar kısır döngüye yol açtığından, Ar-Ge'ye vurgu yapılmıştır. Lizbon raporu, bilgi temelli ekonomiye geçişin bu yolla mümkün olacağını belirtmiştir.
- **Finansal Araçlar:** AB'de kullanılan finans araçlarının ekonomik dinamikleri karşılayamadığı ve bilgi temelli ekonomiye geçiş için revize edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Lizbon Zirvesi raporunda, AB'nin ekonomik yapısında ihtiyaç duyulan alanların geliştirilmesine vurgu yapılmış; bu amaçla daha önce belirtilen altı alana öncelik verilerek bilgi temelli ekonomiye geçişin hızlandırılması hedeflenmiştir. Bu dönüşümle, Avrupa'nın ABD seviyesine ulaşabileceği belirtilmiştir. Raporda sunulan sorunlar, çözüm yollarıyla ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Örneğin, E-Avrupa'da internet temelli bilgiye erişimi desteklemek için Ar-Ge faaliyetleri ve şirket büyümesi için uzun vadeli internet sağlayıcılarının etkin kullanımı önerilmiş; bu alanlarda teşvik sağlanması için hazırlıkların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Başarılı bir E-Avrupa politikasıyla, enformasyona kolay erişen bireyler ve sektörel bazda avantajlı alanlar oluşturulacağı görüşü öne çıkmıştır.

Avrupa iç pazarı için, birlik içinde Avrupa şirket yapısının kurulmasına karar verilmiş; havacılık ve enerji sektörlerindeki milli şirket yapısının revize edilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, bireylerin internet teknolojilerinden ömür

boyu faydalanmasını sağlayacak eğitimlerde ortak bir yaklaşım benimsenmiştir. Raporla, Avrupa'nın ABD karşısında iş alanlarında yetersiz kaldığı ve bu durumun iç piyasada istihdam açığı yarattığı belirtilmiş; bu sorunun çözümü için bilgi temelli ekonomiye geçişin hızlandırılmasına öncelik verilerek işsizlik sorununa çözüm aranmıştır.

2000'de yapılan Lizbon Zirvesi'nin sonunda hazırlanan rapor, AB'deki başlıca sorunlara dikkat çekerken, ekonomik temelli yapıların geliştirilmesine yönelik kararlar içermiştir. Zirvenin temel hedefleri, işsizliği azaltmak ve rekabetçi, dinamik bir ekonomik yapı oluşturmak olarak belirlenmiştir (İnan, 2005, s. 78). Lizbon stratejisinde revize edilecek alanlara ek olarak, iletişim ve enformasyon kaynaklarının değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Zirve sonrası raporda, Avrupa'nın ABD karşısında sosyal, siyasi ve ekonomik alanlarda güçlenmesi için alınması gereken önlemler ve çeşitli projeler ele alınmıştır. Uzun vadeli planlamalar içeren Lizbon raporu, Avrupa'nın bu alanlardaki gelişimini artırmayı ve piyasa koşullarında rekabet gücünü desteklemeyi amaçlamaktadır.

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 ülkeler, bilgi temelli ekonomik yapıya geçişin gerekliliğini vurgulamış ve ortak kararlar Avrupa'nın hedeflerine ulaşması için E-Avrupa tarzında yeni bir eylem planı oluşturmaya karar vermiştir.

AB tarafından hazırlanan bu eylem planı, Haziran 2001'de Avrupa Konseyi tarafından onaylanmış ve E-Avrupa+ olarak adlandırılmıştır. E-Avrupa+, Avrupa'nın öncelikli hedeflerini içerirken, üye ülkelere ait 57 eylem planını kapsamakta; modernleşme, kurumsal yapıların revize edilmesi ve becerilerin yükseltilmesini hedeflemektedir¹⁰. E-Avrupa+ planı, Avrupa içerisinde kalkınma programlarını içermektedir. Ancak, bu planda ek düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiş; bu nedenle E-Avrupa 2002 eylem planı önerilmiştir. E-Avrupa 2002, internet hizmet sağlayıcılarını ve kamu düzenlemelerini ele almakta; E-Avrupa Girişimi ve Lizbon Zirvesi ile uyumlu olarak 2002'de 64 amaçtan oluşan bir plan hazırlanmıştır.

10 T.C. Kalkınma Bakanlığı, "E-Avrupa+", <https://web.archive.org/web/20180104004707/http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararasi-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/eavrupa/> (erişim tarihi: 27.10.2025).

Tablo 3.1. E-Avrupa 2002 Eylem Planı <https://web.archive.org/web/20180507083114/http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararası-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/cavrupa-2002/> (erişim tarihi: 27.10.2025).

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

Tablo 3.1'e dayanarak, 2002 eylem planında daha ucuz, daha güvenli internet altyapısı, bilgi temelli ekonomiye geçiş ve internet kullanımının teşviki başlıkları altında birçok madde kabul edilmiştir. E-2002 planında öngörülen uzun vadeli yeniliklerin, Haziran 2002 raporunda başarıyla gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Bu plan kapsamında iş yerleri ve okullarda internet veri tabanı düzenlenmiş; internet erişimli yerlerin sayısı üç katına çıkarılmıştır. Ancak, yeniliklerle giderilmeye çalışılan eksiklikler E-2002 sonrasında da devam etmiştir. Bu nedenle Konsey, yeni bir eylem planına ihtiyaç duyulduğunu değerlendirmiş; yüksek kaliteli veri sistemlerinin oluşturulması ve kurumsal alanların revize edilmesi için E-Avrupa 2005 planı gündeme gelmiştir. E-Avrupa 2005: Herkes İçin Enformasyon Toplumu Eylem Planı, Lizbon Zirvesi'nden sonra kalan eksikliklerin çözümü için geliştirilmiştir. Bu plan, özellikle internet protokolü IPv6'nın güçlendirilmesine ve geliştirilmesine odaklanmıştır. Sevilla'da 2005'te toplanan Konsey tarafından eylem planı hazırlanmıştır¹¹.

11 T.C. Kalkınma Bakanlığı, "E-Avrupa.Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı T.C Kalkınma Bakanlığı Resmi Web Sitesi | E-AVRUPA 2005 (erişim tarihi: 27.10.2025).

Tablo 3.2. E- Avrupa 2005: Herkes için Enformasyon Toplumu Eylem Planı <https://web.archive.org/web/20180506192436/http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararasi-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/eavrupa-2005> (erişim tarihi: 27.10.2025).

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

E-Avrupa 2005 eylem planında, e-devlet ve e-eğitimde 6, e-sağlıkta 5, dinamik e-iş ortamı yaratımında 3, rekabetçi fiyatlarla yaygın geniş bant erişiminde 6 ve güvenli bilgi altyapısında 5 eylem hedeflenmiştir. Bu stratejilerin yanı sıra, girişimciliğin desteklenmesi ve sosyal konularda fırsat eşitliği sağlanması da plana dahil edilmiştir.

Lizbon stratejisi kapsamında, Avrupa'nın ABD standartlarına ulaşması için raporlar ve eylem planları hazırlanmıştır. Bu planlar, Avrupa genelindeki eksikliklerin giderilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Eylem planlarının ortak hedefi, internet veri tabanlarını geliştirmek ve bilgiye dayalı ekonomik yapıya geçişi hızlandırmaktır; zira ekonomik yapıda ABD ile pazar rekabeti için bu geçişin canlandırılması gerektiği vurgulanmıştır. E-Avrupa, E-Avrupa+, E-Avrupa 2002 ve E-Avrupa 2005: Herkes İçin Enformasyon Toplumu Eylem Planı, uzun vadeli hedefler içermektedir. Bu planlar birçok açıdan başarı sağlamış; ancak yapısal eksiklikler barındırmıştır. Bu nedenle, her yeni plan, bir önceki planın eksiklerini revize etmek için tasarlanmıştır. Avrupa Konseyi'nin uygulamaya koyduğu bu planlar, siyasi, ekonomik ve sosyal alanlarda olumlu gelişmelere yol açmış; Birliğin iç dinamiklerini güçlendirmiştir.

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

Hazırlanan i2010 stratejisi, Avrupa genelinde bilgi toplumu yapısının oluşturulmasını ve yeni medya politikalarının benimsenmesini desteklemektedir. Geniş ölçekli bir planlama yapısına sahip olan i2010, araştırma-geliştirme faaliyetleri, medya politikaları, ekonomik ve siyasi yapının revize edilmesi ile bilgi-iletişim alanlarının düzenlenmesi dinamiklerini içermektedir. Bu plan, sosyal içerme, bilgi ve yenilikçilik olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır (Akçam, 2006, s. 12). Lizbon Zirvesi sonrası raporlar ışığında, Avrupa'nın ekonomik, siyasi ve sosyal temellerinin güçlendirilmesi için atılan

adımlardan biri olan i2010, özellikle medya politikalarına odaklanmıştır; ayrıca bilgi ve telekomünikasyon yapılarının yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir.

i2010 girişiminin uygulanmasıyla, bilgiye dayalı ekonomik ve toplumsal yapılar oluşturulmaya çalışılmıştır. “i” takısı, (i)nformation, (i)nclusion ve (i)nnovation investment’ı temsil eder. i2010, Avrupa’daki medya sektörünün büyümesini ve genişlemesini amaçlamış; yapılan revizelerin istenilen sonuçları vermesiyle, Avrupa’nın ABD standartlarına yaklaşması ve niteliğini artırması 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 ömür boyu bu eğitimden yararlanabilmesi amacıyla, 2-3 Aralık 2010’da Brüksel’de bir konferans düzenlenmiştir. Konferansın temel amacı, Avrupa yurttaşlarının medya okuryazarlığı konusunda ömür boyu bilinçlendirilmesini sağlamaktır. Bu kapsamda, “Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Hakkında Brüksel Deklarasyonu” oluşturulmuş; deklarasyona, medya okuryazarlığının sürekliliği için “tavsiyeler” bölümü eklenmiştir.

