
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNE DUYARLI MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

Sevilay Aydemir

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren …. (…) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sevilay

Soyadı : AYDEMİR

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Tutumlarına Etkisi

İngilizce Adı: The Effects of Gender Equality Awareness Media Literacy Training on the Attitudes of Prospective Teachers About Gender Equality

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sevilay AYDEMİR

İmza: ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sevilay AYDEMİR tarafından hazırlanan "Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Tutumlarına Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Özden DEMİRKAN
Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi ……...

Başkan: Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR
Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi ……...

Üye: Doç. Dr. Gülgün ALPAN
Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi ……...

Üye: Doç. Dr. Esed YAĞCI
Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi ……...

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER
Eğitim Programları ve Öğretim, Düzce Üniversitesi ……...

Tez Savunma Tarihi: 23/12/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Tez çalışması boyunca desteğini ve ilgisini her zaman hissettiren, araştırmalarımı severek ve inanarak yapmamda motivasyon kaynağım olan, tezi başarıyla sonuçlandırabilme konusunda beni cesaretlendiren çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Özden DEMİRKAN'a değerli yardım ve yönlendirmeleri için çok teşekkür ederim. Ayrıca akademik bilgi ve donanımlarından çokça faydalandığım, tez çalışması süresince çalışmamı yürütmemde bana destek olan, tez çalışmasını sabırla ve ayrıntılı bir şekilde değerlendiren, değerli görüş ve önerileri ile tezi tamamlamama katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER'e ayırdıkları zaman, çaba ve emeklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Teze değerli önerileri ve görüşleriyle katkıda bulunan hocam Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya çok teşekkür ederim. Veri toplama araçlarını geliştirme ve programların oluşturulma sürecinde değerli görüş ve önerileriyle destek veren değerli hocam Doç. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN'a; verileri toplama sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen hocalarım Dr. Gülçin Kezban SARAÇOĞLU'na, Dr. Handan KOCABATMAZ'a ve Dr. Serap TÜFEKÇİ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmalarını yürütürken düşüncelerinden ve öğretilerinden çokça istifa ettiğim ve doktora eğitimi sürecinde ders alma şansına eriştiğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ ve Prof. Dr. Zeki KAYA'ya çok teşekkür ederim.

İhtiyaç analizi çalışmasına görüşleriyle katkı sunan, ölçek geliştirme çalışması için taslak ölçekleri dolduran ve araştırmaya deney grupları ve kontrol grubu olarak katılan tüm Gazi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarına ayrıca teşekkür ederim.

Bu süreci başarıyla tamamlayabilmemde yardımlarını benden esirgemeyen, her zaman yanımda olan ve birlikte çalışmaktan keyif duyduğum değerli arkadaşlarım Eda ÖZ, Melek ALEMDAR ve Eylem ORUÇ'a manevi desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İnançla, sabırla, destekleri ve emekleriyle her zaman yanımda olan canım babam Ahmet AYDEMİR, canım annem İsmahan AYDEMİR'e; tüm yaşamım boyunca varlıklarıyla hayatımı güzelleştiren kardeşlerim Fadime AYDEMİR ve Erdal AYDEMİR'e sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Sevilay AYDEMİR

Aralık, 2019

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNE DUYARLI MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

Doktora Tezi

Sevilay Aydemir

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2019

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisini incelemektir. Çalışma karma yöntem araştırmalarından eş zamanlı dönüşümsel modele göre desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön test – son test ve eşit olmayan kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni, nitel boyutunda ise olgu bilim ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde İngilizce Öğretmenliği bölümünde ve ikinci sınıfta öğrenim gören 61 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılar gruplara atanmamış ve öğrenimlerine devam ettikleri sınıflar iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere rastlantısal olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri araştırma kapsamında geliştirilen 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı' ve Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2018) tarafından geliştirilen 'Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumları' ölçekleri ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımlı

gruplar t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri anket ve görüşme formları ile toplanmış ve veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretim programlarını tasarlamak için Ekim-Kasım 2017 tarihleri arasında ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı' ve 'Medya Okuryazarlığı' olmak üzere iki öğretim programı tasarlanmıştır. Tasarlanan programlar Nisan-Mayıs 2018 tarihlerinde beş haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programının öğretmen adaylarının medyadaki, cinsiyetçi mesajları analiz etme, medyadaki cinsiyetçiliğe farkındalık, cinsiyetçi medyaya karşı tutum, medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olmuş; geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri ile erkek cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının da daha eşitlikçi bir düzeye ulaştığı tespit edilmiştir. Diğer yandan medya okuryazarlığı programının öğretmen adaylarının medyadaki, cinsiyetçi mesajları analiz etme, cinsiyetçi medyaya karşı tutum, medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu, geleneksel ve kadın cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının daha eşitlikçi bir düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına yönelik analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ise kadın ve erkek metaforları üzerinden yapılan incelemelerde çoğunluğunun deneysel işlem öncesi ve sonrası geleneksel cinsiyet kalıp yargılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak kadın ya da erkek olmanın en iyi ve en kötü yanına ilişkin görüşler genel olarak değerlendirildiğinde deney gruplarının özellikle de toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programına katılan öğretmen adaylarının deneysel işlem sonrasında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalıklarının arttığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programına katılan öğretmen adaylarının medyadaki cinsiyetçi mesajlara ilişkin farkındalığının medya okuryazarlığı eğitimi alan öğretmen adaylarından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları programların içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenme çıktıları hakkında genel olarak olumlu görüş belirtmiştir. Araştırma sonuçları; medya okuryazarlığı eğitimi ile toplumsal cinsiyet konularının bütünleşmesinin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazanmasında daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarında zorunlu ya da seçmeli medya okuryazarlığı derslerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konuları ile bütünleşmesi ya da mevcut programlara bu konuların dâhil edilmesi önerilmiştir. Diğer yandan toplumsal cinsiyet algısının ve tutumlarının daha eşitlikçi bir düzeye ulaşabilmesi için gerekli eğitimlerin daha erken dönemlerde, okul öncesi dönemden itibaren verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Medya Okuryazarlığı Eğitimi, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Öğretmen Adayları, Toplumsal Cinsiyet Tutumu
Sayfa Adedi : 294
Danışman : Doç. Dr. Özden DEMİRKAN

THE EFFECTS OF GENDER EQUALITY AWARENESS MEDIA LITERACY TRAINING ON THE ATTITUDES OF PROSPECTIVE TEACHERS ABOUT GENDER EQUALITY

