

21. YÜZYIL OKURYAZARLIK TÜRLERİ, DEĞİŞEN METİN ALGISI VE TÜRKÇE EĞİTİMİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU*
Arş. Gör. Sait TÜZEL**

ÖZ: Çağımızda geleneksel okuryazarlığın yanı sıra, teknolojik gelişmeler doğrultusunda, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, e-okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı gibi okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda bireye anlama ve anlatma becerisi kazandırma amacıyla olan Türkçe derslerinin ortaya çıkan yeni okuryazarlık türlerini de içerisine alacak etkinlik ve metinlerle zenginleştirilmesi gereği ön plana çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle çalışmada, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve e-okuryazarlık türleri ilköğretim Türkçe dersleri bağlamında ele alınarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, e-okuryazarlık.

The Types of Literacy of the 21st Century, Changing Text Comprehension and Turkish Teaching

ABSTRACT: Today, in addition to traditional literacy, the kinds of literacy come into existence in the form of visual literacy, media literacy, information literacy and e-literacy. Within this frame, Turkish lessons; that aim to let students acquire the ability of understanding and explaining, should be equipped with the texts and activities which can cover the new kinds of literacy's. From this point of view, visual literacy, media literacy, information literacy and e-literacy kinds are the subject matter of this study evaluated in connection with primary Turkish classes.

Key Words: Turkish teaching, visual literacy, media literacy, information literacy, e-literacy

* Çanakkale Onsekiz Mart Üni. Eğt. Fak. mkurudayi@hotmail.com

** Çanakkale Onsekiz Mart Üni. saidtuzel@gmail.com

Giriş

İlk çağlardan günümüze değin en etkili bilgi edinme (Güneş 2000) ve yayma yolu olarak değerlendirilen okuma-yazma becerisini, tek bir cümle ile tanımlamak oldukça güç gözükmektedir. İngilizce alan yazın tarandığında okuma ve yazma dil becerileri ile ilgili; “okuma-yazma (reading-writing)” ve “okuryazarlık (literacy)” olmak üzere iki farklı terimin karşımıza çıktığını görmekteyiz.

En genel ve geleneksel ifade ile *okuma-yazma*, alfabe aracılığıyla yazılı metinlerin okunması ve yazılması olarak tanımlanmaktadır (Longman 2003). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere okumanın gerçekleşebilmesi için yazılı bir metnin bulunması ve bu metnin görsel ya da fiziksel yolla girdiye dönüşmesi gerekmektedir (Alderson 2000). Dolayısıyla geleneksel olarak okuma-yazmadan bahsettiğimizde, harflerin üzerine yazılı olduğu bir materyale (metin), bu materyal üzerine harfleri işleyecek (yazar) ve bu harfleri çözümleyecek birine (okur) ihtiyaç vardır. Dolayısıyla genel olarak okuma-yazma eylemini *okur*, *metin* ve *yazar* üçgeni içerisinde gerçekleşen bir süreç olarak algılamak mümkündür.

Teknolojik gelişmelerin baş döndürücü hızda yaşandığı yeni bin yılda okur-yazar tanımı konusunda bir açılım yaşandığını belirten Gunther Kress (2003), yeniçağda Anglo-Sakson geleneğin kavramsal bir ürünü olan “*okuryazarlık*” teriminin alan yazını işgal ettiğinden bahsetmektedir. Genel anlamda okuryazarlık “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Kellner 2001; Kress 2003). Tanımda vurgulanan “*toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simge olma*” özelliği, ileride değinileceği üzere okuryazarlığı motorize eden, yenileyen ve çağın ihtiyaçlarına cevap verir hale getiren özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira toplumun beklentileri ve değerleri her çağda farklı bir özellik göstermekte; çağın özelliklerine göre toplumsal kabul ve anlamlar değişmektedir. Dolayısıyla *okuryazarlık* bu manada çağın gerektirdiği bir beceri olarak kavramlaşmaktadır.

Günlük dilde ayırımına varmadan birbirlerinin yerine kullanılan *okuma-yazma* ve *okuryazar* kavramları arasındaki anlam farkı giderek daha fazla açılmaktadır. Yukarıda değindiğimiz üzere kâğıt üzerindeki harfleri çözümlemeye dayanan *okur-yazar* görüntüsünün karşısında anlamlandırmaya dayalı *okuryazarlık* görüntüsü her geçen gün yeni terimlerle birleşerek (medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık vb.) anlam sahasını genişletmektedir.

Kavram sahalarında yaşanan ayrılığın daha net olarak ortaya konulabilmesi için okuma-yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki farkları şu maddelerle ortaya koymak mümkün gözükmektedir:

1.Okuma-yazma kod çözmeye; okuryazarlık anlamlandırmaya dayalıdır:

Okuma-yazma bir zemin üzerindeki alfabe sistemine dayalı kodları çözme ve o sisteme yönelik kod oluşturma becerilerinden oluşur. Bu beceriye sahip olmak için *tanımak (receognize)* yeterlidir ve anlam statik şekilde devam eder. Örneğin “A” harfi mevcut sistem içerisinde her zaman aynı karşılığa sahiptir ve bu harfe ilişkin mevcut bilgi, aynı alfabeği kullanan tüm diller için geçerlidir. Potter (2005) bu noktada okuma-yazmanın *kod çözme (decoding)* ve *anlam eşleştirme (meaning matching)* temeline dayandığını vurgulamaktadır.

Okuryazarlıkta ise *kod çözme* ve *anlam eşleştirmenin* yanında daha üst düzey bir zihinsel süreç olan *anlam kurma (meaning construction)* söz konusudur (Potter 2005). Dolayısıyla okuryazarlığın mevcut bir alfabeti yoktur. Zaman, zemin, bağlam, olaylar, kişiler onun alfabetini oluşturabilir ve bu alfabeti oluşturan özneler durağan bir anlama sahip değildir. Anlam sürekli yenilenir. Yani okuryazarlıkta statik bir anlam mevcut değildir. Aksine sürekli olarak yeniden anlamlandırma, değerlendirme ve inşa etme gerekliliği vardır.