Deklarasyon, Avrupa’da kabul edilen ilkeler doğrultusunda medya okuryazarlığı eğitimine entegrasyonun sağlanmasını ve bireylerin bu alanda her türlü öğretim planına katılmasını öngörmektedir¹². Bu madde, Deklarasyonun vizyonunu ve misyonunu özetlemektedir. Deklarasyon, medya okuryazarlığını yalnızca belirli konularla sınırlı tutmamış, medyayı bütüncül bir şekilde ele alarak her kesimden yurttaşa hitap etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, yurttaşların medya kaynaklı olumsuz durumlarla karşılaşması halinde kamu müdahalesinin geçerli olduğu belirtilmiş; bireylerin güvenliği için kamu ile bireyler arasında köprü kurulmuştur.

Deklarasyonun dışında 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 beş ayrı başlık altında toplanmıştır¹³. 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.

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

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

Brüksel Deklarasyonu, her yaştan ve kesimden bireyin medya okuryazarlığı alanındaki sürekli katılımını vurgulamaktadır. Özel ve kamu yapıları arasında bağlantı kurarak medya eğitiminin tek boyutlu olmasını engellemiş; böylece toplumun her katmanında medyanın çeşitli nitelikleri üzerinde durulmuş ve medya eğitiminin önemi bir kez daha ortaya koyulmuştur.

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

Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nin karar birliğiyle, Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi'nin hayata geçirilmesi için adımlar atılmıştır. Medya okuryazarlığı, Birlik içinde çeşitli alanlarda ele alınmış; ancak ilk kez bu yönergede yer bulmuştur. Yönerge, görsel-işitsel medya hizmetlerini kültürel öğeler arasında saymış ve bu yapılar için özel ilkelerin benimsenmesine karar verilmiştir. Bu ilkelerin medya sektöründe uygulanabilir olmasına özen gösterilmiş; demokratik enformasyon sağlama ve güvenilir medya eğitimi için çalışmalar başlatılmıştır. Avrupa'daki görsel-işitsel medya şirketlerinde hukuki yetersizlikler ve adaletsiz durumlar tespit edilmiş; bu nedenle, hukuki eksikliklerin giderilmesi, iç piyasanın tamamlanması ve tek enformasyon akışını sağlamak adına medya sektörüne paralel gelişen yeni görsel-işitsel ilkeler benimsenmesi kararlaştırılmıştır (Sapmaz, 2011, s. 128).

Yönerge, görsel-işitsel hizmetlerde özel ve kamusal alanda revizyonları öngörmüş; teknolojik ilerlemelerden yararlanan kamu yayıncılık hizmetlerinin yapısının devamlılığına karar verilmiştir. Bu bütünlük, Avrupa görsel-işitsel medya piyasasını farklı kılan bir nitelik olarak öne çıkmıştır. Kamu tekellerinin kaldırılmasıyla hazırlanan rapora göre, medya sektörü ekonominin alt kolu olarak tanımlanmış ve hizmet olarak nitelendirilmiştir; bu plan, özgür düşünceye ek olarak bilgi topluluğuna erişimi destekleyen bir yapıya vurgu yapmıştır. AB'nin kurum dönüşümlerinden sonra görsel-işitsel hizmetler, Birlik kurumlarının bir parçası haline gelmiştir.

Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi (2007), ABD'nin gerisinde kalan Avrupa'nın özel ve kamusal medya hizmetlerini düzenlemiş; sınır ötesi yayıncılık politikalarını değiştirerek daha geniş izleyici kitlelerine ulaşmayı hedeflemiştir. Yönergenin 47. maddesi, medya okuryazarlığını tanımlamış ve bireylerin medyayı güvenli kullanabilmesi için eleştirel bakış açısı kazandırılmasının önemini vurgulamıştır. Medya okuryazarı bireyler, medyadan gelen mesajlara farkındalıkla yaklaşır ve seçimlerini bilinçli yapar; bu kişiler, medyanın olumsuz etkilerine karşı korunabilir. Bu nedenle, medya okuryazarlığı eğitiminin tüm yurttaşlara tanıtılması ve öğretilmesi savunulmuştur¹⁴. 20 Aralık 2006'da Avrupa Parlamentosu ve Konsey'in

¹⁴ 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

uzlaşısıyla, okullarda öğretmen ve öğrencilere sürekli hizmet verilmesi, çocukların internet kullanımını bilinçlendirme, geniş kapsamlı medya eğitimi ve ulusal kampanya etkinliklerinin artırılması konularında tavsiyeler sunulmuştur. Karar gereği, üye ülkeler medya okuryazarlık düzeyleri hakkında AB'ye düzenli rapor sunmakla yükümlü kılınmış; bu raporların AB tarafından sürekli takip edilmesi ve değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır.

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

Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi'nin yürürlüğe girmesinin ardından, AB'ye üye ülkeler medya okuryazarlığı eğitimi için yapılandırılmıştır. Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin ortak çalışmasıyla hazırlanan yönerge, üye ülkelerin düzenli aralıklarla medya okuryazarlığı eğitiminin ilerleme seviyesi hakkında rapor sunmasını zorunlu kılmıştır. AB, bu raporları periyodik olarak değerlendirmek ve uygulanacak politikaları yürütmekle yükümlüdür. Ayrıca, Avrupa Parlamentosu, üye ülkelerdeki medya okuryazarlığı seviyelerini incelemek için çeşitli araştırmalar başlatmıştır. Bunlardan biri, Avrupa İzleyici Çıkarları Birliği, Danimarka Teknoloji Enstitüsü ve Oxford İnternet Enstitüsü'nün ortak çalışması olan DAO (Danish Technological Institute, European Association for Viewers and Oxford Internet Institute) araştırmasıdır. Bu çalışma, medya okuryazarlığı alanında en etkili faaliyetlerden biri olarak kabul edilmektedir. Avrupa Komisyonu için hazırlanan rapor, Avrupa'daki Medya Okuryazarlığı Düzeylerini Değerlendirmek için Geliştirilen Sınama ve Geliştirme Kriterleri (2011) başlığını taşımaktadır (Gül, 2013, s. 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. Lizbon Zirvesi'nden bu yana yürütülen uygulamalar arasında en geniş kapsamlısı olan DAO, Birlik'teki medya okuryazarlığının durumunu netleştirmiştir. Araştırma, “iletişim yetkinliği”, “eleştirel anlama” ve “kullanım becerisi” olmak üzere üç bölümde sonuçlar sunmuştur.

- Kullanım becerisi: temel %16, orta %50, gelişmiş %35
- Eleştirel anlama: temel %28, orta %41, gelişmiş %31
- İletişim yetkinliği: temel %64, orta %20, gelişmiş %16 (European Commission, 2011: 106).

DAO raporu, AB öncülüğündeki medya okuryazarlığı çalışmalarının yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Üye ülkelerdeki medya okuryazarlığı seviyesi beklenenin altında kalmış; bu nedenle, rapor sonrası internet kullanımı ve

medya okuryazarlığı alanında yeni düzenlemeler yapılması konusunda ortak karar alınmıştır.

3.4. İngiltere’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi ve Brexit Süreci

İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitimi, 1920’lere uzanmaktadır. İlk yıllarında film sektöründen beslenen bu eğitim, daha sonra bağımsız bir uzmanlık alanı olarak gelişmiştir. Moore (1969, s. 10), İngiltere medya eğitiminde “ekran eğitimi” kavramının, 1950 yılında gündeme gelmeye başladığını belirtmektedir. 1960’ta uluslararası boyut kazanan bu kavram, televizyonun yaygınlaşmasıyla film eğitimiyle entegre edilmiştir. 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’lerde medya eğitimi sınırlarını genişletmiş; Federov (2008, s. 61), ortaokullarda yeni film eğitimi ve 16-18 yaş grubu için medya kurslarının başlatıldığını vurgulamaktadır. 1988 ve 1989 yıllarında BFI (British Film Institute/İngiliz Film Enstitüsü) ile ilk kez medya eğitimi, İngiltere ve Galler’deki müfredatların bütünü hâline gelmiştir. 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 (2008, s. 63) belirttiği üzere, 1998 yılında Kültür Bakanlığı ile birlikte medya eğitimindeki sorunların çözüme ulaşması adına Film Eğitim Çalışma Grubu oluşturulmuştur. Bu yıllar kapsamında İngiltere medya eğitiminde öğretmenlerin medya eğitimi alanındaki donanımının yeterli olmaması, öğrencilerin pratik yapmada yaşadığı sıkıntılar, öğretmen-öğrenci arasındaki diyalog disiplininin zayıf olması, medya eğitiminde yaşanan olumsuz nitelikler olarak eleştirilmiştir.