Ph.D. Thesis

Sevilay Aydemir

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2019

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the effect of gender-awareness media literacy training on prospective teachers' attitudes towards gender equality. The study was designed according to concurrent transformative design which is one of the mixed methods research methodologies. In the quantitative part of the study, quasi-experimental research design with pretest – posttest and unequally sized control group was used. In the qualitative part, case study model and phenomenological model were used. The research was carried out with the participation of 61 prospective teachers who were 2nd-year undergraduate students at Department of English Teaching in Gazi Faculty of Education of Gazi University, in the spring term of the academic year 2017-2018. While determining the study group of the research, convenience sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. Participants were not designated for the groups and the grades at which they continue their education were randomly determined as two experimental and one control group. Quantitative research data were collected through the scales for 'Media Literacy towards Gender Equality Awareness' developed within the scope of this research and 'Gender Role Attitude' developed by Zeyneloğlu and Terzioğlu (2018). One-way analysis of variance (ANOVA), dependent sample t-test, Wilcoxon signed-rank test and Kruskal Wallis H test were used in the analysis of quantitative data. Qualitative research data were collected through questionnaire and interview forms and analyzed by content

analysis method. In order to design curriculums, a needs analysis study was conducted in 2017, October-November. The two curriculums for prospective teachers were designed, as 'Gender-Aware Media Literacy' and 'Media Literacy'. The curriculums designed were put into practice within a five-week-time period in April-May of 2018. According to the results of the research, the program for media literacy towards gender equality awareness had an effect on prospective teachers for analyzing gendered messages in media, raising the awareness for gender in media, their attitudes towards gendered media and levels of awareness towards gendered discourse in media. Additionally, it was realized that their attitudes towards traditional roles and feminine and masculine gender roles also reached a more egalitarian level. On the other hand, it was determined that media literacy program had an effect on prospective teachers in terms of analyzing gendered messages in media, their attitudes towards gendered media and levels of awareness towards gendered discourse in media, in addition to their attitudes towards traditional roles and feminine gender roles which reached a more egalitarian level. When the analysis results for gender perception of prospective teachers were evaluated, it was revealed that most of them had traditional gender-based stereotypes both before and after the experimental process, in the reviews made through the metaphors for female and males. However, considering their opinions about the best and worst aspect of being female or male, it was seen that the experimental groups, especially the prospective teachers who had attended the training for media literacy towards gender equality awareness, raised their awareness towards gender roles after the experimental process. In addition, it was found out that the prospective teachers having attended the training for media literacy towards gender equality awareness had a higher level of awareness towards gendered messages in media than the prospective teachers having attended media literacy training. Furthermore, the prospective teachers expressed generally positive opinions about the content of training programs, learning-teaching processes and learning outcomes. The results of the study indicated that the integration of media literacy training with the subjects of gender became more effective for the prospective teachers to raise the awareness towards gender equality. In this sense, integrating the course subjects related to gender equality with the compulsory or elective media literacy courses within the scope of teacher training programs or including these subjects into the contents or activities of current instructional programs were suggested. On the other hand, it is required to provide necessary trainings and/or education in earlier periods, as from the pre-school period, in order that gender perception and attitudes may reach a more egalitarian level.

Keywords : Media Literacy Training, Gender Equality, Prospective Teachers, Gender Attitude
Page Number : 294
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Özden DEMİRKAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **iv**
ÖZ ..... **vi**
ABSTRACT ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xxiii**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu **1**
1.2. Araştırmanın Amacı **7**
1.2.1. Alt Amaçlar **7**
1.3. Araştırmanın Önemi **8**
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları **9**
1.5. Araştırmanın Varsayımları **9**
1.6. Tanımlar **9**
BÖLÜM II **11**
KURAMSAL ÇERÇEVE **11**

2.1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Medya 12

2.1.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları 12

2.1.2. Toplumsal Cinsiyet ve Feminist Teoriler 16

2.1.3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği 18

2.1.4. Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Çalışmalar, Projeler 21

2.1.4.1. Haydi Kızlar Okula, Kız Çocuklarının Okullulaşmasına Destek Kampanyası 23

2.1.4.2. Baba Beni Okula Gönder 23

2.1.4.3. Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması Projesi 24

2.1.4 4. Kardelenler – Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları 25

2.1.4.5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi 25

2.1.4.6. Mor Sertifika Programı 26

2.1.5. Medyada Toplumsal Cinsiyet Eşitliği 27

2.1.5.1. Medya Kavramı 27

2.1.5.2. Medyada Toplumsal Cinsiyet Temsilleri 30

2.1.5.2.1. Reklamlarda Toplumsal Cinsiyet 30

2.1.5.2.2. Haberlerde Toplumsal Cinsiyet 31

2.1.5.2.3. Televizyon Programlarında ve Filmlerde Toplumsal Cinsiyet 33

2.1.5.2.4. Sosyal Medyada Toplumsal Cinsiyet 34

2.1.5.2.5. Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 36

2.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Medya Okuryazarlığı 38

2.2.1. Medya Okuryazarlığının Tanımları ve Gelişimi 38

2.2.2. Medya Okuryazarlığının Türkiye'de Gelişimi 47

2.2.3. Öğretmen Eğitiminde Medya Okuryazarlığı ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği 51

2.3. Program Geliştirme 54

2.3.1. Program Geliştirmenin Planlanması 55

2.3.2. Program Tasarısının Hazırlanması 56

2.3.2.1. Hedeflerin Belirlenmesi 57

2.3.2.2. İçeriğin Düzenlenmesi 58

2.3.2.3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi 59

2.3.2.4. Sınama Durumlarının Düzenlenmesi 60

2.3.3. Programın Denenmesi ve Değerlendirilmesi 61

2.3.4. Program Geliştirmede Öğretmenin Rolü 62

BÖLÜM III 65

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 65

3.1. Medya Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar 65

3.2. Toplumsal Cinsiyet İle İlgili Araştırmalar 69

BÖLÜM IV 73

YÖNTEM 73

4.1. Araştırmanın Modeli 73

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 75

4.2.1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ön Test Puanlarına İlişkin Grupların Denkliği 76

4.2.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Düzeyleri Ön Test Puanlarına İlişkin Grupların Denkliği 78

4.3. Veri Toplama Araçları 80

4.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları 81

4.3.1.1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi 81

4.3.1.1.1.Madde Yazımı 81

4.3.1.1.2. Kapsam Geçerliği 82

4.3.1.1.3. Taslak Ölçeğin Uygulanması 82

4.3.1.1.4. Madde Ayırt Edicilik Analizleri.....84

4.3.1.1.5. Yapı Geçerliği (Açımlayıcı Faktör Analizi).....86

4.3.1.1.6. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) 89

4.3.1.1.7. Güvenirlik Analizleri 91

4.3.1.2. Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği.....92

4.3.1.2.1. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....93

4.3.1.2.2. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi 94

4.3.1.2.3. Güvenirlik analizleri.....96

4.3.1.2.4. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrasında Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi.....97

4.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları 98

4.3.2.1. Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formu 98

4.3.2.2. Medya Okuryazarlığı İlkeleri Görüş Formu 99

4.3.2.3. Uygulanan Programlara Yönelik Öğrenci Bilgi Toplama Formu 101

4.4. Verilerin Toplanması.....101

4.4.1. Nicel Verilerin Toplanması 103

4.4.1.1. Deneysel İşlem Basamakları.....103

4.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....105

4.5. Verilerin Analizi.....106

4.5.1. Nicel Verilerin Analizi 106

4.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....112

4.6. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı ve Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Geliştirilme Aşamaları 113