2. Okuma-yazma bir kategori; okuryazarlık ise bir derece belirtir:

Okuma-yazma sahip olunan bir unvandır ve olup/olmama durumunu gösterir bir kategoriye belirtir. Ya okuyup/yazabilirsiniz ya da okuyup/yazamazsınız. Okuryazarlık ise termometreye benzer ve okuryazar olup/olmaktan ziyade ne derece okuryazar olduğu söz konusudur. Dolayısıyla okuma-yazma sahip olunabilen bir *beceriye (ability)* ifade ederken okuryazarlık geliştirilebilir bir *yeteneği (skill)* ifade etmektedir.

3. Okuma-yazmanın simge sistemi basılı ortamdaki harfler; okuryazarlığın simge sistemi ise “şeylerdir”:

Okuma-yazma için metin, belirli bir zemindeki harf sistemine dayalı simgelerden oluşan kompozisyonudur ve bu kompozisyonu ancak o harf sisteminin bilgisine sahip bireyler anlayabilir. Ancak okuryazarlık için metin dünyadaki her şeydir. Bu betimlemede “*dünyadaki her şey*” den kasıt insanın üzerinde düşünebildiği tüm, bilgi, beceri, sosyal norm ve örüntülerdir. Dolayısıyla okuryazarlık *metin* kavramına yeni bir açılım sağlamaktadır.

4. Okuma-yazmanın statik tanımlanması yapılmıştır; okuryazarlığın ise tanımlanması devam etmektedir:

Daha önce değinildiği üzere okuma-yazma alfabe aracılığıyla yazılı metinleri okuyabilme ve yazabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır

(Longman 2003). Dolayısıyla okuma-yazmaya ilişkin statik bir tanımlamadan bahsetmek mümkündür. Oysa okuryazarlığın önüne aldığı nesneye göre her geçen gün farklı bir tanımlaması yapılmaktadır; medyaya dair bir okumadan bahsedildiğinde *medya okuryazarlığı*, bilgisayara ilişkin bir okumadan bahsedildiğinde *bilgisayar okuryazarlığı*, kültüre ilişkin bir okumadan bahsedildiğinde *kültür okuryazarlığı* vb. Gelecekte ortaya çıkması muhtemel durumlar için de bir okuryazarlık kavramından bahsetmek mümkün olacağı düşünüldüğünde, okuryazarlık kavramının anlam sahasının genişlemeye devam edeceği muhtemel görünmektedir.

Görüldüğü üzere okuma-yazma belirli bir harf sistemini çözmeye yarayan statik bir davranışken okuryazarlık, iletisi olan her şeyi anlamlandırmayı hedefleyen geliştirilebilir bir beceridir. Bu manada basılı materyallerin üzerlerinde yer alan harf sistemlerinin çözülmesi okuma-yazma davranışına işaret ederken; çözülen bu kodların anlamlandırılması süreci daha üst düzey bir beceri olduğu düşünülen okuryazarlığa işaret etmektedir.

Geleneksel manada basılı bir metni okuma süreci örneği üzerinden gidersek metni oluşturan yazar, iletisini kullandığı dilin harf sistemine göre kâğıda işlemiştir. Bu noktada okurdan beklenen ilk olarak ilgili harf sistemini bilmesi ve mevcut bilgisini kullanarak harf sistemini çözmesidir. Buraya kadar olan kısım *okur-yazarlık* davranışıdır. Bu noktadan sonra okurun harflerin simgelediği nesnelere üzerinde düşünmesi, önündeki kâğıttan soyutlaması gerekmektedir. Bu kısım bir anlamlandırma içerdiği için *okuryazarlık* becerisi olarak adlandırılır. Bu örneğe metin yazarı yerine kendi sinema filmini ortaya koyan yönetmeni koyduğumuzda da benzer bir sürecin işlediğini görürüz. Nasıl yazar kullandığı dilin harf sistemine göre iletisini metnine işlemiş ise yönetmen de benzer şekilde kullandığı sinema dilinin harf sistemi doğrultusunda iletisini filmine işlemiştir. Dolayısıyla Titon'un (1995) dediği üzere "*metin*" kavramını harflerin içine hapsedme yanlına düşmek iletilerimizi harflerin arkasına saklamaktan öte bir şeyi ifade etmemektedir. Yani *okuryazarlık* açısından metni kişide anlam uyandıran her şey olarak tanımlamak mümkündür.

Meseleye 8 yıllık ilköğretim okulları Türkçe dersleri açısından baktığımızda şöyle bir sınıflandırma yapmanın yanlış olmayacağı düşüncesindeyiz. İlköğretim okuluna yeni başlayan öğrencilerin çok büyük bir kısmı okula başladıklarında okuma-yazma becerisine sahip değillerdir. Bu nedenle ilköğretim okullarının ilk 3 yıllık sürecinde öncelikli amaç öğrencileri okuma-yazma becerisi kazandırmaktır (Güneş 2000; Cemiloğlu 2001). Dolayısıyla bu ilk 3 yıllık süreçte Türkçe öğretiminin amacının öğrencileri *okur ve yazar* hale getirmek olduğunu söyleyebiliriz.