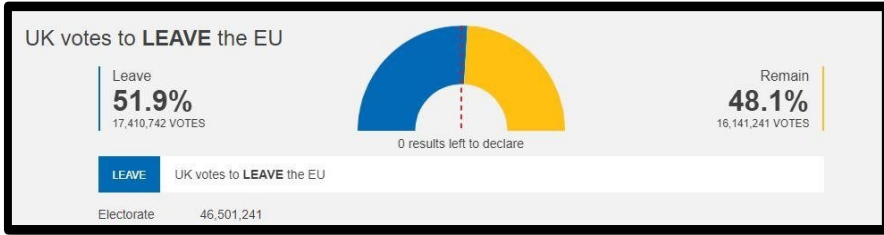
Son yıllarda uzman medya sanatları kolejleri yaygınlaşmış; medya okuryazarlığı için yeni uygulamalar geliştirilmektedir. UNESCO (Youth Media Education) (2001, s. 42) raporuna göre, İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitiminde çeşitli faaliyet alanlarının bulunmasına karşılık medya eğitimi için merkezi hükümet finansmanında bazı problemler yaşanmaktadır. Medya okuryazarlığının geliştirilmesi ve sürekliliği için ekonomik ve politik desteğe ihtiyaç duyulmakta; resmî yapı destekli çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Brexit süreci olarak adlandırılan durum 2016 yılında gerçekleştirilen referanduma karşılık gelmektedir. Brexit’in temel nedeni, 1975 oylamalarından

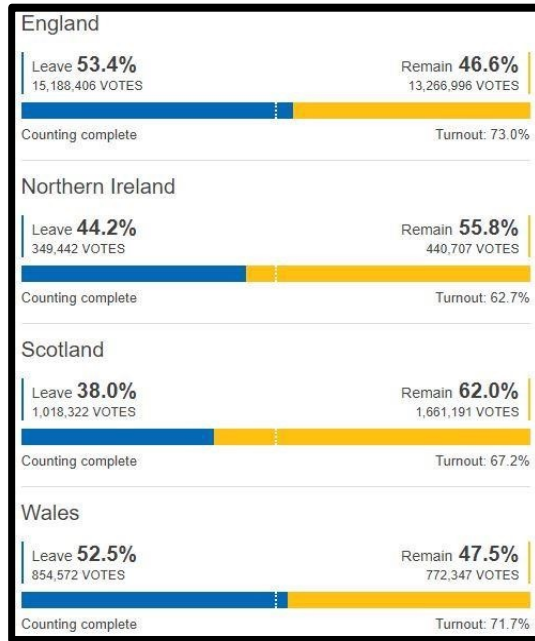
sonra siyasi alanda yükselen AB karşıtlığıdır. Diğer etkenler arasında Avrupa'daki göç artışı, İngiltere'deki bölünmüş siyasi yapıda elit kesimin tartışmaları ve Birleşik Krallık'taki kemer sıkma politikaları yer almaktadır (Martin, 2017, s. 39). “Brexit” terimi, Britain (Br) ve exit kelimelerinin birleşiminden oluşur; AB'den ayrılmayı ifade etmektedir.

Brexit sürecinde AB'de kalma veya ayrılma konusunda ikiye bölünen Birleşik Krallık vatandaşları, 2016 referandumunda oy kullanmıştır.

Tablo 3.3. Brexit Referandum Sonuçları BBC News https://www.bbc.com/news/politics/eu_referendum/results (erişim tarihi: 27.06.2018).



Tablo 3.4. Brexit Referandum Sonuçları BBC News https://www.bbc.com/news/politics/eu_referendum/results (erişim tarihi: 27.06.2018).



Tablo 3.3. ve Tablo 3.4.'te belirtildiği üzere, 2016 Brexit referandumunda toplam 17.410.742 oy ile Birleşik Krallık halkının AB'den ayrılma kararı (%51,9) çoğunluğu sağlamıştır. Bu sonuçla ayrılık sürecine giren İngiltere, çalışmada AB üye ülkeleri kapsamında çıkarılmış ve ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

3.5. Avrupa Birliği Üye Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı'nın Müfredat Programlarında Değerlendirilmesi ve Ülkelerin Medya Okuryazarlığı Projeleri

AB'nin tarihsel süreçte medya okuryazarlığını stratejik bir öncelik haline getirmesi, üye ülkelerin müfredat programlarında somut uygulamalara dönüşmüştür. Bu bağlamda, üye ülkelerin medya okuryazarlığı müfredatları ve ulusal projeleri, Birlik hedeflerinin yerel düzeyde nasıl karşılık bulduğunu ortaya koyarak, katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesindeki farklı yaklaşımları karşılaştırmalı olarak değerlendirme imkânı sunmaktadır.

3.5.1. Danimarka'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Danimarka'da medya okuryazarlığı, müfredatta ayrı bir ders olarak yer almamakta; iletişim dili, medya bilimi, film ve TV çalışmaları gibi derslerde entegre edilmektedir. Ayrıca Danca, sanat ve dil dersleriyle bağdaştırılarak işlenmektedir (UNESCO, 2001, s. 39). Bu derslerin içeriğine göre şekillenen medya okuryazarlığı, tek boyutlu bir yapı olmaktan uzaklaşmıştır. Günümüzde film okuryazarlığı, pratik film yapımı ve medya okuryazarlığı, Danimarka'daki temel medya eğitim alanlarıdır (Petranová vd., 2017, s. 62).

AB'nin medya okuryazarlığına artan önemi, çeşitli projeleri de beraberinde getirmiştir. Bu projelerin tüm üye ülkelerde uygulanması için kongreler ve toplantılar düzenlenmiş; kararlar antlaşmalarla güvence altına alınmıştır. Danimarka, okul müfredatında eksik kalan medya okuryazarlığı eğitimi için önemli adımlar atmış; topluma yayılacak projelerle bu alana yeni bir soluk getirilmesi hedeflenmiştir.

Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi'nin Danimarka araştırması, halkın tercih ettiği beş önemli projeyi belirlemiştir: 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.

- **Media Literacy in a Danish Context (Danimarka Bağlamında Medya Okuryazarlığı):** Ülke genelinde politika geliştirme, somut girişimler ve karar alma süreçlerinde medya okuryazarlığı için öncelikli araştırma ve enformasyon kaynaklarına erişimi hedeflemektedir.
- **Oline Goes Online (Oline Çevrimiçi Oluyor):** 2011'de Safer Internet Day kapsamında çevrimiçi ve basılı olarak başlatılan proje, ebeveynlere internet rehberi sunmaktadır. Okul öncesi çocuklarda dijital yeterliliği geliştirmekte; aileler, çocuklarına bilgisayar ve interneti güvenli kullanmayı öğretmektedir. Çocuklar, çevrimiçi davranış, sanal arkadaşlık ve gizlilik gibi konularda bilinç kazanmaktadır.

- **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):** 7-12 yaş grubu çocuklarının ebeveynlerine yönelik rehber yayındır. Çocukların çevrimiçi alışkanlıkları ve davranışlarıyla başa çıkma önerileri sunmaktadır. PhD Stine Liv Johansen ile hazırlanan kısa animasyon filmleri ve röportajları içermektedir. Broşür ve çevrimiçi dergi formatında ücretsiz dağıtılmaktadır.
- **So You Got Naked Online? (Peki, Çevrimiçi Soyundun mu?):** Çocukları Kurtar Danimarka Merkezi, Dijital Gençlik Merkezi ve Çocuk ve Gençler için Medya Konseyi'nin iş birliğiyle geliştirilmiştir. Basılı kitapçık ve kapsamlı çevrimiçi versiyonu içermektedir. İzinsiz paylaşılan kişisel görüntülerde gençleri güçlendirmeyi amaçlamakta; tutum, zarar azaltma ve destek yollarını öğretmektedir. Okul öğretmenleri ve SSP (okul-polis-sosyal hizmet iş birliği) aracılığıyla dağıtımı sağlandığı için tedbir niteliği de taşımaktadır.
- **Social Star (Sosyal Yıldız):** İlkokul çocuklarına sosyal medyada ticari iletişime eleştirel yaklaşmayı öğretmektedir. Komite, mülakat ve odak grup çalışmalarıyla Instagram ve YouTube'daki ürünlere karşı çocukların naif tutumunu ortaya koymuş; gizli reklamcılığı sorun olarak tanımlamıştır. Proje, çocukları bu konuda bilinçlendirmeyi hedeflemektedir (European Audiovisual Observatory, 2016, s. 143).