4.6.1. Programların Planlanması: İhtiyaç Analizi 114

4.6.2. Programların Tasarlanması.....116

4.6.2.1. Programların Hedeflerinin Belirlenmesi 116

4.6.2.2. Programların İçeriğinin Düzenlenmesi 120

4.6.2.3. Programların Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi 122

4.6.2.4. Programların Denenmesi (Pilot Uygulama) 123

4.6.2.5. Programların Etkiliğinin Değerlendirilmesi 125

BÖLÜM V 128

BULGULAR VE YORUM 128

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum 128

5.1.1. Grupların Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum 128

5.1.2. Grupların Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Son Test Puanlarına ilişkin Bulgular ve Yorum 132

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum 134

5.2.1. Grupların Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum 134

5.2.2. Grupların Toplumsal Rollerine Yönelik Tutum Düzeyleri Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum 137

5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular 139

5.3.1. Öğretmen Adaylarının Kadın Kavramıyla İlgili Ürettiği Metaforlar ve Kavramsal Kategoriler 139

5.3.2. Öğretmen Adaylarının Erkek Kavramıyla İlgili Ürettikleri Metaforlar ve Kavramsal Kategoriler 147

5.3.3. Öğretmen Adaylarının Kadın Olmanın En İyi ve En Kötü Yanına İlişkin Görüşleri 156

5.3.3.1. Kadın Olmanın En İyi Yanına İlişkin Görüşler 156

5.3.3.2. Kadın Olmanın En Kötü Yanına İlişkin Görüşler 160

5.3.4. Öğretmen Adaylarının Erkek Olmanın En İyi ve En Kötü Yanına İlişkin Görüşleri 162

5.3.4.1. Erkek Olmanın En İyi Yanına İlişkin Görüşler 163

5.3.4.2. Erkek Olmanın En Kötü Yanına İlişkin Görüşler 166

5.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum 169

5.4.1. Deney Gruplarının Uygulanan Programlara Göre Medya İçeriğini Medya Okuryazarlığının Beş Temel İlkesi Bağlamında Çözümlemelerine İlişkin Bulgular ve Yorum 169

5.4.1.1. 'Tüm Medya Mesajları Kurgulanmıştır.' İlkesine İlişkin Bulgular ve Yorum 171

5.4.1.2. 'Medya Mesajları Medyanın Kendi Kurallarıyla Oluşturduğu Bir Dil Kullanılarak Yapılandırılmıştır.' İlkesine İlişkin Bulgular ve Yorum 173

5.4.1.3. 'Farklı İnsanlar Aynı Medya Mesajını Farklı Şekilde Deneyimler.' İlkesine İlişkin Bulgular ve Yorum 177

5.4.1.4. 'Medya Gömülü Değerler ve Bakış Açılarına Sahiptir.' İlkesine İlişkin Bulgular ve Yorum 179

5.4.1.5. 'Çoğu Medya Mesajı Kar ya da Güç Kazanmak İçin Organize Edilir.' İlkesine İlişkin Bulgular ve Yorum 181

5.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum 183

5.5.1. Deney Gruplarının Uygulanan Programlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 184

5.5.1.1. Programların Genel Katkısına İlişkin Görüşler 184

5.5.1.2. Programlarda En çok İlgi Çeken Konulara İlişkin Görüşler 186

5.5.1.3. Programların Uygulanması Sürecine İlişkin Görüşler 189

5.5.1.4. Bir Medya Okuryazarı Olarak Kendilerini Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Görüşler 191

5.5.1.5. Program Aracılığıyla Öğrenilenlerin Nasıl Kullanılacağına İlişkin Görüşler 194

BÖLÜM VI 198

SONUÇ VE TARTIŞMA 198

6.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma 198

6.1.1. Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrasında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 199

6.1.2. Deneysel İşlem Sonrasında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 201

6.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma 202

6.2.1. Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrasında Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumlara İlişkin Sonuç ve Tartışma 202

6.2.2. Deneysel İşlem Sonrası Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumlara İlişkin Sonuç ve Tartışma 204

6.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma 205

6.3.1. Kadın ve Erkek Kavramlarına Yönelik Algılara İlişkin Sonuç ve Tartışma 205

6.3.2. Kadın/Erkek Olmanın En iyi ve En Kötü Yanına İlişkin Sonuç ve Tartışma 208

6.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma 210

6.4.1. Deney Gruplarının Uygulanan Programlara Göre Medya İçeriğini Medya Okuryazarlığının Beş Temel İlkesi Bağlamında Çözümlemelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 210

6.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma 213

BÖLÜM VII 216

ÖNERİLER 216

7.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 216

7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 218

KAYNAKLAR 219

EKLER 242

EK 1. Etik Kurul İzni 243

EK 2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği 244

EK 3. Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği 246

EK 4. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ön Test Puanlarının Normal Dağılım Analizi Sonuçları 248

EK 5. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Düzeylerine İlişkin Ön Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları 248

EK 6. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ön Test – Son Test Puanlarının Farklarının Normallik Testi Sonuçları 249

EK 7. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları 249

EK 8. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Ön Test – Son Test Puanlarının Farklarının Normallik Testi Sonuçları 250

Ek 9. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Düzeylerine İlişkin Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları 250

EK 10. Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formu 251

EK 11. Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formuna İlişkin Düzeltmeler 251

EK 12. Öğretmen Adaylarının Kadın Kavramına Yönelik Ürettiği Metaforlar 252

EK 13. Öğretmen Adaylarının Erkek Kavramına Yönelik Ürettiği Metaforlar 253

EK 14. Medya Okuryazarlığı İlkeleri Görüş Formu 254

EK 15. Uygulanan Programlara İlişkin Öğretmen Adayı Bilgi Toplama Formu 255

EK 16. Uygulanan Programlara İlişkin Görüşme Formunun Düzenlenmesi 256

EK 17. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Öğretim Programlarının Taslağı.....257

EK 18. Örnek Ders Planı.....260

EK 19. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler.....264

EK 20. Öğrenme Öğretme Süreci: Etkinlik ve Materyal Örnekleri.....268

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Medya Okuryazarlığının Gelişimi* 41

Tablo 2. *Medya Okuryazarlığı Eğitiminin İlkeleri* 44

Tablo 3. *Medya Okuryazarlığının Türkiye'de Gelişimi* 49

Tablo 4. *Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Medya Okuryazarlığı ve Toplumsal Cinsiyet Konularının Yeri* 52

Tablo 5. *Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Deneysel Araştırma Deseni* 74

Tablo 6. *Araştırmanın Çalışma Grubu* 76

Tablo 7. *Öğretmen Adaylarının Grup Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 77