İlk üç yıllık süreçte okuma ve yazma becerisini kazanmış olduğunu kabul ettiğimiz ilköğretim öğrencilerinin bundan sonraki 5 yıllık süreçte Türkçe derslerinde konuşma, yazma, okuma, dinleme dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemektediriz (Cemiloğlu 2001). Bu becerilerin geliştirilmesinde hemen hemen tek materyal olarak sözlü anlama ve anlatımı (konuşma ve dinleme), yazılı materyallere dönüştürerek yazılı anlama ve anlatıma (okuma ve yazma) imkân sağlayan basılı metinleri kullanmaktayız. Ancak en temel ilkesi bireyi hayata hazırlamak olan eğitimin sadece basılı materyallerle bu amaca ulaşması, günümüz gelişen teknoloji ve şartlarında olanaksız görülmektedir. Öğrenciler günlük yaşamlarında metinlerden daha çok olaylarla, filmlerle, internet ortamıyla karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla bu ürünlerin hepsinin Türkçe derslerinde materyal olarak kullanılabilmesi gerekmektedir. Geertz (1980: 175-176) kelimele- rin okunabildiği gibi, olayların da filmlerin de okunabileceğini dile getirir. Aynı doğrultuda James Tilton (1995) günümüzde artık, edebiyatın işlevlerinin büyük ölçüde televizyon, filmler, video ve bilgisayar oyunları tarafından üstlenildiğinden bahsettikten sonra yalnızca okulların edebiyatın basılı bulunuyormuşçasına algılandıkları yerler olduğuna değinir. Dolayısıyla Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin hem öğrencilerin hayatına yaklaştırılabilmesi için hem de günümüz teknolojilerinin gerektirdiği okuryazarlık becerilerini öğrenciye verebilmek için bir açılıma ihtiyacı vardır.

Okuma-yazma ve *okuryazarlık* kavramları çerçevesinde söylenenler doğrultusunda günümüz öğrencilerinin sadece basılı (geleneksel) metinleri okuma becerileri değil aynı zamanda görsel ve elektronik okuryazarlık temelli diğer okuryazarlık becerilerinin de geliştirilmesi önem taşımaktadır. Çalışmanın bu kısmında (1) görsel okuryazarlık (visual literacy)", (2) "medya okuryazarlığı (media literacy)", (3) bilgi okuryazarlığı (information literacy) ve (4) e-okuryazarlık başlıkları altında toplanan 21. yüzyıl okuryazarlık modelleri olarak adlandırabileceğimiz okuryazarlıklardan kısaca bahsedilecektir. Bu yapılırken okuryazarlık modellerinin birbirini kapsadıkları ile ilgili tartışmalara değinilmeyecek her model, kendi içerisinde ele alınarak kısaca önemi ve gerekliliği vurgulanacaktır. Son olarak da İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programları (MEB 2006 ve 2005) çerçevesinde yeni okuryazarlık modellerinin Türkçe dersine yansımaları üzerinde durulacaktır.

Görsel Okuryazarlık (Visual Literacy)

İnsanlığın başlangıcından bu yana, her çağ, kendini özgü bir dil ile ifade etmiştir. Antik çağ efsanelerin, söylencelerin ve mitsel anlatımların

çağı olmuştur. Bu çağın egemenliğinde anlam, “söz” ve onun kurallarıyla oluşturulmuştur. Ortaçağ’da sözün uçuculuğuna karşın “yazı”nın kalıcılığı, otoritenin ve gücün simgesi haline gelmişken aydınlanma çağıyla gelişen edebi anlatım ve matbaanın icadı, “yazılı dilin” özgürlüğünü de beraberinde getirmiştir. Yazı; o dönemde anlam ve anlatımın kurulmasında mutlak egemen iken, teknolojinin hızla gelişmesiyle önce fotoğraf makinesinin, ardından sinema ve televizyon gibi hareketli görüntüleri saptayıp, yayan araçların icadıyla, dünya “imgelerin ve görsel kültürün” kendine özgü kurallarıyla açıklanabilecek hızla akıp giden bir sürecin içerisinde girmiştir (Parsa 2004: 59).

Kronolojik bir okuma yaptığımızda kısaca bu şekilde özetleyebileceğimiz dünya okuryazarlık tarihi sürecinde, sözlü dil gerçeği anlamlandırmaya çalışan insanın başvurduğu tek iletişim sistemi değil, sadece en fazla başvurduğu sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. İlginçtir ki ilk olarak mağara resimleri ile başladığı düşünülen okuma-yazma (Manguel 2001) uğraşında insanoğlu 20. Yüzyılın ortalarına gelinceye kadar yeniden resimleri kullanmayı ve görsel bir iletişim sağlamayı düşünmedi. Alfabenin kullanılmaya başlamasından sonra nesnelere transkripsiyonunu yapmak yahut transkripsiyonları üzerinde düşünmek nesnelere yansıtma ve doğrudan nesnelere üzerinde düşünmekten daha iyi bir alternatif olarak değerlendirildi. Ancak yukarıda değindiğimiz gibi görüntüleri saptayıp yayan teknolojik araçların gelişimiyle birlikte nesnelere yansıtma olan harfleri okumanın ötesinde doğrudan nesnelere okumak da geçerli bir alternatif olarak karşımıza çıktı.

Görsel okuryazarlık kavramının adı çağdaş olmakla birlikte, düşünce olarak yeni doğduğunu söylemek güçtür. İmgeleri kullanmakla ilgili tartışmalar çok eski tarihlere dayanmaktadır. Zira Eski Çağ filozoflarından bazıları, iletişim için çeşitli imgeleri yeğlemişlerdir. Tıpta, Aristo anatomik resimlemeleri kullanmıştır. Matematikte, Phytagoras, Socrates ve Platon geometri öğretmek için görsel şekillerden yararlanmışlardır (Pettersen 1993: 136).