Danimarka'da 2010'dan bu yana etkin olan projeler, katılımcı yurttaşlık alanında sınırlı eğilim göstermektedir. Bu projeler, esasen çocuk ve gençlerin medya ile internet kullanımında bilinçlenmesine odaklanmakta; temel güvenlik, gizlilik ve eleştirel tüketim becerilerini hedeflemektedir. Yapılan çalışmalarla medya okuryazarlığı eğitime yönelik tedbirler alınmış ve uygulamaya koyulmuştur. Ancak Danimarka, AB standartlarının gerisinde kalmaktadır; bu nedenle medya okuryazarlığı alanında yeni projeler geliştirmeye, araştırmalar yürütmeye ve bunları eğitim sistemine entegre etmeye ihtiyaç duymaktadır.

3.5.2. Finlandiya'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Finlandiya, eğitim sistemiyle AB üyesi ülkeler arasında örnek konumdadır. Kavi'ye (2014, s. 46) göre başarısı, öğrencilerin okulda rahat hissetmesi, öğretmenlerin uzun ve seçici eğitim süreci, öğretmenlerin kitap seçimindeki özerkliği ve fırsat eşitliğine dayanmaktadır. Bu özellikler, Finlandiya'yı küresel eğitim liderlerinden biri yapmıştır. Finlandiya eğitim sisteminde ele alınan kriterler yüksek verimli fırsat eşitliğine dayanmaktadır. Bu durum, yurttaşlar arasındaki eğitim imkânlarının dengelenmesini sağlamaktadır.

Finlandiya’da medya eğitimi 1950’lerde başlamış; zamanla farklı amaçlar benimsemiş ve çeşitli politikalar üretmiştir. Özellikle 2002 reformu, ilk ve orta öğretimde medya becerilerinin önemini vurgulamış; yeni bir medya okuryazarlığı anlayışı getirmiştir. Bu reformla öğrenciler, çevresindeki bilgileri değerlendirme, analiz etme, isteklerinin farkındalığıyla hareket etme ve gelecek yaşamlarını şekillendirme becerisi kazanması hedeflenmiştir (İstifçi, 2012, ss. 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 2004’e kadar “medya becerisi/eğitimi” adıyla verilen ders, sanat, anadil ve güzel konuşma derslerinden daha kapsamlı işlenmiştir (İstifçi, 2012, s. 186). inlandiya’da medya eğitimine destek için yabancı filmler alt yazılı olarak sunulmakta; böylece dil ve medya okuryazarlığı birlikte geliştirilmektedir.

Temel ve orta öğretim sonrası müfredatta ayrıntılı işlenen medya becerisi dersi, medyanın ana yapılarına odaklanmakta; yorumlama, analiz ve değerlendirme yetkinliklerini artırmaktadır. Okul içi eğitimle sınırlı kalmaması için özel ve kamu kurumları destek vermektedir. Finansör ve yürütücü kurumlar arasında Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Finlandiya İletişim Düzenleme Kurumu, Ulusal Görsel ve İşitsel Enstitü, Finlandiya Rekabet ve Tüketici Kurumu ile belediyeler ve bölgesel aktörler yer almaktadır (European Audiovisual Observatory, 2016, s. 170). Kamu finansmanı, uygulamaların toplumda yaygınlaşması ve yurttaşlara ulaştırılması açısından kritik öneme sahiptir.

Finlandiya’da medya eğitimi projeleri, yurttaşların medya okuryazarlığı bilincini geliştirecek materyaller içermektedir. Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi’nin araştırmasına göre, 2010’dan bu zaman beş önemli toplum projesi öne çıkmakta; katılımcılar tarafından toplumda önemli bir konumda değerlendirilmektedir.

- **Faktabaari/Fact Bar (Gerçek Çubuğu):** Web sağlayıcılarıyla ortak doğruluk kontrol platformudur. Kamu konularında tartışma alanları yaratmakta; partizan olmayan gazetecilik ve pedagojik yaklaşımla çalışmaktadır. Gazetecilik öğrencileri ve personel, iddiaları sistematik incelemektedir. Trafik ışığı sistemi: kırmızı (yanlış), sarı (%50-%50), yeşil (doğru) olarak değerlendirilmektedir. Bu sayede medya okuryazarlığının geliştirilmesi öngörülmektedir. Factabaari ayrıca hem ulusal hem de Avrupa düzeyinde ödüllere layık görülen bir proje olmuştur.

- **Peliviikko/Finnish Game Week (Finlandiya Oyun Haftası):** 2011'den bu yana düzenlenen oyun okuryazarlığı ve kültürü etkinliğidir. Eğitim ve Kültür Bakanlığı, dijital oyun rehberi hazırlamış; aile denetiminin düşük olduğu bu alanda oyun içeriklerinin medya eğitime entegre edilmesi önerilmiştir.
- **Media-Avain/Media Key (Medya Anahtarı):** 4-15 yaş çocukları için film içerik analizi ve yaş derecelendirme platformudur. Ailelere pozitif içeriklere erişim ve negatif mesajlara eleştirel bakış öğretmektedir. Bu uygulama içerisinde verilen çevrimiçi hizmetin dili ise Fince olarak belirtilmiştir.
- **Mediakasvatus.fi (Medya Eğitimi):** Fince, İsveççe ve İngilizce çalışan medya okuryazarlığı destek platformudur. Uzman, öğrenci, gazeteci ve araştırmacılara kaynak sağlamaktadır.
- **Yle Uutislukka/Yle News Class (Yle Haber Sınıfı):** Öğrenciler, Yle gazetecileriyle kendi haberlerini üretmektedir. Medya okuryazarlığı, dünya algısı ve etik gazetecilik öğretilmektedir. 2015'te 300+ okul, 9000+ öğrenci katılmıştır (European Audiovisual Observatory, 2016, ss. 179-181).

Finlandiya'daki beş proje, ağırlıklı olarak web tabanlı çalışmakta; film, gazetecilik ve dijital oyun gibi sektörlerin temel bileşenlerini ele alarak multidisipliner bir yaklaşımla bireylerin medya becerilerini geliştirmektedir. Medya eğitiminin ortak odakları, medya güvenliği ve araştırma-geliştirme altyapılarıdır (Petranová vd., 2017: 62). Ülke genelinde dijital platformlar üzerinden okul içi ve dışı desteklenen medya eğitimi, kültürel öğelerle bütünleştirilmesi hedeflenmektedir. Ancak, katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesine yönelik müfredat veya projelerde nitelikli bir bulgu tespit edilmemiştir. Finlandiya Eğitim Bakanlığı, medya eğitimi alanında çalışmalarını ve araştırmalarını sürdürmektedir.

3.5.3. Almanya'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Almanya'da eğitim eyaletlere göre düzenlendiğinden, derslerin niteliği ve saatleri eyaletler arasında farklılık göstermektedir. Bu yapı, medya okuryazarlığı eğitiminin stabil bir ulusal programı olmamasına yol açmaktadır.

Almanya müfredatlarında dijital medya ön plandadır; basılı materyaller belirli bir düzen içinde kullanılmaktadır. Ancak internet ve bilgisayar kullanım verileri, günümüz koşullarına uygun ilerleme göstermemektedir. Bu durum, dijital platformların kullanımında hayal kırıklığı yaratmaktadır (OECD, 2011, s. 321). Medya okuryazarlığının yeni medya ile entegrasyon çabalarına rağmen, yeni uygulama alanlarına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda,

öğrencilerin dijital platformları bilinçli ve aktif kullanmasını hedefleyen projeler geliştirilmiştir. Eğitimde yeni medya programlaması sürecinde öne çıkan “Online Öğretmen” projesi, öğretmenlerin deneyimleriyle hazırladığı eğitim içeriklerini multimedya formatında erişime sunmayı amaçlamaktadır (Tanrıverdi, 2012, s. 66). Proje, medyanın dijital platformlardaki kullanılabilirliğini ve medya okuryazarlığının yeni medya yapısına entegrasyonunu vurgulamaktadır.

Almanya’daki veriler, medya eğitiminde birden fazla faaliyet alanı olduğunu göstermektedir. Ancak ülke genelindeki etkinlikler, medya eğitiminin gereksinimlerini karşılayamamaktadır (Tulodziecki ve Grafe, 2012, s. 53). Almanya’da bilinçli birey, bilinçli yurttaş ve katılımcı yurttaş oluşturma temel unsuru kabul edilen medya okuryazarlığı eğitimi, okulların ötesinde toplumsal düzeyde uygulanacak projelerle genişletilmeli ve geliştirilmelidir. Yurttaşlarda medya okuryazarlığı bilincinin oluşturulması ve sürekliliğinin sağlanması amacıyla, Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi araştırmasına göre 2010’dan bu yana aktif beş önemli proje yürütülmektedir.

- **The Dieter Baacke Award (Dieter Baacke Ödülü):** Sıradışı medya eğitimi projelerine verilen ulusal ödüdür. Çeşitliliği teşvik etmekte, yurttaşlarda farkındalık uyandırmakta; projelerin eleştirel bakış açısı ve medya becerilerini geliştirmesi 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):** Teoriye pratiğe dönüştüren dernek; yöntem çeşitliliğine odaklanmaktadır. 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!- Medya Olmadan Eğitim Olmaz!):** 2009’da kurulan girişim; medya eğitiminin zorunluluğunu savunmaktadır. 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. Çözüm olarak Medya ve İletişim Merkezi Kurumu, kâr amacı gütmeyen Medien+Bildung.com'u kurmuştur (European Audiovisual Observatory, 2016, ss. 131-132).