Tablo 8. *Öğretmen Adaylarının Grup Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişin Ön Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 79

Tablo 9. *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçek Geliştirme Çalışma Grubu*.....82

Tablo 10. *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçek Maddelerinin Madde-Toplam Korelasyonları*.....84

Tablo 11. *Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları*.....85

Tablo 12. *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*.....87

Tablo 13. *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri* 90

Tablo 14. *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri*.....91

Tablo 15. *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Peorsan Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi*.....91

Tablo 16. *Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri* 93

Tablo 17. *Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları* 95

Tablo 18. *Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri* 96

Tablo 19. *Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumları Ölçeğinin Alt Boyutlarının Korelasyon Değerleri*.....97

Tablo 20. *Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrası Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri* 97

Tablo 21. *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Programlarının Amaçları*.....102

Tablo 22. *Araştırmanın Aşamaları, Amaçları, Veri Toplama Araçları ve Çalışma Grubu* 117

Tablo 23. *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Programlarının Haftalık Kazanımları*.....119

Tablo 24.1. *Deney 1 Grubuna Uygulanan Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Programının İçeriği*.....120

Tablo 24.2. *Deney 2 Grubuna Uygulanan Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Programının İçeriği*.....121

Tablo 25. *Grupların Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*.....129

Tablo 26. *Öğretmen Adaylarının Grup Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wllis H Testi Sonuçları*.....132

Tablo 27. *Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Düzeylerinin Grup Türüne Göre Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 134

Tablo 28. *Öğretmen Adaylarının Grup Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*.....138

Tablo 29. *Öğretmen Adaylarının Kadın Kavramına İlişkin Ürettiği Metaforlar*.....140

Tablo 30. *Öğretmen Adaylarının Erkek Kavramına İlişkin Ürettiği Metaforlar*.....148

Tablo 31. *Öğretmen Adaylarının Kadın Olmanın En İyi Yanına İlişkin Görüşleri*.....157

Tablo 32. *Öğretmen Adaylarının Kadın Olmanın En Kötü Yanına İlişkin Görüşleri*.....160

Tablo 33. *Öğretmen Adaylarının Erkek Olmanın En İyi Yanına İlişkin Görüşleri*.....163

Tablo 34. *Öğretmen Adaylarının Erkek Olmanın En Kötü Yanına İlişkin Görüşleri*.....166

Tablo 35. *Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Medya Okuryazarlığının İlkeleri Bağlamında Mona Lisa Gülüşü Filmine İlişkin Görüşleri*.....170

Tablo 36. *Deney Gruplarının Programların Katkısına İlişkin Görüşleri* 184

Tablo 37. *Deney Gruplarının En Çok İlgisini Çeken Konular Hakkındaki Görüşleri* 186

Tablo 38. *Deney Gruplarının Programların Uygulanması Sürecine İlişkin Görüşleri* 189

Tablo 39. *Deney Gruplarının Kendilerini Medya Okuryazarı Olarak Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri* 192

Tablo 40. *Deney Gruplarının Bir Öğretmen Adayı / Öğretmen Olarak Program Sürecinde Öğrendiklerini Nasıl Kullanacaklarına İlişkni Görüşleri*.....195

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın yöntemine ilişkin işlem basamakları.....74

Şekil 2. Taba'nın program geliştirme modeli.....114

Şekil 3. Öğretim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları.....126

Şekil 4. Erişiye bakarak öğretim programının değerlendirilmesi.....126

Şekil 5. Deney 2 grubundan bir öğretmen adayının medyanın kültür üzerindeki etkisi konusunda hazırladığı araştırma sunumu.....264

Şekil 6. Deney 1 grubundan bir öğretmen adayının toplumsal cinsiyeti etkileyen öğeler üzerine hazırladığı araştırma sunumu.....264

Şekil 7. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı, cinsiyet rollerinin medyada temsili konusu içinde bir etkinlik örneği.....268

Şekil 8. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı, sosyal medyada cinsiyetçilik ve sosyal sorumluluk konusu içinde bir etkinlik örneği.....268

Şekil 9. Medya okuryazarlığı programı, medya ve toplum konusu içinde bir medya örneği 268

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşanılan yirmi birinci yüzyıl medyaya doymuş, iletişim teknolojileriyle birlikte küresel ilişkilerin de geliştiği bir dönemdir. Bu gelişmeler eğitim sistemlerindeki anlayışı değiştirmiş, yalnızca harfler ve rakamlarla okuma-yazma öğrenmenin yetersiz olduğu anlaşılarak okuryazarlık kavramı anlayışı teknoloji kullanımı, bilgiye erişim, bilgiyi analiz etme, sorgulama ve yeni bilgiler inşa etme, yaşam boyu öğrenme becerilerini de içerecek şekilde genişletilmiştir (Kellner & Share, 2007, s. 3, UNESCO, 2006, s. 147). Bunların yanı sıra bilgi teknolojileri, öğrenme ve öğretme sürecine yardımcı bir araç ve eğitim sürecinin gelişmesindeki rolünden dolayı eğitimde önemli bir yere sahip olmuştur (Akkoyunlu, 1995). Günüç, Odabaşı ve Kuzu'ya (2012) göre günümüzde örgün eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerdendir.

Medya ve diğer bilgi sağlayıcıların çoğalması bilginin geniş ve pek çok kanaldan yayılmasını sağlamış, bilgiye erişim ve öğrenme biçimini de önemli ölçüde değiştirmiştir (Lonsdale & McCurry, 2004, s. 6). Bugünün bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi medya teknolojileriyle büyüyen 'dijital yerlileri' zaman ve mekân sınırlaması olmadan bilgiye ve

pek çok medya içeriğine çevrimiçi kaynaklardan kolaylıkla erişebilmektedir. Web 2.0 ürünü olan pek çok internet sitesi de kullanıcılarına kendi profilini oluşturma, başkalarıyla iletişim kurma, kendi içeriğini oluşturma ve başka içeriklere müdahil olma gibi imkanlar sağlamıştır (Kara, 2013, s. 31). Dolayısıyla internet sıradan kullanıcıların da enformasyon aktarabildiği bir ortam olmasından dolayı yanlış ve güvenilir olmayan bilgiler barındırabilmektedir (Çelik, 2014). Ayrıca diğer medya araçlarında da yanlış bilginin yanı sıra önyargı, ırkçılık, şiddet, nefret söylemleri, siber zorbalık vb. içeriklerle karşılaşmak mümkündür (Hobbs, 2010, s. 15). Bu tür içerikler bireyleri davranışsal, psikolojik, duygusal, zihinsel açıdan ve tutum açısından olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Mora, 2008, Potter, 2008, s. 301; Tahiroğlu, Çelik, Bahalı & Avcı, 2010; Zorlu, 2016). Mora'ya (2008) göre medyanın etki alanının genişlemesi ve bunun yanı sıra yaşamın her alanına ve anına işlemesi birey ve toplum üzerindeki etkisini giderek artırmaktadır.