1950’lerden bu yana tartışılan “görsel okuryazarlık” 21. yüzyıl insanının etrafını kuşatan imgeleri anlama ve anlatma çabasının bir sonucu olarak her geçen gün önem kazanmaktadır (Messaris 1994). Bir bireyin, diğer bireyler ile olan iletişiminde görselleri kullanmasını ve kullanılanları anlamasını sağlayan beceriler bütünü olarak tanımlanan görsel okuryazarlık (Ausburn-Ausburn 1978: 293) her geçen gün anlam sahasını genişletmektedir. “Anlamlandırma” sürecinde dil aracılığı ile yaşanan nesnelere etkileşiminde simgesel dili devre dışı bırakma amacıyla olan görsel okuryazarlığın 1990’lı yıllardan sonra okuma, konuşma, dinleme, yazmanın dışında 5. dil becerisi olarak batılı ülkelerin müfredatında yer almaya

başladığı görülür (Burmark 2002; Elkins 2003; McFadzean-McRenzie 2001).

Zihinde, resimlerin kelimelere oranla 60.000 kat daha hızlı işlendiği düşünüldüğünde günümüzde görsel okuryazar olmanın önemi ve sağladığı avantajlar ortaya çıkmaktadır. Feinstein ve Hagerty (1994), görsel okurluğun, modern dünyadaki genel eğitim için; okuma, yazma ve aritmetik ile eşdeğer dördüncü bir öge olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca görsel okuryazarlığın, genel eğitim için neden çok önemli olduğunu şu dört madde ile açıklamaktadırlar:

1. Beynin sağ yarı küresini kullanmayı gerektirdiği için öğrenme faaliyetlerine beynin her iki yarım küresinin katılmasını sağlar. Dolayısı ile öğrenme sürecinde bütünsel düşünmeyi geliştirir.
2. Beynin sol yarı küresine ait soyut düşünceleri; canlı, inandırıcı, yoğun ve bildik hale getirerek öğrenmeyi somutlaştırır.
3. Aynı düşünceyi farklı yollarla işleme yeteneği kazandırarak farklı bakış açıları kazandırır.
4. İçinde yaşanan doğal ve doğal olmayan çevreden etkilenecek karar alan bireyler yerine; kendi kararlarını alabilen, görsel çevreyi okuyabilen ve anlayabilen bireylerin ortaya çıkmasını sağlar (Akt. İşler 2002: 156).

Muhakkak, bilgi kaynaklarında ve bireyi çevreleyen kültürde yaşanan değişimler eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alan öğrenci unsurunu da etkilemektedir. Günümüz öğrencileri için dünya bir görünümlü kaynağı haline dönüşmektedir. 21. yüzyılın gelişen teknolojileri ve kültürü –biraz tartışmalı da olsa- önceki nesle göre daha çok görsel okuyan “görsel bir öğrenci” üretmektedir (Oblinger-Oblinger 2005: 2). Günümüzde, “You-Tube”, “Facebook” ve benzeri siteler, bir gün içerisinde milyonlarca insan tarafından ziyaret edilmekte; “Google” vb. arama motorlarında yapılan arama sayısı yüz milyonları bulabilmektedir. Haziran 2008 rakamlarına göre “You-Tube” adlı video paylaşım sitesinde 3 yıl içerisinde 79 milyondan fazla kullanıcının 3 milyondan fazla video paylaştığı görülmektedir (Felten 2008: 61). Durum böyle olunca da geleneksel anlamda okumak gün geçtikçe dinleme ve izleme karşısında güç kaybetmektedir (Lester 2000). Öğrenciler arasında okunanlardan çok izlenenlere dair tartışmalar yaşanmaktadır. Hal böyle olunca da çağımız insanı için kritik soru “Gördün mü?” şeklinde ifade bulmaktadır. Dolayısıyla da çağımızda eğitim-öğretim ortamları açısından görülen olay ve nesnelere anlamlandırmak önem kazanmaktadır. Öğrenci profilindeki bu değişimde, eğitimcilerin, eğitim-öğretim ortamlarını öğrencilerin dünyalarına hitap edecek şekilde düzenlemeleri gerekliliğini beraberinde getir-

mekte ve görsel okuryazarlık eğitimi ile ilgili çalışmalara batılı kültürlerde hız verilmektedir (Freedman-Hernandez 1998).

Günümüzde, görsellerle kuşatılmış bir dünyada yaşayan, öğrenciler (ya da öğretmenler, öğretim üyeleri ve yöneticiler) doğal bir şekilde sahip oldukları görsel okuma yeteneklerinin anlamının tam olarak farkında değildirler. Oysa görsel okuma, anlama yeteneği, yaratma kabiliyeti ve kültürel işaretler taşıyan imajları, nesnelere ve görülebilir hareketleri kullanmayı gerektirir. Bu yetenekler metinsel okumayla paralel yollarla öğrenilebilir. Alıştırma ve çalışmalar ile insanlar; farkına varma, yorumlama ve diğer görsel formların anlamsal ve dizimsel ayrımını kullanabilme yeteneklerini geliştirebilirler. Görsel okuma becerisi, imajların kullanılmasında, analizinde ve üretiminde ömür boyu daha kolay ve zevkli bir öğrenme yaklaşımını da beraberinde getirir (Felten 2008: 61).

Görseller ve çoklu ortam araçları (ing. multi-media tools), bize basılı ve tek düze harflerden oluşan metinlerin kullanıldığı tek ortam olan okulları, öğrencinin ilgisini çekecek ve onları motive edecek şekilde yeniden inşa etme şansı vermesi açısından oldukça önemlidir (Oring 2000: 58). Görseller ve çoklu ortam araçları ile donatılan sınıflar, günümüz öğrencisinin dünyasına yaklaşan, ona, hayatı olduğu şekli ile sunan bir ortam sağlar ve bu şekilde onu, ait olduğu zaman diliminin gereklerine göre eğitime şansını eğitimcilerle sunar.

Ülkemizde görsel okuma ile ilgili önemli bir adım 2005 ve 2006 yıllarında değişen ilköğretim okulları Türkçe programlarıyla atılmıştır. Yenilenen programda ilköğretim birinci kademedeki “*görsel okuma ve görsel sunu*” öğrenme alanına yer verilirken ikinci kademedeki “*dinleme*” öğrenme alanı “*dinleme/izleme*” öğrenme alanı olarak genişletilmiştir.