Almanya'da 2010'dan bu yana süre gelen aktif beş proje, dijital platformlar, katılımcı yurttaşlık odaklı uygulamalar ve gençlerin uzmanlarla medya projesi üretmesini teşvik eden programlar üzerine kuruludur. Medya okuryazarlığı; veli eğitimi (TV yayıncılığı), iletişim becerileri ve internet güvenliği gibi konuları ön plana çıkarmaktadır (Petranová vd., 2017, s. 62). Ülke genelinde medya okuryazarlığı, okul içi müfredat ve okul dışı toplumsal projelerle desteklenmekte, sürekli revize edilmektedir.

3.5.4. Hollanda'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Hollanda'da medya okuryazarlığı merkezi bir yapı olarak ele alınmamakta; müfredatta ayrı bir ders olarak yer almamaktadır. Genellikle görsel-işitsel tasarım dersleri içinde entegre edilmektedir. Sinema endüstrisiyle güçlü bağları olan Hollanda okullarında, öğrenciler sinema etkinliklerine katılmakta; izledikleri filmleri anlamlandırma, yorumlama ve analiz becerileri geliştirilmektedir. Ancak ulusal birlik eksikliği, medya eğitiminin gelişmesini engellemekte; hükümet desteği ve bütçe yetersiz kalmaktadır (UNESCO, 2001, s. 52).

Hollanda'da medya okuryazarlığı, özgün bir izlenim olmadan farklı derslerle entegre işlenmekte; temelinde eleştirel düşünme becerisi yer almaktadır. Söz konusu alana değer verilmesine rağmen yeterli önem atfedilmediğinden, eğitimde başarı sınırlıdır. Hükümet, merkezi olmayan çalışmaları desteklemek için proje teşviki sağlamaktadır. Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi'nin 2016 araştırmasına göre, yurttaşlar tarafından yaygın kullanılan beş önemli proje öne çıkmaktadır.

- **MediaMasters:** 10-12 yaş çocukları için oyun temelli medya okuryazarlığı eğitimidir. Medya problemlerini ortak çözme ve etkileşimli temalar sunmaktadır. Aynı zamanda MediaMasters çevrimiçi ve çevrimdışı etkileşimli platformları da desteklemektedir. Oyun 2010 yılından bu yana her kasım ayı medya okuryazarlığı haftasında 100.000+ 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 çocuklarda medya farkındalığını artırmakta; şiddet unsurlarının sorgusuz uygulanmasını önlemektedir. Aile ve eğitimcileri hedeflemektedir.

- **Informative Websites for The Public (Halk için Bilgilendirici Web Siteleri):** Aile ve eğitimcilere geniş platform sunmaktadır. Parents Online, My Child Online, Mediasmarties, Mediaopvoeding.nl, Mediawijsheid.nl olarak nitelenen web siteleri temelde çocuk ve gençlerin medya okuryazarlığı eğitimindeki önemini vurgulamakta aynı zamanda ebeveynlere sorumluluk yüklemektedir.
- **Toolbox Media Education (Toolbox Mediaopvoeding- Medya Eğitimi Araç Kutusu):** Hollanda Gençlik Enstitüsü'nün bilimsel kaynaklı bilgi eksikliğini giderme projesidir. Derli toplu, yerel dilde medya okuryazarlığı kaynakları sunmaktadır.
- **Mediawijzer.net:** 2008'de Milli Kütüphane, Ses ve Vizyon Enstitüsü, NTR, ECP, Kennisnet tarafından kurulan ağ platformudur. Hükümet destekli; 1100+ ortakla çalışmaktadır. Farkındalık yaratmakta, yeni proje/materyal üretimini teşvik etmektedir. Aile, eğitimci, genç odaklı yıllık kampanyalar; çevrimiçi/çevrimdışı enformasyon akışı sağlamaktadır (European Audiovisual Observatory, 2016, ss. 303-304).

Hollanda'da 2010'dan bu yana aktif olan projeler, medya okuryazarlığı alanında etkin rol üstlenmekte; eğitimdeki farklılıkları ele almaktadır. Projeler, çocuk ve genç odaklıdır; aile ve eğitimcilerin doğru yönlendirme için donanım kazanmasını hedeflemektedir. Medyayı doğru kullanma enformasyonunu sağlayan bu projeler, katılımcı yurttaşlık teşvikinde ekstra etkinlik sunmamaktadır. Medya eğitimi, her yaş grubunda bilgi-iletişim teknolojileri, medya okuryazarlığı ve teknik beceriler dersleriyle iç içe işlenmektedir (Petranová vd., 2017, s. 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 yıllarıdır. Bu dönemlerde eğitim müfredatlarının içeriği değişiklik göstermiş, nitelikleri farklılaşmıştır. Ayrıca Eğitim Bakanlığının 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, s. 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 sınıfkademeleri arasında farklılaşmadan bahsedilmektedir. Özellikle ilkokul 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, ss. 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 çıkarmaktadır. 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 iş birliği 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 beş 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 (Yeni İşler Atölyesi):** 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 proje, 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)- (Bağlantılı Nesiller- İtalya Güvenli İnternet Merkezi II):** 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 (PRISM Projesi, Yeni Medyada Nefret Sesini Önleme, Engelleme ve Düzeltme):** Özellikle çevrimiçi alanlarında nefret söylemini belirleme, analiz etme ve düzeltme projesidir. Bireyler arasında var olan ayrımcılığa ve çevrimiçi nefret söylemine karşı eğitici kampanyalar düzenlenerek gençlere, eğitimcilere ve gazetecilere vb. enformasyon sağlanmaktadır (European Audiovisual Observatory, 2016, ss. 250-251).

İtalya’da 2010’dan bu zamana kullanılan projeler, çevrimiçi ve çevrimdışı yapıları kapsamaktadır. Gençlerin dijital donanım kazanması için uygulama alanları oluşturulmuştur. Özellikle nefret söylemi karşıtı bilinçlendirme projeleri, yurttaşlara çeşitli alanlarda bilgi sağlamaktadır. Medya eğitimi; okuma okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, yetkinlikler ve yaygınlaştırma konularına hizmet etmektedir (Petranová vd., 2017, s. 62). Ayrıca projeler, nitelikleri doğrultusunda aktif katılım ve aktif yurttaşlık bilincini desteklemektedir.

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 fazla bir araştırma yapılmamıştır (UNESCO, 2001, ss. 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 durumda 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 Bakanlığınca 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, s. 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. Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi araştırmasına göre, Avusturya'da beş önemli proje sıkça başvurulana kaynaktır.

- **Media Literacy Award (Medya Okuryazarlığı Ödülü):** Gençlik yarışması; gençler, öğretmen ve okullara hitap etmektedir. Projeler yenilikçi, heyecanlı ve özgün olmalıdır.
- **Bewusst Mobil (Bilinçli Mobil):** Viyana Üniversitesi destekli destekli akıllı telefon araştırma projesidir. Ayrıca Bewusst mobil, hareketliliğinizin farkında olmak şeklinde diğer dillere de çevrilebilmektedir. Geliştirilen bu uygulama ile gençler, veri izleme ve gizlilik koruma öğrenmektedir.
- **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! (Medya Eğitimi Şimdi!):** Bu proje, okul içi ve okul dışı eğitim faaliyetlerini ortak noktada buluşturmayı amaçlayan ağ projesi olarak değerlendirilmektedir. Proje özellikle düzenli periyotlarla aktif yurttaşlık ve katılımçılık için bireyleri teşvik etmektedir. Söz konusu projenin yapısal amacı, medya okuryazarlığının aktif yurttaşlığı ne şekilde oluşturduğunun gösterilmesine ve güçlendirilmesine işaret etmektedir.
- **Radioigel:** Proje, 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 kaydedilmiştir (European Audiovisual Observatory, 2016, ss. 66-67).

Avusturya’da 2010’dan bu yana aktif olan beş proje, genç, aile ve eğitimci odaklıdır. Çevrimiçi ve çevrimdışı yapılarla yurttaşları bilinçlendirmekte; özellikle gençleri medya eğitimine teşvik etmektedir. Projeler, aktif yurttaşlık ve katılımcılık olgularını yaygınlaştırmayı hedeflemektedir. Medienbildung Jetzt! söz konusu bu gelişimde önemli rol oynamaktadır. Günümüzde medya eğitimi; internet güvenliği, dijital oyun okuryazarlığı ve medya okuryazarlığının geliştirilmesi alanlarına odaklanmaktadır (Petranová vd., 2017, s. 61).