Medya mesajları bir inşa süreci boyunca oluşturulmakta, biçimlendirilmekte ve konumlandırılmaktadır. Bu inşa süreci; neyin dâhil edileceği ya da hariç tutulacağı, gerçekliğin nasıl temsil edileceği konusunda birçok kararı içermektedir. Bu durum medyanın gerçekliği olduğu gibi yansıtmadığını göstermektedir (Kellner & Share, 2007, s. 12). Medya kültürünün bireyleri eğitme işlevi de olduğu görülür; ancak bu doğru ve yanlış davranışı, değerleri ve dünyada olup bitenleri öğreten bir eğitim şeklidir. Medya mesajları örtük bir şekilde sunulduğu ve farkında olunmadan özümsendiği için bireyler medya kültürleri tarafından eğitildiğinin ve konumlandırıldığının farkına varamamaktadır (Kellner & Share, 2007, s. 4). Diğer yandan medyanın giderek yaygınlaşması, yeni teknolojilerin patlaması ve dünyanın pek çok yerinde sosyal medyanın ortaya çıkması, toplumsal cinsiyete dayalı enformasyon ve bilgiye erişimde çok sayıda kaynak sağlamıştır. Medya, özellikle de internet ve diğer enformasyon kaynakları hem toplumsal yapılarda hem de insanların zihinlerinde var olan eşitsizlikleri, cinsiyet kalıplarını ve bu dengesizlikleri yayma, devam ettirme ve iyileştirme potansiyeline sahiptir (Grizzle, 2014, s. 81).

Medyada toplumsal cinsiyet rolleri, ırk, kültürel kalıp yargılara ilişkin mesajlar sıklıkla yer alabilmektedir. Medyada sunulan cinsiyet temsillerine ilişkin araştırmalar medyanın cinsiyete ilişkin kurguları toplumsal ilişkilerde eşitliğe dayanmayan ve cinsiyetçi bir şekilde dolaşıma sokarak, yine bu kurgular aracılığıyla kadınların eşit olmayan konumlarını yeniden ürettiğini ortaya koymuştur (Aydın, 2014, s. 235; Erol, 2014, s. 64; Ertung, 2013, s. 100; Erzurum, 2014, s. 122). Haber programlarında, reklamlarda, televizyon programlarında, gazetelerde vb. medya ürünlerinde kadının ev içi işlerdeki konumu daha fazla sunulmakta, diğer yandan temizlik ve bakım ürünleri gibi reklamlarda tüketici konumu pekiştirilmekte; şiddet haberlerinde kurban ve mağdur rollerine büründürülerek ikincil bir konuma itilmektedir (Binark & Gencel Bek, 2010; Çimen, 2011, s. 124; Erzurum, 2014, s. 122; İnceoğlu & Akçalı, 2018). Binark ve Gencel Bek'e (2010) göre bu durum kadını ticari bir metaya dönüştürmekte, kadın ve erkek arasındaki eşitsizlikleri pekiştirmektedir (s. 157-170). Silverblatt, Smith, Miller, Smith ve Brown (2014), medyanın kalıp yargıları üstü kapalı bir şekilde sunması nedeniyle kalıplaşmış tasvirlerin çok normalmiş gibi görüldüğü ve pek çok kişinin bu nitelemelerin doğruluğuna ilişkin bir sorgulama yapmadığı görüşündedir (s. 11, 105).

Literatürde toplumsal cinsiyet üzerinde medyanın rolü (İncekul, 2010; Kırık & Korkmaz, 2014, TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu, 2012a), medyada toplumsal cinsiyet temsillerine (Çimen, 2011; İnceoğlu & Akçalı, 2018; Sevim, 2013; Temel & Korkmaz, 2009) ilişkin araştırmalar esasında medyanın toplumsal cinsiyetle ilgili mesajlarının dikkate alınması ve sorgulanması gerektiğinin altını çizmektedir. Diğer yandan medyanın bilgileri ve etkileri taşıyan bir kanal ya da araç olduğu (Buckingham, 2003, s. 3) göz önünde bulundurulduğunda eğitim materyali olarak kullanılan ders kitaplarının içeriklerine ilişkin araştırmalar da bu konuda önemli veri sağlamaktadır. Nitekim araştırmalarda toplumsal cinsiyet açısından incelenen ders kitaplarının içeriklerinde geleneksel cinsiyet kalıplarının ve cinsiyetçi öğelerin yer aldığı ortaya çıkmıştır (Demircioğlu, 2014, s. 381; Diktaş, 2010, s. 130-133; Kalaycı & Hayırsever, 2014; Kaynak, 2017; Sırmabıyıklı, 2017,

s. 51-53; Yeşil, 2014, s. 183). Dolayısıyla eğitim sistemleri medyanın bireyleri toplumsallaştırma ve eğitme işlevlerini görmezden gelmemelidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve yetişkinlerin medya kültürünü anlamasına fırsat sağlayan pedagojiler üretilerek eğitim sistemleri eleştirel bir anlayışla yeniden inşa edilmelidir (Kellner & Share, 2007, s. 4).

Bireyleri medya ve bilgi okuryazarlığı konusunda bilgilendirmek onların var olan kalıpları eleştirerek bunlara meydan okumasını sağlayacaktır (Grizzle, 2014, s. 81). Bu durumda medya okuryazarlığı medya iletilerinin sorgulanarak eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına odaklanmaktadır (Center for Media Literacy, t.y.). ABD'li akademisyenlerce geliştirilen medya okuryazarlığı ilkeleri ve bu ilkelere yönelik anahtar sorular medya iletilerinin sorgulanması sürecine rehberlik etmektedir (Jolls ve Wilson, 2014, s. 73). Medya okuryazarlığının kalbi olarak nitelendirilen bu beş temel ilke şunlardır (Kellner & Share, 2005, s. 374): *(i)* tüm medya mesajları 'yapılandırılmıştır'; *(ii)* medya mesajları kendi kurallarıyla oluşturduğu bir dil kullanarak oluşturulur; *(iii)* farklı insanlar aynı medya mesajını farklı şekilde deneyimler; *(iv)* medya gömülü değerler ve bakış açılarına sahiptir; *(v)* çoğu medya kar ya da güç kazanmak için organize edilir (Center for Media Literacy, t.y.).

Temelinde eleştirel anlayış olan medya okuryazarlığı kavramı eğitime yirmi birinci yüzyıl yaklaşımı (Thoman & Jolls, 2008, s. 22) olarak bilgi çağında kazandırılması gereken beceriler arasında yerini almıştır. Medya okuryazarlığı; medyaya doymuş ve bilgi açısından zengin toplumumuzda bilgiye erişmek için güvenilir seçimler yapmak, bilginin içeriğini analiz etmek, bilginin nasıl inşa edildiğini, gerçekliğin nasıl temsil edildiğini, bakış açısının nasıl dile getirildiğini anlamak açısından önemli bir beceri alanı olarak ortaya çıkmıştır (Hobbs, 2010, s. vii). Bu tanım esasında medyanın diğer tüm mesajlarla birlikte toplumsal cinsiyet temsillerinin de eleştirel bir anlayışla ele alınabileceğini desteklemektedir.