Medya Okuryazarlığı (Media Literacy)

Çağımızda, sıradan bir çocuk, altı yaşından on sekiz yaşına gelene kadar, 16 000 saat televizyon seyretmekte; radyo, CD ve I-pod dinleyerek 4 000 saat geçirmekte, 8 000 saatini bilgisayar karşısında harcamakta ve birkaç bin saatini de sinemada tüketmektedir. (Sanders 1999: 135). Yani bir çocuk 6-18 yaş arasındaki yaşamının dörtte birinden fazlasını medya araçları karşısında geçirmektedir ki bu oran aynı zamanda uyku dışında herhangi bir faaliyete harcanan en büyük zaman dilimini oluşturmaktadır.

Kitle iletişim araçlarının birey üzerindeki etkisi yalnızca çocuklar için geçerli olmanın ötesinde görünmektedir. Bu araçlar yetişkinlerin yaşamında da oldukça önemli bir yer işgal etmektedir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun (RTÜK) 2009 Şubat ayında yayınlanan “*Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması 2*” raporunda; kadınların günlük ortalama 4,5 saat; erkeklerin ise 4,3 saat televizyon izledikleri tespit edilmiştir

(RTÜK 2009: 7). Sadece televizyon aracına ait bu ortalamalar düşünüldüğünde bile kitle iletişim araçlarının toplum üzerindeki etkisi anlaşıl-maktadır.

Eğer medya hayatımızda bu kadar etkiliyse bu noktada yapmamız gereken şey kitap almayı ya da okumayı bırakmak, dergi ve gazete abo-neliğimizi iptal etmek veya radyo, televizyon ve internetle olan bağları-mızı tamamen koparmak mıdır? Ancak biz ne yaparsak yapalım saldırgan bir yapısı olan medya araçlarının etkisinden kurtulmamız o kadar da ko-lay gözükmemektedir. Peki, bizler bu durumda ne yapabiliriz? Bu konuda verilebilecek en iyi cevap kendimizi kültürün bir parçası olan medyadan soyutlamak yerine onu bilinçli bir şekilde kullanabilecek ve ilettiği me-sajları süzebilecek bir beyin mekanizmasına sahip hale getirebilmek ola-caktır (Potter 2005).

Bu nedenle birinci adımda medyanın toplum üzerindeki etkilerini tespit etmek, kültürel konumlamasını yapmak, ikinci adımda ise bireyleri medyaya karşı bilinçli hale getirmek önem arz etmektedir. Bu noktada, “*mesajların oluşturulmasında ve aktarılmasında kültürel, ekonomik, politik ve teknolojik sınırlılıkların farkında olma*” (Lewis-Jhally 1998) olarak tanımlanan ve son dönem eğitimciler tarafından “*grip aşısının pedagojik muadili*” olarak görülen medya okuryazarlığı karşımıza çık-maktadır.

Medya okuryazarlığı en genel anlamda medya araçlarından gelen iletileri tüm boyutlarıyla anlamlandırmak ve medya ürünleri oluşturabil-mektir. Medya okuryazarlığında “*düşük seviye medya okuryazarlığı (low level of media literacy)*” ve “*yüksek seviye medya okuryazarlığı (high level of media literacy)*” olmak üzere iki temel seviyeden bahsetmek mümkündür (Potter 2005: 11). Buna göre *düşük seviye medya okuryazar-lığı*; medya ürünlerini tanımak, takip etmek veya izlemektir. Yani bu seviyede medyanın ürünlerinden haberdar olma söz konusudur. *Yüksek seviye medya okuryazarlığı* ise; medya ürünlerinden gelen mesajları yo-rumlayabilme, tartışabilme ve farklı türden medya araçları kullanarak mesaj iletme ve paylaşma becerisidir. Çevremize baktığımızda birçok insanın günlük yaşantısının içerisinde yer alan medya ile ilgili *düşük se-viye medya okuryazarlığı* becerisine sahip olduğunu görürüz. Ancak medya okuryazarlığı eğitiminde asıl önemli olan bireylere *yüksek seviye medya okuryazarlığı* becerisi kazandırmaktır.

Medya okuryazarlığı, iletilen mesajın anlamını etkili bir biçimde açıklayabilmek için bireylerin ortaya koyduğu bir dizi görüştür. Bireyler bu görüşleri kendi yapılarından oluşturur. Bu bilgi yapılarını oluşturabil-mek için de çeşitli araçlara ve hammaddelere ihtiyaç vardır. Buradaki araçlar *yetenekler* (skills), ham madde ise medya ve gerçek dünyadan

gelen bilgilerdir. Dolayısıyla bireyler verilen mesajların doğasından haberdar olurlarsa, hangi şartlar altında iklimlendiğini anlarılarsa medyanın etkisinden ve zararlarından kaçınabilirler (Potter 2005: 22). Medyanın etkisi ve zararları ile ilgili olarak medya okuryazarlığı eğitiminde üzerinde durulması gereken konuları *Kanada Medya Eğitimi Örgütleri Derneği (CAMEO)* şu şekilde sıralamaktadır:

Medya ürünleri yapılandırılmıştır: Medya ürünleri gerçeği olduğu gibi yansıtmaz. Her medya ürünü belirli bir ekip tarafından hazırlanan ve medya patronlarının, ekonomik güç sahiplerinin, siyasi otoritenin istekleri doğrultusunda şekillenen özellikleri içerir.

Medya gerçeği yapılandırır: Yansıtılmak istenen mesaja uygun olarak seçilmiş medya araçları ile sunulmak istenen mesaj yapılandırılmaktadır. Örneğin, yaz mevsiminde üzerine palto giymiş birinin fotoğrafını çekerek, oradaki havanın oldukça soğuk olduğu aktarılabilir.