3.5.7. Belçika’da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

Belçika’da medya okuryazarlığı 1990’da resmîlik kazanmış; ancak müfredatta diğer derslerin içeriğiyle sınırlıdır. Medya eğitimi Belçika’da amaçtan ziyade araç olarak görülmektedir. Müfredatlarda medya okuryazarlığının değerlendirilmesi yapıyor 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, s. 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 başarıya ulaşamamış olan medya okuryazarlığı için toplumda hayata geçirilmesi planlanan ek projeler hazırlanmıştır. Belçika, Fransızca (Fransız yükümlü) ve Flemenca (Hollanda yükümlü) alanlara ayrılmaktadır. 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 Federasyonunda Yapılan Medya Okuryazarlığı Projeleri

Belçika’da Brüksel-Wallonia Federasyonu, okul müfredatındaki sınırlı medya eğitime karşı 1980’lerden bu yana eğitimciler ve sivil toplumla iş birliği yapmaktadır. Belçika’da medya okuryazarlığı eğitiminin erken çocukluktan başlayıp bir ömür devam etmesi ve bunun süreklilik kazanması gerektiği konularına değinilmiştir (European Audiovisual Observatory, 2016, s. 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 Gözlemevi araştırmasına göre, toplumda beş proje öne çıkmaktadır:

- **Les enfants et les écrans (Children and the Use of ITC: An Information Campaign- Çocuklar ve Çocuklar ve Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı: Bir Bilgilendirme Kampanyası):** Disiplinlerarası olan kamu kurumu; doğum politikaları hazırlamaktadır. Web, TV ve kampanyalarla çocuk yetiştirme enformasyonu sunmaktadır. Dergi, broşür, poster periyodik dağıtmaktadır.
- **“Ouvrir Mon Quotidien” (“Open My Daily Newspaper”-“Günlük Gazetemi Aç”):** Eylül’ün ilk iki haftasında ortaöğretim öğrencileri ücretsiz gazete almaktadır; basılı medya 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 (Tahtada Geniş Ekran-Siyah Tahtada 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):** Kamu kuruluşu RTBF; eğitime, bilgilendirme ve destekleme faaliyetleri yürütmektedir. Bireyler her platforma erişmekte, analiz yapmaktadır. Aktif yaratım ve katılımcı yurttaş oluşturma hedeflenmektedir (European Audiovisual Observatory, 2016, ss. 82-83).

Brüksel-Wallonia Federasyonunda yapılmış olan projeler toplumda çoğunlukla gazetecilik, medya ya da çevrimiçi unsurlarla yurttaşları ve öğrencileri eğitime amacını taşımaktadır. Özellikle ülke çapında yapılan kampanyalar, 2010’dan bu zamana 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, aile eğitimi ve çocuk yetiştirme odaklıdır. RTBF Planı, katılımcı yurttaş oluşturmak için çeşitli faaliyetler yürütmektedir.

3.5.7.2. Flanders Bölgesinde Yapılan Medya Okuryazarlığı Projeleri

Belçika'nın Flanders bölgesi, medya okuryazarlığı politikalarında daha köklü bir geçmişe sahiptir. Eğitim sistemi ve projeler farklı yaklaşımla ele alınmaktadır. 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 beş farklı proje alanlarını ortaya çıkarmıştır.

- **De Digitale Week (Dijital Hafta):** Multimedya kutlamaları içermektedir. Kapsamlı dijital toplum oluşturmada ve dijital 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 izlenebildiğin farkında olması üzerinde durulmaktadır.
- **MediaNest:** 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):** Profesyonel/gönüllülere teori-pratik eğitimi verir. Dijital medya enformasyonu sunmaktadır. Bunun yanı sıra dijital medyayla alâkalı da enformasyon sağlamaktadır.
- **Safer Internet Centre- B-BICO (Belgian Better Internet Consortium)- (Güvenli İnternet Merkezi- B-BICO (Belçika Daha İyi İnternet Konsorsiyumu):** İnternetin daha güvenli kullanılması için 2002 yılından bu zamana yürütülen 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, ss. 83-85).

Toplumda en sık kullanım alanına sahip olan söz konusu beş proje genellikle web tabanlı yapılarda faaliyet göstermektedir. Bu projeler, nefret söylemi ve olumsuzluklara karşı koruma sağlamakta; dijital platform ve sosyal medya

bilinçlendirmesi yapmaktadır. Ayrıca EMSOC gibi sosyal medya ve kültür odaklı çalışan projeler toplumda oluşan 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 eğitimi için sıklıkla başvurulmuş belli başlı metinsel dizgelerden yararlanılmaktadır. Öğrenciler eleştirel düşünme, katılımcı yurttaşlık ve bilinçli tüketim eğitimi almaktadır. CLEMI ve L'Education Nationale ortaklığı, geleceğin katılımcı yurttaşlarını 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, ss. 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. 2006'dan sonra medya eğitimi temel şart sayılmış; sosyal birlik ve yurttaşlık gündeme gelmiştir. 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, s. 235). 2013 revizeleriyle bilgi medya okuryazarlığı ortaya çıkmış; kültürel-eleştirel yaklaşım benimsenmiştir. 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 yılı itibarıyla medya eğitiminde sıklıkla kullanılan projeler incelenmiştir. Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi araştırmasına göre, 2010'dan bu yana aktif olan beş proje öne çıkmaktadır:

- **The Press and Media Week at School (Okulda Basın ve Medya Haftası):** Bölgesel ve yerel farklılık göstermektedir. Proje, en ilgi gören projedir.

- **2025 Ex Machina:** Genç odaklı eğitici oyun olup sosyal medya ve mahremiyet eğitimi vermektedir. 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 proje, 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-MedyaıAnlama Anahtarları):** Fransa'da yaşanan 2015 saldırıları sonucu gündeme gelen proje, medyayı daha iyi anlamlandırmak için hazırlanmıştır. Bu tasarı toplamda 25 video klipten oluşturulmuştur. Söz konusu kliplerin hepsi iki buçuk dakika 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 Filmi 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, ss. 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, s. 62). Fransa'da yurttaşlar tarafından yoğun bir şekilde kullanılan söz konusu projelerle aktif yurttaşlık ve katılımcılık da desteklenmektedir. Diğer Avrupa ülkelerine göre Fransa'da özellikle bu iki yapı birçok uygulamaların ya da projelerin niteliklerine eklenmektedir.

3.5.9. Macaristan'da Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Projeleri

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

Medya eğitiminde üretici düzenleme ya da programlama bulunmamaktadır. Bu yüzden öğretmen ve eğitimcilere 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, s. 48). Analiz yapabilme, anlama, anlamlandırma, değerlendirme, bilgiye erişme nitelikleri eğitim müfredatlarında ön plandadır. 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, s. 360). Macaristan medya okuryazarlığı eğitiminde okul içi/dışı faaliyetlerle bilinçlendirme sağlamakta; toplum projeleri oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak, toplum içerisinde farklı niteliklere sahip projeler oluşturulmuş ve uygulamaya koyulmuştur. Avrupa Görsel-İşitsel Gözlemevi’nin yaptığı çalışmalar Macaristan’da yurttaşların aktif olarak kullandığı beş toplum projesini ortaya çıkarmıştır.

- **Büvösvölgy Médiaértés-oktatóközpont/Magic Valley Media Literacy Education Centre (Büyük Vadisi Medya Anlayışı Eğitim Merkezi/ Büyük Vadisi Medya Okuryazarlığı Eğitim Merkezi):** İlk medya okuryazarlığı merkezi; çocuklara bilinçli ve etkin medya kullanımı öğretmektedir. Çocuklar proje sayesinde teknolojik yapılarla etki farkındalığı sağlamaktadır.
- **MOPED from Televele – Media Education Association (Televele’den MOPED-Medya Eğitimi Derneği):** 2009 yılında kurulan söz konusu proje, demografik özelliklerle bağlantılı bir şekilde medya okuryazarlığının geliştirilmesini sağlamaktadır. Özellikle öğretmen ve aile eğitimine 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- Sana Ne?/ Medya Birliği-Umursamıyor musun?):** 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 yapmıştır.

- **Moving Image Comprehension Strategies (Hareketli Görüntü Anlama Stratejileri):** Bu proje çevrimiçi eserler, monografların yayımlanması, yaratıcı ürünlerin üretilmesi ve medya okuryazarlığının geliştirilmesi için etkinlik göstermektedir.
- **The Embeddedness of Media Education (Medya Eğitiminin Entegre Edilmesi):** 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, ss. 227-228)

2010 yılından günümüze kadar bireyler arasında etkin yayılım alanı gösteren söz konusu projeler aile, çocuk ve genç üçgenine odaklanmış, çalışmalarını söz konusu üç yapı çevresinde toplamıştır. Ayrıca medya eğitimi konusunda kendisini yenileyen ve yenilemeye devam eden Macaristan'da "Médiaunió" projesi sosyal farkındalık üzerinde çalışmalar yürütmektedir. Ek olarak, medya eğitiminde son zamanlarda internetin güvenli kullanımı ya da medya okuryazarlığı alanlarına odaklanıldığı görülmektedir (Petranová vd., 2017, s. 62). Macaristan'da her ne kadar medya okuryazarlığı ya da medya eğitimi alanında farklı çalışmaların olduğu bilinse de bu çalışmalar çağın gereklerini karşılayamamaktadır. 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 ancak müfredatta tek başına yer almamaktadır.