Toplumsal cinsiyet bilinci oluşturmada medya okuryazarlığının rolüne (Friesem, 2017; Grizzle, 2014; Puchner, Markowitz, & Hedley, 2015; Sekarasih, Scharrer, Olson, Onut, & Lanthorn, 2019; Sharda, 2014; Toker Erdoğan, 2010) ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır. Söz konusu bu araştırmalar, toplumsal cinsiyetle ilgili konuların medya okuryazarlığıyla bütünleşebileceğini göstermektedir. Medya okuryazarlığının ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin temelinde basmakalıp yargı ve ön yargıların sorgulanması, eleştirilmesi ve daha eşitlikçi ve demokratik bir yapıya ilişkin farkındalık oluşturularak bunun için çaba sarf edilmesi yer almaktadır (Binark & Gencel Bek, 2010, s. 157). Dolayısıyla medya okuryazarlığı eğitimiyle bireylere medyanın ürettiği kalıp yargıları, egemen değerleri ve ideolojileri eleştirebilme, medya içeriklerini eleştirel bir şekilde inceleyerek değerlendirebilme becerileri kazandırılabilir (Kellner & Share, 2007, s. 4). Bu bağlamda öğretmenlerin medya ve bilgi okuryazarlığı konusunda eğitilmesi değişimin temel aracı ve kilit bir strateji olarak görülmektedir (UNESCO, 2011, s. 11).

Torres ve Mercado (2006) eleştirel medya okuryazarlığının eğitim temellerine ve dolayısıyla da öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmesi gerektiğini belirtmiştir (s. 260). Flores–Koulish'e (2006) göre öğretmenlere eleştirel düşünme becerisi kazandırdığı, medya metinlerine karşı eleştirel bir anlayış ve bilinç kattığı için medya okuryazarlığı öğretmen eğitimi programlarında yerini almalıdır. Ancak Türkiye'de medya okuryazarlığı alanında yapılan araştırmalar özellikle bu alanda yetişmiş öğretmenlerin olmaması sorununa dikkat çekmiştir. Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan önemli sayıda araştırmanın önerisi, eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı eğitimine ya da dersine yer verilmesi ve öğretmenlerin de hizmet içi eğitim alması gerektiği yönündedir (Altun, 2009; Engin & Genç, 2015; Gömleksiz & Duman, 2013; Görmez, 2014, s. İnan, 2010, s. 92; Keleş, 2009, s. 158; Yılmaz & Özkan, 2013). Diğer yandan kullanılan materyallerin yetersiz olması, öğretmenlerin bu alanda formasyon eksikliklerinin olması, medya eğitimi konusunda öğretmenler için destekleyici çalışmaların olmaması ve dersin verimliliğinin öğretmenlerin çaba ve istekleriyle sınırlı kalması gibi durumlar medya

okuryazarlığı eğitiminin etkili olmasında temel engeller olarak görülmektedir (Toker Erdoğan, 2010, s. 138). Schwarz'a (2001) göre, öğretmen eğitimi programlarında eğitim teknolojisiyle ilgili dersler yer alırken bu teknolojileri ve içeriklerini eleştirel bir gözle sorgulamalarını sağlayacak bir eğitim girişimi ne yazık ki yaygınlaştırılamamıştır (s. 113). Bu durum medya okuryazarlığı dersi kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından sunacağı katkıların öğretmenlerin yeterlikleri, konuya bakış açıları ve farkındalıklarıyla sınırlı kalacağına işaret etmektedir (Toker Erdoğan, 2010, s. 138; TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu, 2012a, s. 82).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesiyle birlikte medya okuryazarlığı dersi çoğu öğretmenlik programında genel kültür ya da alan bilgisi dersleri içinde seçmeli ders kategorisinde yerini almıştır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarındaki söz konusu güncellemeler medya okuryazarlığı dersini verecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir (YÖK, 2018). Ancak medya okuryazarlığı dersi içerisinde toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandıracak konulara yeterince yer verilmemiştir. Öğretmen eğitimi lisans programlarında medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet konuları ayrı ayrı yer almaktadır (YÖK, 2018). Bu durum öğretmen eğitimi programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği konularını da içeren bir medya okuryazarlığı programına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili çalışmalar, okul ve sınıf içi süreçlerde öğretmenlerin ve yöneticilerin özellikle kullandığı dil ve disiplin uygulamaları açısından cinsiyetçi bir yaklaşım benimsendiğini göstermiştir (Polat, 2010; Esen, 2013). TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu raporunda (2012b); toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik politikaların kalıcı ve köklü olabilmesi için zihniyet değişimi ve zihinsel dönüşüme ihtiyaç olduğu, bunun için bireysel çaba yerine kurum kültürünün oluşması gerektiği belirtilmiştir. Diğer yandan medya okuryazarlığı dersi içeriğinin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı hale getirilmesi, ders materyalleri hazırlanırken toplumsal cinsiyet eşitliği

konusunda medyanın rolü konusuna yer verilmesi ve materyallerin cinsiyet eşitliğine duyarlı olması ve bunun yanı sıra öğretmenlere bu konuyla ilgili eğitimler verilmesi gerektiği söz konusu raporda bazı öneriler arasında yer almaktadır.

Son yıllarda öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı alanında (Barut, Demirer, Erbaş, Dikmen & Sak, 2016; Erdem, 2018; Karataş & Sözer, 2018, Meehan, Ray, Walker, Wells, & Schwarz, 2015; Ranieri, Bruni, & Kupiainen, 2018; Robertson & Hughes, 2016) ve toplumsal cinsiyet alanında (Acar-Erdol & Gözütok, 2018; Esen, 2013; Lumadi & Shongwe, 2010) bilimsel araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak literatürde öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin birlikte ele alındığı program geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisini incelemektir. Bu amaç kapsamında şu alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Deney 1, Deney 2 ve Kontrol grubunun;

1.1. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığına ilişkin son test puanları arasında grup türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney 1, Deney 2 ve Kontrol grubunun;

2.1. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.2. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının son test puanları arasında grup türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney 1, Deney 2 ve Kontrol grubunun; deneysel işlem öncesinde ve deneysel işlem sonrasında;

3.1. Kadın ve erkek kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

3.2. Kadın ve erkek olmanın en iyi ve en kötü yanına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Deney grupları uygulanan programlara göre medya içeriğini medya okuryazarlığının beş temel ilkesi bağlamında nasıl çözümlemişlerdir?