Medya mesajlarını seyirciler anlamlandırır: Verilmek istenen mesaj her ne kadar iyi tasarlanmış veya kurgulanmış olsa da seyircilerin mesajı anlamlandırma süreçlerindeki katkıları göz ardı edilemez. Bu anlamlandırma sürecinde seyircinin ön bilgileri etkili olduğundan, medya kullanıcılarının ön bilgilerinin nasıl yapılandırıldığı konusunda da bilinçli olmaları sağlanmalıdır.

Medya mesajları ticaridir: Medya şirketlerinin seyircisini/kullanıcısını reklam veren şirketlere pazarladığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla medya iletilerinin ticari kaygılarının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Medya mesajlar belirli ideoloji ve değerler içerir: Her medya iletilerinin belirli değerleri ve ideolojileri bünyesinde barındırdığı unutulmamalıdır.

Genel hatları ile bu şekilde özetleyebileceğimiz medya okuryazarlığı dersinin ülkemizdeki durumunu kronolojik olarak okuduğumuzda dersin geçmişinin oldukça yeni olduğunu görürüz. 22 Ağustos 2006 tarihinde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu arasında “*Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü*” imzalanarak, her iki kurumun yükleneceği sorumluluklar ve görevler belirlenmiştir. “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” 31.08.2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulunda görüşülerek kabul edilmiştir. Bu protokol çerçevesinde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulundan bu dersi okutacak öğretmenler ve bu dersin okutulacağı pilot okulların belirlenmesi istenerek, Ankara’da 7–10 Eylül 2006 tarihleri arasında dört gün süreyle “*Eğitici Eğitimi Programı*” gerçekleştirilmiştir. Bu

program kapsamında medya okuryazarlığı dersi verilecek pilot okullardaki 20 Sosyal Bilgiler Öğretmeni eğitimden geçirilmiştir. 5 okulda ise pilot uygulama yapılmıştır. 2007 yılı itibariyle ise pilot uygulama sona ermiş ve medya okuryazarlığı dersi ilköğretim ikinci kademe sınıflarına yönelik seçmeli bir ders olarak programa eklenmiştir.

Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda bilgi ve belgelerin boyutları inanılmaz rakamlara ulaşmış durumdadır. Örneğin 2005 yılında dünyada 968,735 kitap basılmıştır (Lyman-Varian 2003'den akt. akt: Potter 2005: 4). Bu kitapları okuyabilmemiz için 24 saat boyunca hiç uyumamamız ve her 32 saniyede bir kitap bitirmemiz gerekmektedir. Tabii ki bu noktada bundan önceki yıllarda basılmış olan 66 milyon kitabı bitiremeyeceğimizi de göz ardı etmememiz gerekir. Ayrıca dünyada her yıl 31 milyon saatlik orijinal televizyon programı üretilmekte ve sadece bu programları izlemek için hiç ara vermeden 35 yüzyıla ihtiyacımız olmaktadır (Potter 2005: 5). İnternetin hayatımıza girmesiyle birlikte bu kitaplara ve yayınlara ulaşmak da kolaylaşmış, elektronik veritabanları, e-kitap teknolojileri ile kaynaklara ulaşımında zaman ve mekân kavramları ortadan kalkma noktasına gelmiştir

Durum böyle olunca kaynaklarda yer alan bilgiye sahip olmak kadar; bilgi kaynaklarına bilinçli yönelim, seçicilik, eleştirel bakış açısı, yeniden ulaşabilme ve değerlendirme yeteneklerine de sahip olmak önem arz etmektedir. 21. yüzyılda bireylerin karşılaştığı bilgi yükünü hafifletme konusunda yardımcı bir rol üstlenen "*bilgi okuryazarlığı*", bu işlevi nedeniyle önem arz etmektedir.

Bilgi okuryazarlığı, bilgiyi etkili kullanabilmek amacıyla, gerek yazılı gerekse de görsel medya ürünlerini tanıyabilme, istenilen bilgiyi bulabilme, değerlendirebilme ve seçebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Altun 2005: 49). Bilgi okuryazarlığı geleneksel okuryazarlığın ve elektronik okuryazarlığının tanımını genişletmekle birlikte onlardan ayrılan yönü; aktif katılıma ve istenilen bilgiyi seçip yeniden ulaşabilmeye dayanıyor olmasıdır. Bilgi okuryazarı denildiğinde, hem geleneksel anlamda kütüphane hizmetlerinden ve araçlarından yararlanabilen bireyleri; hem de internet üzerinden sunulan bilgi kümelerini ve bilgi arama araçlarını etkili biçimde kullanabilme becerileri kazanmış bireyleri anlamamız gerekir.

Yapılan bu tanımın ve ayrımın anlam kazanabilmesi için belki de ilk olarak "*bilgi*" kavramının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. İngilizcede "*bilgi*" kavramına karşılık "*information (alınan bilgi)*" ve "*knowledge (yapılandırılan bilgi)*" kelimelerinin kullanıldığını görmekteyiz. Potter (2005) günlük dilde bu kelimelerin birbirlerinin yerlerine

kullanıldığını belirtmektedir. Ancak iki kelimenin terimsel anlamları birbirinden farklıdır. “*Information (alınan bilgi)*”: Bireyin karşılaştığı, ona doğrudan doğruya sunulan ve başkasının üretimi olan bilgidir. Yani bireyin zihinsel bir işlem sonucunda ulaşmadığı; kendinden bağımsız bir ortamdan ham olarak elde ettiği bilgi türüdür. “*Knowledge (yapılandırılan bilgi)*” ise: Bireyin kendinden bağımsız olarak elde ettiği bilgiyi yeniden yapılandırması, kendine mal etmesi sonucu oluşturduğu bilgidir. Yani bireyin zihinsel çabasını istemli şekilde kullanarak yorumladığı ve yapılandığı bilgi türüdür. Ancak bilinmelidir ki bu iki bilgi türü arasında öznellik yahut nesnellik türünden bir ayrım yoktur. Esas ayrım, kişinin kendi yapılandırmasına dayalı bir bilgi olmasına yahut aktarılan bilginin aynen tekrarlanmasına dayalı bir bilgi olmasındadır.