Beşinci ve altıncı sınıflarda Portekizce ve Görsel Eğitim derslerinde reklamcılık ve medya yapıları işlenmektedir. Yeni medya araçlarıyla ulusal müfredat yenilenmiş; medya dilleri, analiz, tanıma, kişisel beceri geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca medya üreticileri de medya eğitimi konusunda destek sağlamaktadır (UNESCO, 2001, s. 55). Portekiz'de hem hükümet tarafından hem de özel yapılarca teşvik edilen medya okuryazarlığı eğitimi, bireyleri her türlü medya bilgisiyle donatmaktadır. "Enformasyon ve İletişim Teknolojileri" sekiz, dokuz ve 10. Sınıfta eğitim gören öğrenciler için temel olarak kabul edilmektedir. Müfredat arası derslerde ise öğrencilerin metodoloji ve iletişim yetkinliklerini kazandırılması amaçlanmaktadır (Gül, 2012, s. 394). İç içe geçirilmiş dersler öğrencilerin iletişim becerisini arttırmayı temel almaktadır. Enformasyon ve iletişim teknolojileri dersi özellikle öğrencilerin dijital platformlardaki etkinliğine işaret etmektedir. 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 araştırmasına göre, 2010'dan günümüze beş proje öne çıkmaktadır:

- **Sete Dias com os Media (Medyayla 7 Gün):** Toplumda yer alan çeşitli yapılarda medya okuryazarlığını teşvik etmek için kurulan proje, 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'yı (GILM) ortaya çıkarmıştır. 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, Gençlik için 100 Yıl Sinema):** Proje, genellikle gençlere film izleme alışkanlığı kazandırarak edinimlerini paylaşmalarını sağlamaktadır. Söz konusu proje sinematografik eğitimle birlikte öğrenci, öğretmen ve film yapımcılarını orta noktada buluşturmaktadır.
- **Sitestar.pt Competition:** 14-17 yaş; bilim, enformasyon kategorileriyle dijital medya okuryazarlığı desteklemektedir (European Audiovisual Observatory, 2016, ss. 326-327).

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 enformasyona ulaşmasını sağlamaktadır. Mantıksal ve yaratıcı yetiler vurgulanmaktadır (Petranová vd., 2017, s. 62). Medya okuryazarlığı eğitiminde birden fazla uygulaması olan Portekiz, katılımcı yurttaşlık konusunda herhangi bir faaliyet alanına işaret etmemektedir. Bu yüzden medya eğitiminde 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 verilmeye 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, ss. 46-47). Belli bir medya politikası olmayan Yunanistan'da medya eğitimi, öğretmenlerin kendi deneyimlerine 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 anketine göre, beş proje öne çıkmaktadır:

- **Bookmarks – Combating Hate Speech Online Through Human Rights Education (Yer İmleri- Çevrimiçi Nefret Söylemiyle İnsan Hakları Eğitimi Yoluyla Mücadele):** Nefret dolu konuşma hareketine yönelik yapılan bir kılavuz niteliğinde sayılan proje, 13-18 yaş arasını kapsamakla birlikte diğer yaş odaklarına da uyarlanabilmektedir. Projeden çevrimiçi yapılarda okul içinde ve dışında nefret söylemi ile ilgilenen eğitimciler yararlanmaktadır. Ayrıca bu kılavuz temelde insan hakları perspektifine odaklanmakta; ırkçılık, anti-semitizm, hoşgörüsüzlüğe dayalı olan nefret edinimlerine işaret eden başlıkları içermektedir.
- **EUforia – European Union Films for Innovative Audience Development (Yenilikçi Seyirci 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 Okullarındaki Medya Okuryazarlığı Üzerine İlk Ulusal Araştırma):** Helenik Enstitü, resmi programda ilk ülke geneli çalışmadır.

- **Mythos Project – Olympia International Film Festival for Children and Young People -European Meeting of Young People’s Audiovisual Creation- Camera Zizanio (Mythos Projesi – Çocuklar ve Gençler İçin Olympia Uluslararası Film Festivali- Gençlerin Görsel-Yaratım Avrupa Buluşması- Camera Zizanio):** Çok uluslu bir film atölyesi olarak Avrupa’daki gençlere hitap etmektedir. Bu proje genelinde 55 kısa film yapılmış ve bu filmler uluslararası festivallerde pozitif eleştirilmiştir.
- **The Grocery Store- To Pantopoleion (Bakkal Dükkânı):** 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. Film bütün Avrupa dillerince alt yazılı olarak hizmet vermektedir (European Audiovisual Observatory, 2016, ss. 203-204).

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, s. 62). Müfredat incelemesi sonucu medya eğitimi diğer Avrupa ülkelerinin gerisindedir ve 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 1990’da başlamış; eleştirel düşünme geliştirilmiştir. 1990’la birlikte okul kadrosu ve öğretmen tecrübesine dayalı ders verilmiştir. Medya okuryazarlığının eğitiminin kesinleştirilmiş bir çerçevesi bulunmamaktadır. Kurumsal yetersizlikler, öğretmenlerin deneyim eksiklikleri ve kaynakların sınırlılığı konuları medya okuryazarlığı eğitiminin gelişmesinde engel teşkil etmektedir (UNESCO, 2001, s. 69). İspanya’da mevcut eksikliklerin giderilmesi maksadıyla farklı uygulamalar ortaya çıkmış; uzaktan eğitim modeli ve lisansüstü medya eğitimi geliştirilmiştir. Avrupa Görsel ve İşitsel Gözlemevi’nin 2016 raporu, İspanya’da 2010 yılından günümüze sıklıkla kullanılan beş aktif proje vurgulamaktadır:

Projeler genellikle medya okuryazarlığı eğitime ve dijital içerik konularına değinmektedir. İspanya’da medya okuryazarlığı eğitimi Petranová vd. (2017, s. 62) belirttiği üzere, medya eğitim materyalleri ve internet riskleri üzerine de odaklanmaktadır. Söz konusu projelerde katılımcı yurttaşlık alanında nitelikli

bir bulguya rastlanamamaktadır. Medya okuryazarlığı eğitiminde yaşanan sorunların giderilmesi, devamlılığının sağlanabilmesi ve katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi için yeni projelere ihtiyaç duyulmaktadır.

3.6. AB Üye Ülkelerindeki Medya Okuryazarlığı Müfredatlarına Genel Bir Bakış

Medya okuryazarlığı eğitimi, bireyleri medya mesajlarına karşı bilinçlendirme ve eleştirel bakış geliştirme amacıyla son yıllarda daha fazla desteklenmektedir. 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 incelenen 12 AB üyesi ülke (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) müfredat niteliklerinde ayrılmaktadır. Söz konusu ayrımı birkaç üye ülke üzerinden örneklendirmek, inceleme sonucunun daha rahat anlaşılmasını sağlayacaktır. Gelişmişlik düzeyleri farklı olan 12 üye ülke (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya), eğitim müfredatlarında az ya da çok medya okuryazarlığı eğitimine yer vermekte ve genellikle medya okuryazarlığı eğitimi, müfredatlardaki diğer derslerle entegre edilerek 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 verilmektedir. Böylece medya okuryazarlığı eğitimine yeni bir soluk getirmeye çalışan Almanya, 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 farklılık göstermektedir. İlk ve orta öğretim düzey müfredatlarında öğrencilerin gereksinimlerine yönelik şekillenen medya eğitimi ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir. İtalya gibi medya okuryazarlığı eğitiminin resmî çerçevesinin tamamlanmadığı üye ülkeler de bulunmaktadır. Örneğin, İtalya’da medya okuryazarlığı eğitimi farklı branş dallarındaki öğretmenler tarafından verilmektedir. Dolayısıyla

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 olan AB üye ülkelerinde medya okuryazarlığı eğitimi farklı dinamiklerle işlenmektedir. Ülkeden ülkeye değişen medya okuryazarlığı eğitimi ya eğitim müfredatında bulunan başka derslerle entegre edilerek ya da tek başına verilmektedir. Ayrıca medya okuryazarlığı eğitimini verenler ülkelere göre farklılık göstermektedir. Kimi ülkelerde medya eğitimi almış kişilerce eğitim sağlanırken, kimi ülkelerde medya eğitimi almayan farklı branş öğretmenleri tarafından eğitim sağlanmaktadır. Medya eğitiminde çeşitlenen projelerin ve uygulamaların hem geliştirilmesi hem de dönemin ihtiyaçlarına göre revize edilmesi gerekmektedir. Ülkelerin profil yapısına uygun medya eğitimlerinin müfredat programlarında değerlendirilmesinin yapılması ve alanında uzman kişilerin istihdam edilerek medya eğitiminde devamlılığının sağlanması önemli konular arasında yer almaktadır.

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

Medya okuryazarlığı, medya pratiklerini tanıtmaya ve analiz becerisi kazandırma alanı olarak değerlendirilmektedir. Küresel anlamda medya eğitime 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 (2007, s. 209) göre eleştirel medya okuryazarlığı, toplumsal kimliklerin gelişiminde ve yurttaşlık alanında yapılan değişikliklerde etkilidir. Eleştirel medya okuryazarlığı bireylere, sosyal ve siyasal alanlarda birbirlerine saygılı olmayı gerektirmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi ve bu alanda uzmanlar tarafından yapılan çalışmalar, bireylerin farkındalık seviyelerini arttırmayı hedeflemektedir. Fırsat eşitliğinin sağlanmasıyla birlikte medya okuryazarlığı eğitimi, özellikle demokratik süreçlerin anlaşılmasına rehberlik etmekte ve katılımcı yurttaşlığı teşvik etmektedir.