5. Deney gruplarının programların uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların öğretmen eğitimi programlarına medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularının nasıl dâhil edileceği konusunda katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına eğitim teknolojilerinin kullanımı öğretilirken bu teknolojilerin içeriklerini eleştirel bir gözle nasıl analiz edeceklerine, daha eşitlikçi ve demokrasiye duyarlı ders materyallerini nasıl hazırlayacaklarına ilişkin konularla ilgili çalışmalarında da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi uygulamalarıyla hem öğretmen eğitimine farklı bir bakış açısı kazandırılması, hem de literatüre katkıda bulunarak uygulayıcılara rehber olunması beklenmektedir. Bunların yanı sıra araştırma kapsamında geliştirilen programların, MEB'in medya okuryazarlığı öğretim programına toplumsal cinsiyet eşitliği konularını nasıl dâhil edebileceği konusunda da rehberlik etmesi beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile
- Araştırmada tasarlanan programların uygulanabilmesi ve katılımcılara ulaşılabilirlik açısından Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 2. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçme araçlarındaki sorulara samimi cevap verdiği ve kendi görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Medya: Modern kullanımında bu terimin bir kaç anlamı vardır (UNESCO, 2012, s. 12): (i) İlk olarak medya kelimesi kitle iletişim araçlarına atıfta bulunan bir anlamı vardır (gazeteler, televizyon, radyo, kitaplar, internet vb.). (ii) İkincisi, medya içeriği anlamına gelebilir (haberler, reklamlar, dijital oyunlar filmler vb.). (iii) Üçüncü olarak, medya, medya üreticilerine atıfta bulunabilir (muhabirler, fotoğrafçılar medya kampanyaları vb.).

Medya Okuryazarlığı: Çeşitli formlardaki medya mesajlarına erişim, bu mesajları analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneği (Aufderheide, 1993, s. 6).

Toplumsal Cinsiyet (Gender): Kültürel faktörler aracılığıyla sonradan kazanılan özellikleri içermesi nedeniyle bu kavram anlam olarak bir inşa sürecini ifade etmekte ve toplumdan topluma değişebilmektedir (Köysüren, 2016, s. 16; Vatandaş, 2007).

Toplumsal Cinsiyet Rolleri (Gender Roles): Erkek ve kadınların belirli durumlarda üstlendiği sosyal ve kültürel olarak tanımlanmış beklentiler ve faaliyetler kümesidir, sosyalleşmeyle yoluyla öğrenilir ve değişebilir (UNESCO, 2015, s. 11).

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği (Gender Equality): Kadınların ve erkeklerin aynı statüye sahip olması; insan haklarını kullanma, siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişime katkıda bulunma ve bu gelişimin sonuçlarından yararlanma açısından eşit fırsata sahip olması anlamına gelmektedir (UNESCO, 2015, s. 10).

Tutum: İnceoğlu'na (2010) göre tutum; genel anlamda bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir nesneye, konuya veya olaya karşı bilgi, deneyim, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (s. 13). Ayrıca tutumların biçimlenmesinde kültürel faktörler önemli bir rol oynamaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Medya gündelik yaşamın hemen her alanında yerini almış, sosyal medyanın da yaygınlaşması ile medya mesajlarından kaçınmak neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Medyanın insan yaşamına bu denli yayılması, medyanın etkileri konusunu gündeme getirmiştir. Medya davranışsal, psikolojik, duygusal vb. pek çok açıdan insanları olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Mora, 2008, Potter, 2008, s. 301). Özellikle medyanın cinsiyetle ilgili sunumlarının ve bunların birey ve toplum üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin tartışmalar yaygınlaşmıştır (Mengü, 2004, s. 316; Ünür, 2015, s. 214). Bu etkilerin bilincinde olmak ve bunlara karşı koymak için hem toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalığın hem de medya okuryazarlığı becerilerinin günümüz toplumları için gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler değer, bilgi, insan potansiyelinin ve becerilerinin geliştirilmesinde kilit bir rol oynadığından (UNESCO, 2015, s. 3) öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla sistematik bir şekilde hazırlanmış eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır (Aydemir & Demirkan, 2018). Bu bölümde öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi için gerekli kuramsal açıklamalar ve program geliştirme için izlenen aşamalar sunulmuştur.

2.1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Medya

Bu başlık altında öncelikle cinsiyet ve toplumsal cinsiyetle ilgili kavramlar, feminist teoriler, toplumsal cinsiyet eşitliği, Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik yapılan projelere ilişkin literatür araştırmasına yer verilmiştir. Daha sonra medyanın toplumsal cinsiyet sunumlarına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

2.1.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları

Literatürde cinsiyet ve toplumsal cinsiyetle ilgili kavramlar açıklanırken genelde doğuştan gelen ve sonradan kazanılan özelliklere vurgu yapılmaktadır. Doğuştan gelen ve istisnai durumlar dışında değiştirilemeyen özellikler açıklanırken biyolojik cinsiyet (sex) kavramı kullanılmaktadır. Toplumsal cinsiyet (gender) kavramı ise kültürel faktörler aracılığıyla sonradan kazanılan özellikler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu kavram anlam olarak bir inşa sürecini ifade etmekte ve toplumdan topluma değişebilmektedir (Adaçay, 2014, s. 17; Arslan, 2000; Ertung, 2013, s. 91; Köysüren, 2016, s. 16; Vatandaş, 2007).

Toplumsal cinsiyet kavramını açıklamak için çeşitli kuramlar ve teoriler ortaya koyulmuştur. Bunlardan birisi Freud'un psikanalitik kuramıdır ve bu kuramın toplumsal cinsiyeti açıklayan ilk kuramlardan olduğu söylenebilir. Freud'un psikanalatik kuramına göre toplumsal cinsiyetin gelişimi üreme organlarıyla ilişkilidir. Kız çocukları erkek üreme organına sahip olmadığı için eksik ve zayıftır, bunun yanı sıra süper egoları erkeklerinki kadar gelişmemiştir. Ayrıca Freud'a göre kadınlar cinsel ve ahlaki açıdan erkekler kadar üstün değildir. Bu bakımdan Freud'un görüşü anatomi kaderdir anlayışına dayanmaktadır (Freud, 1965/1969'dan akt. Dökmen, 2010, s. 46). Freud'un kuramına çeşitli eleştiriler getirilmiş ancak bu defa da toplumsal cinsiyetle ilgili yapılan açıklamalar farklı biyolojik özelliklere dayandırılmıştır. Örneğin kadın ve erkeğin beyin yapılarında ve işlevlerinde bir takım farklılıkların olduğuna ilişkin varsayımlara bilimsel dayanak sağlamak amacıyla

kafatası büyüklüğü ve beyin ağırlığının ölçülmesi gündeme gelmiş, ancak bu uğraşlar sonunda güçlü bilimsel veriler elde edilememiştir (Fine, 2017, s. 155-165). Mill (2016), zihinsel kapasitesinin beyin büyüklüğü ile ilişkilendirilmesi iddialarının şüpheli olduğunu savunmuştur. Diğer yandan kadınların sözel yeteneklerinin erkeklerden daha gelişmiş, erkeklerin ise matematiksel üstünlüklerinin olduğu yönünde birtakım bilimsel açıklamalar da yapılmıştır (s. 89). Fine (2017) bilim ve matematikteki başarılara ilişkin örtük toplumsal cinsiyet kalıp yargıların özellikle sayısal alanlarda başarıya ilişkin cinsiyet ayrımcılığını daha da pekiştirdiğini belirtmiştir (s. 60). Toplumsal cinsiyetle ilgili farklılıkların biyolojik cinsiyetin bir uzantısı olarak sunulması anatomi kaderdir görüşünü bu defa da biyoloji kaderdir anlayışına dönüştürmüştür (Dökmen, 2010, s. 52).