“*Yapılandırılan Bilgi*” ve “*Alınan Bilgi*” ayrımına vardıktan sonra bilgi okuryazarlığının tanımı yapmanın daha kolay olacağı düşüncesindeyiz. Bu bakış açısı ile bilgi okuryazarlığını; yazılı ya da görsel/elektronik yoldan elde edilen *alınan bilgileri* seçip sınıflayarak *yapılandırılan bilgi* şekline dönüştürme çabası olarak tanımlamak mümkündür.

Elektronik Okuryazarlık

Enformasyon veya bilgi çağı olarak da adlandırılan bilgisayar teknolojisi üzerine kurulu yeni toplum düzeni çerçevesinde toplumsal açılımlar olarak kavramların önüne bazen enformasyon bazen de elektronik anlamına gelen e- ön eki getirilerek *e-devlet*, *e-hukuk*, *e-ticaret* ve *e-toplum* gibi birçok yeni kavram tanımlanmakta ve uygulama yolları aranmaktadır (Altun 2005: 12). Ancak toplumsal anlamda gerçekleştirilen bu uygulamaların anlam kazanabilmesi, yapılan yatırımların karşılığını bulabilmesi için geleneksel okuryazarlığın yanı sıra elektronik okuryazarlığın da toplumun tabanına yayılması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında elektronik okuryazarlık, geleneksel okuryazarlığın bir alternatifi olarak değil tamamlayıcısı olarak görülmelidir (Tuman 1994).

En genel anlamda elektronik ortamda yer alan iletileri anlamlandırma ve elektronik ortama yönelik ileti oluşturma süreci olarak tanımlayabileceğimiz elektronik okuryazarlık, bireylerin birbirleri ile yahut devlet ile ilişkilerini düzenler hale gelmiştir. Arkadaşlarıyla e-posta yoluyla iletişim kuran öğrenci; çocuğunun devamsızlık durumunu Milli Eğitim Bakanlığı'nın e-okul projesi doğrultusunda okula gelmeden bilgisayar ekranından görüntüleyen veli; yılsonunda öğrencilerin notlarını internet ortamına aktarmak zorunda olan öğretmen, değişen okuryazarlık modelinin eğitime yansımaları gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla elektronik okuryazarlık önce etkin vatandaş sonrada etkin veli, etkin öğretmen olmak için oldukça önemli bir beceri olarak önem kazanmaktadır.

Girişte de belirtildiği üzere okuryazarlık toplumsal ve teknolojik gelişmelere paralel doğrultuda sürekli olarak anlam sahasını genişleten, yeni anlamlar kazanan, önüne aldığı nesneye göre çok anlamlılık gösteren bir olgudur. Gelecekte yaşanacak teknolojik gelişmeler doğrultusunda da yeni okuryazarlık modellerinin ortaya çıkması muhtemel görünmektedir. Burada üzerinde durulan bu 4 okuryazarlık modeline ek olarak “*bilgisayar okuryazarlığı*”, “*ekran okuryazarlığı*”, “*sinema okuryazarlığı*” ve “*kültür okuryazarlığı*” gibi başka okuryazarlık modelleri de vardır. Ancak hem okuma modellerinin büyük oranda benzerlikler göstermesi hem de bazı okuma modellerinin belirli disiplinlere özgü olması nedeniyle konu bu 4 okuryazarlık modeli ile sınırlı tutulmuştur.

Türkçe Eğitimi ve Yeni Okuryazarlıklar

Bireylerin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi; özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi; hepsinden de öte çağdaş bir bakış açısı kazanabilmesi okuryazarlık becerilerini geliştirebilmelerine bağlıdır. Yalnızca yazılı ve basılı metinler ile sınırlı kalan; öğrencilerin çevrelerini sarmış durumda olan görsel ve elektronik metinler ile zenginleştirilmeyen ilköğretim Türkçe dersleri öğrencilerin yaşantılarından uzak kalmakta, bu durumda derslerin öğrenciye hitap edememesine neden olmaktadır.

Ana amacı öğrenciye ifade becerisi kazandırmak olan Türkçe derslerinde hareket noktasını oluşturan metinlerin belirli bir iletiye sahip olması ve öğrencide edebî zevk oluşturması gereği ön plana çıkmaktadır; ancak bu derslerin işlevsel olması gereği de vardır (Cemiloğlu 2009). İşlevsellikten kasıt öğrencinin derste edindiği bilgi ve becerileri hayatında uygulayabilmesidir. Dolayısıyla yukarıda yapılan açıklamalar da göz önünde bulundurulduğunda dünyada birçok ülkede anadili dersleri açısından metin algısının değiştiğini söylemek mümkün gözükmektedir. Örneğin İngiltere, Kanada, Avustralya, Kuzey İrlanda gibi ülkelerde İngilizce derslerinin içerisine “*ekstra program aktiviteleri (extra-curricular activities)*” ile medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi modern okuryazarlık modelleri eklendiği görülür. Buna benzer bir yaklaşımın da ülkemizde, 2005 yılında uygulamaya konulan TDÖP 1-5 ve 2006 yılında uygulamaya konulan TDÖP 6-8 ile getirilmeye çalışıldığı görülür. Bu programların taslak metinlerinin her ikisinde de “*görsel okuma ve görsel sunu*” öğrenme alanı yer almasına karşılık ikinci kademe programının uygulamaya konulan halinden bu öğrenme alanı atılarak “*dinleme*” öğrenme alanının “*dinleme/izleme*” öğrenme alanı olarak genişletildiği görülür.