Çalışmada medya okuryazarlığı müfredatları ve projeleri incelenen AB üyesi 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 beş adet medya okuryazarlığı projeleri bulunmaktadır. MediaMasters, Media Toddler Days, Informative Websites for The Public, Toolbox Media Education, 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, Generazioni Connesse - Connected Generations (Safer Internet Centre Italy II)- PRISM. Preventing, Inhibiting and Redressing Hate Speech in New Media projeleri, İtalya'daki medya projeleri olarak değerlendirilmektedir. Projeler özellikle çevrimiçi platformlarda bireylerin bilinçlendirilmesine yardımcı olmaktadır. The e-EAV Project 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, Bewusst Mobil, Saferinternet.at, Medienbildung Jetzt!, Radioigel projeleri, Avusturya'da çevrim içi ve çevrim dışı alanlarda bireylerin bilinçlendirilmesi amacını taşımaktadır. Medienbildung Jetzt! 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 eğitimi, müfredatlarında genellikle dijital medya ile birleştirilerek verilmekte ve bilinçli birey konularına değinmektedir. Almanya, medya okuryazarlığı eğitiminde sürekliliği sağlamak adına The Dieter Baacke Award, Seitenstark, Blickwechsel e.V. – Association for Media and Cultural

Studies, Keine Bildung ohne Medien!' (No Education Without Media!-), Medien+Bildung.com projelerini uygulamaya koymuştur. Bireyler arasında 2010 yılı itibarıyla sıklıkla kullanılan söz konusu projeler, katılımcı yurttaşlığın geliştirilmesinde aktif rol oynamaktadır. Özellikle Dieter Baacke Award ve Seitenstark projeleri, medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmenin yanında yurttaşların farkındalığını arttırmak için programlanmıştır.

Avrupa Birliği ortak izlençe çerçevesinde medya okuryazarlığı konusunda çeşitli kararlar alınmıştır. Ancak gelişmişlik düzeyleri farklı söz konusu 12 AB üye ülkesinin (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) 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. Bireylerin 2010 yılından bu zamana aktif olarak kullandığı medya projeleri, eleştirel medya okuryazarlığıyla birlikte katılımcı yurttaşlığı teşvik etmektedir. Eleştirel medya okuryazarlığı, kimi ülkelerde hem müfredatlarla hem de medya projeleriyle katılımcı yurttaşlığı teşvik ederken, kimi ülkelerde müfredat harici medya projeleriyle katılımcı yurttaşlığı ön plana çıkarmaktadır. Bu durum, medya okuryazarlığı eğitiminde sürekliliğin sağlanmasına engel olmaktadır.

Sonuç olarak AB üye ülkelerinin ortak yeni medya eğitimi politikalarını benimsemesi, müfredatlarda ve medya projelerinde toplumun ihtiyaçlarına yönelik revizelerin yapılması gerekmektedir. Özellikle medya okuryazarlığı eğitiminde ve katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi adına söz konusu 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 sınıflı 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 dersiyi 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 olabilmek 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	Günlüğümüzde 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 Puf 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 ügenine 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, bireylerin eleştirel düşünme kapasitelerini arttırmasını, kendisine ve çevresine daha duyarlı bir şekilde farkındalıkla hareket etmesini sağlamakla birlikte enformasyon kaynakları arasında neden-sonuç dengesinin doğru bir şekilde kurulmasını öğreterek, medya iletilerine yönelik bireyleri bilinçlendirme amacına hizmet etmektedir. Çalışmanın temeli eleştirel medya okuryazarlığının katılımcı yurttaşlık oluşturmadaki rolü üzerine odaklanmaktadır. Buna göre, betimsel analizi yöntemi kullanılarak 12 AB üye ülkesinin (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) eğitim müfredatları ve 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 katılımcılığın önünü de açmaktadır.

Çevrimiçi ya da çevrimdışı platformlarla, web tabanlı sistemlerle, çeşitli etkinlik ya da kampanyalarla faaliyetlerde bulunan projeler, özellikle Fransa'da bireyler arasında aktif yurttaşlığı teşvik etmektedir. Katılımcı yurttaşlığı projeleriyle destekleyen Almanya, The Dieter Baacke Award projesiyle hem toplum içindeki medya okuryazarlığının geliştirilmesine katkı sağlamakta hem de yurttaşlar arasında sivil katılımcılığı desteklemektedir. Avusturya katılımcı yurttaşlık bilincinin oluşturulmasına hizmet eden Medienbildung Jetzt! 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. AB üye ülkelerinde var olan medya projeleri özellikle Fransa, Almanya ve Avusturya'da medya okuryazarlığıyla katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde örnek oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan diğer üye ülkelerinde ise (Danimarka, Finlandiya, Hollanda, İtalya, Belçika, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) medya okuryazarlığıyla katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesinde ayırt edici bilgilere ulaşılamamıştır. Katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesiyle ilgili yeterince veriye rastlanmayan söz konusu ülkelerde günümüzün gereksinimlerine yönelik yeni projelerin yapılması ve uygulamaya koyulması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada AB üye ülkelerinde medya okuryazarlığının müfredatlardaki yeri incelenmiş, böylece AB üye ülkelerden örneklem olarak seçilmiş olan 12 üye ülkenin (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya), medya okuryazarlığı profili ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde medya okuryazarlığının 12 üye ülke (Finlandiya, Almanya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Avusturya, Belçika, Fransa, Macaristan, Portekiz, Yunanistan, İspanya) 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 entegre edilirken, Fransa ve Finlandiya gibi ülkelerin okul müfredatlarında 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.

Medya okuryazarlığı eğitimi, Avrupa'nın az gelişmiş ülkesinden en gelişmiş ülkesine kadar yayılım göstermekte ve eğitim müfredatları içerisinde 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. Medya okuryazarlığı eğitiminin katılımcı 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 koyulan programlar ve hazırlanan kampanyalar medya okuryazarlığının gelişmesine yarar sağlasa da AB üye olan ülkelerde, medya eğitiminin sürekliliğinin sağlanması adına 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, 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 koyulması 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. Bu bağlamda, AB'de ortak politika çerçevesinde; (1) zorunlu müfredat entegrasyonu, (2) uzman öğretmen istihdamı, (3) kamu-özel proje sürekliliği ve (4) dijital beceri-eğitim eşitsizliği odaklı revizyonlar önerilmektedir.

Kaynaklar

- 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 Tarihî 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. Yayınlanmamış 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). Elestirel 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*. Yayınlanmamış 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*. Yayınlanmamış 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.
- Ekinci, 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*. Yayınlanmamış 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*. Yayınlanmamış 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.
- 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. Taşkıran (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 Universty*, 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”. *Medien Pädagogik: 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, Di- gital 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*. 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, M. (2010). “Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1):323- 343.
- Özdemir, H. (2012). *Avrupa Mantığı: Avrupa Bütünleşmesinin Teori ve Dinamikleri*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- 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.
- Petrnová, 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.
- Sağiroğlu, 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. Taşkıran. (Ed). Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili. Umutepe 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. Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). Basının Doğuşu ve Gelişimi. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Taşkıran, N. (2007). Medya Okuryazarlığına Giriş. Beta Yayın, Ankara. Taşkıran, Ö. N. (2012). "Avrupa Profili: İtalya". N, Ö. Taşkıran. (Ed.). Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili. Umutepe Yayınları, İzmit- Kocaeli, s. 309-341.
- Taşkıran, Ö. N. (2012). "Avrupa Profili: Fransa". N, Ö. Taşkıran. (Ed.). Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili. Umutepe 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-%20671E-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. Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı T.C Kalkınma Bakanlığı Resmi Web Sitesi | E-AVRUPA 2005 (erişim tarihi: 27.10.2025).
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, “E Avrupa+”, <https://web.archive.org/web/20180104004707/http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararasi-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/eavrupa/> (erişim tarihi: 27.10.2025).
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, “E- Avrupa 2002”, <https://web.archive.org/web/20180507083114/http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararasi-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/eavrupa-2002/> (erişim tarihi: 27.10.2025).
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, “E-Avrupa 2005”, <https://web.archive.org/web/20180506192436/http://www.bilgitoplumu.gov.tr/uluslararasi-calismalar/avrupa-icin-sayisal-gundem/eavrupa-2005/> (erişim tarihi: 27.10.2025).
- 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).

Ek-1**Eurostat Verileri****1. Uluslararası Yıllık Gayri Safi Yurt İçi Hasıla ve Ana Toplamlar**

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

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 ^(p)
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	-

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

Age (Yaş): Total

Sex (Cinsiyet): Total

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

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

3. Devlet Açığı / Fazlası, Borç ve İlgili Veriler

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

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

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

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

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

5. Nüfus Değişimi

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

TIME	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
GEO							
Belgium	10,666,866	10,753,080	10,839,905	11,000,638 ^(a)	11,075,889 ^(a)	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 ^(a)	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 ^(a)	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 ^(a)	66,730,453 ^(a)	66,989,083 ^(a)
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 ^(b)	32,435,144 ^(b)
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