İlköğretim birinci kademe Türkçe derslerine yönelik olarak “*görsel okuma ve görsel sunu*” öğrenme alanının şemsiye bir öğrenme alanı ola-

rak 21. yüzyıl okuryazarlık modellerini geliştirmeye yönelik algılanması mümkündür. Ancak birinci kademe programı incelendiğinde bu öğrenme alanına yönelik etkinliklerin okuryazarlık modellerinin öngördüğü becerileri geliştirici düzeyde olmadığı görülmektedir. İkinci kademe programında yer alan “*dinleme/izleme*” öğrenme alanına yönelik etkinlikler açısından benzer sıkıntılar yer almakla birlikte “*izleme*” becerisine yönelik etkinliklerin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu alan daha çok sözde kalmış; uygulamaya geçirilememiştir. Örneğin *dinleme* becerisine yönelik olarak programda “*Her temada bir dinleme metni yer alacaktır.*” ibaresine yer verilmiş ve bu amaçla da öğretmen kılavuz kitaplarına ses cd’leri eklenmiştir. Aynı başlık altında toplanan *izleme* becerisinin nasıl geliştirileceği konusunda ise ne bir kılavuzlama yapılmış ne de bu beceriye yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Sonuç olarak ne açıdan bakarsak bakalım programın 21. yüzyılın gereği olan okuryazarlık modelleri açısından yeniden ele alınması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Yeni teknolojileri günlük yaşantılarında kullanamayan bireylerden oluşan bir toplum, bu araçları toplumsal amaçlarına cevap verecek şekilde şekillendirmektense kendi toplumsal yaşantılarını etkilemelerine izin verecek, hatta bunun farkına varamayacak düzeye gelecektir (Altun, 2005: 11). Dolayısıyla gerek toplumsal iletişimin nesiller arasında kopmadan devam edebilmesi gerekse de bireylerin teknoloji ile barışık bir yaşam sürebilmeleri için modern okuryazarlık becerileri ile donatılmaları gerekmektedir. Bu görevin yerine getirilmesinde de en büyük pay dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de iletişim becerilerinin edindiği ana dili derslerinin olması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- DERSON, J. C. (2000) *Assesing Reading*, Cambridge University Pres, Cambridge.
- ALTUN, A. (2005) *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BURMARK, L. (2002), *Visual Literacy (Learn to See, See to Learn)*, Association for Supervision & Curriculum Development.
- CEMİLOĞLU, M. (2001) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Alfa Aktüel, İstanbul:
- CEMİLOĞLU, M. (2009) *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*, Alfa Aktüel, İstanbul.
- ELKİNS, J. (2003), *Visual Studies, A Skeptical Introduction*. New York and London: Routledge, UK.
- FELTEN, Peter (2008) “*Visual Literacy*” *Change* November-December s. 60-64

- FREEDMAN, K Ve F. Hernandez (1998), *Curriculum, Culture And Art Education: Contemporary Perspectives*, State University of New York Press, New York.
- GEERTZ, C. (1980) *Blured genres*. The American Scholar, S. 49, s.165-179
- GÜNEŞ, F. (2000) *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- İŞLER, Şinasi (2002), "Günümüzde Görsel Okuryazarlık Ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. XV(1), s. 153-161.
- KELLNER, D. (2001), *New Technologies/New Literacies:Reconstructing Education fort he nwe millenium*. International Journal of Technology and Design Education, S. 11, s. 67-81.
- KRESS, G. (2003), *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- LEWIS, J.-Jhally, S. (1998), *The Struggle Over media Literacy*. Journal of Communication, S. 48, s 109-120.
- LESTER, P. M. (2000), *Visual Communication: Images with Messages*, 2nd Ed., Wadsworth.
- LONGMAN (2003), *Dictionary of Contemporary English*, Pearson Longman, UK,
- MANGUEL, A. (2001), *Okumanın Tarihi*. (çev. Füsun Elioğlu), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- MCFADZEAN, E. ve McRenzie, J. (2001), *Ficilitating Virtual Learning Groups: A practical approach*, Journal of Management Development, S. 20(6), s. 470-494.
- MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6,7,8, Sınıflar), MEB Yayınları, Ankara.
- MEB (2005), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (1-5. Sınıflar), MEB Yayınları, Ankara.
- MESSARIS, Paul (1994), *Visual Literacy: Image, Mind and Reality*, Westview Pres, Oxford.
- OBLINGER, D. G (2005), "Educating The Net Generation" Educause, Boulder.
- Oring, S. (2000), "A Call For Visual Literacy", School Arts, April, s. 58-59.
- ROBERTSON, M.S.M. (2007), "Teaching Visual Literacy İn The Secondary English/ Language Arts Classroom: An Exploration Of Teachers' Attitudes, Understanding And Aplication", krex.k-state.edu/dspace/handle/2097;/269-14k (Son Erişim Tarihi: 06.08.2009).
- PARSA, Alev Fatoş (2004) "İmgenin Gücü Ve Görsel Kültürün Yükselişi" Ana Dili: 33, 59-66.

- PETTERSON, Rune (1993), *Visual İnformation , Educational Technology*, Cliffs, Englewood.
- POTTER, James (2005), *Media Literacy*, Third Eddition, CA: Sage Publications.
- RTÜK (2009), *Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması 2*, Kamuoyu, Yayın Araştırma ve Ölçme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- SANDERS, B.(1999), *Öküzün A'sı- Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi*, (çev. Tahir Şehnaz), Ayrıntı Yayınları, Ankara,
- TİTON, J. T. (1995), *Text*. The Journal Of American Folklore, S. 108, s. 58-69.
- TUMAN, M. (1994), *Word Perfect: Literacy in Computer Age*, Falmer, London &Philadelphia.