Butler (2018) cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasındaki ayrımın, toplumsal cinsiyetin kültürel bir inşa süreci olduğunu desteklemek ve aslında 'biyoloji kaderdir' ifadesine itiraz etmek amacıyla kullanıldığını vurgulamıştır (s. 50). Ayrıca Butler'a (2018) göre hem cinsiyet hem de toplumsal cinsiyetin yalnızca iki cinse indirilmesi bu iki kavramın birbirini yansıttığı ya da kısıtladığı inancını korumaktadır. Bu nedenle de toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetin kültürel yorumu olarak anlaşıldığında ve toplumsal cinsiyetteki kültürel inşanın kaynağı biyolojik özelliklerle ilişkilendirildiğinde bu defa biyoloji değil kültür kader olmuştur (s. 53).

Literatürde kadın ve erkek algısı, görevler, sorumluluklar ve rollerin kültürel inşanın bir uzantısı olduğu yönündeki görüşler baskındır. Nitekim Ertung'a (2013) göre biyolojik özelliklerin geleneksel cinsiyet rolleri dağılımında gerçekçi bir fonksiyonu yoktur. Toplumsal rol dağılımlarını etkileyen esasında toplumların yüzyıllarca dini ve 'bilimsel' söylemler aracılığıyla bireylere dayattığı kültürel düşüncelerdir (s. 91). Bireyler dünyaya gelirken hangi cinsiyette olmak istediğine karar veremez ve biyolojik cinsiyet insanların tercihi dışında gerçekleşir (Köysüren, 2016, s.97). Bayhan (2013), doğuştan gelen biyolojik cinsiyetin sosyal bir inşa sürecinden sonra toplumsal cinsiyete dönüştüğünü ve bu sosyal inşanın ilk olarak ailede başladığını belirtmiştir. Kız ve erkek çocuklarına verilen

isimler, onlara karşı davranış şekilleri ve onlarla ilgili beklentiler toplumsal cinsiyet örüntüsünün bir yansımasıdır (s. 154). Daha doğmadan giyilecek kıyafetlerin rengi, oynanacak oyun ve oyuncakların özellikleri, anlatılacak masalların içeriği; hem kadının hem de erkeğin toplumsal yaşama katılımı açısından farklılıkların doğmasına neden olabilmektedir (Köysüren, 2016, s.97). Ertung'a (2013) göre çocukların toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmesinde onlar için seçilen oyuncakların, anlatılan hikâye ve masalların önemli bir rolü bulunmaktadır. Cinsiyet rolleri renkler ve oyuncaklar aracılığıyla kodlanmaktadır. Kız çocuklar için seçilen oyuncaklar ev içi rollerle ilgiliyken erkek çocuklar için seçilen oyuncaklar zekâ ve beden gelişimine yönelik ve ev dışı rollerle ilgilidir. Kız çocuklarına alınan oyuncak bebekler onların daha çok küçük yaşlarda toplumsal rolünü aşılamakta; özellikle de zayıf, ince ve bakımlı görünen bebekler ileride nasıl olması gerektiğiyle ilgili ipuçları vermektedir. (s. 92). Aile ve yakın çevrede cinsiyetle ilgili tüm bu inşa süreçlerinin sonunda çocuklar okul çağına cinsiyet kimliğini kazanmış olarak gelmektedir (Bayhan, 2013, s. 154).

Okulların, kültürün eğitim aracılığıyla bireylere aktarılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Ayrıca okul aileden sonra toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kültürel inşanın devam ettiği kurumdur. Sayılan (2012), okullardaki öğrenme öğretme süreçlerinin ve okulun kültürel ikliminin, egemen cinsiyetçi kalıpları ile buna bağlı değerlerin öğretilmesinde ve yeniden üretilmesinde etkili rol oynadığını ifade etmiştir (s. 14). Ayrıca kullanılan ders kitapları ve materyaller cinsiyet kalıp yargılarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (EURYDICE, 2009, s. 11). Bunların yanı sıra okulda öğretmenlerin toplumsal cinsiyetle ilgili tutumları ve cinsiyet algıları onların kız ve erkek öğrencilerden beklentilerini ve öğrencilere yönelik davranışlarını etkileyebilmektedir (Tsouroufli, 2002). Sosyo kültürel normlar, toplumun cinsiyet algısı, geleneksel yapı ve ekonomik faktörlerin yanı sıra yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışları da eğitimde cinsiyet ayrımcılığına neden olan etkenler arasında görülmektedir (Engin-Demir & Çobanoğlu, 2012; Raina, 2012, s. 43).

Çocukların fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin temellerinin atıldığı aile ve okul ortamlarında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin öğrenmelerde dilin de önemli bir etkisi bulunmaktadır (Sayılan, 2012, s. 55-56). Dilin, bir toplumun kültürünü ve yaşama bakış açısını yansıtan en önemli öğelerden biri olduğu söylenebilir. Toplumun toplumsal cinsiyete bakış açısının, kadına ve erkeğe yönelik algısının dile yansıdığını gösteren örnekler mevcuttur. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar Türkçe atasözleri ve deyimlerin pek çoğunun cinsiyetçi ifadeler içerdiğini ortaya koymuştur (Aydınoğlu, 2015, s. 224; Gülpınar, 2016, s. 70-77; Özkan & Gündoğdu, 2011, s. 1145). Diğer yandan konuşma dilinde erkeklerin *koç, aslan* gibi sıfatlarla özneleştirilmesi, tasvir edilmesi; yiğitlik ve kahramanlığı sembolize eden niteliklerin erkeğe atfedilmesi; erkeklerin ağlamayacağı yönündeki kültürel algı erkekliği biyolojik güce mahkûm etmektedir. Kadınlar için erkeğe benzetilmek de kültürel algıda olumlu bir durum ve bir övgü olarak görülmektedir (Bayhan, 2013, s. 155; Köysüren, 2016, s. 127).

Köysüren (2016, s. 21) de erkek ve kadın arasındaki eşitliğe dayanmayan söylemlerin ve kadın algısının sorunlu olmasının gerisinde felsefi söylemlerin yer aldığını ifade etmiştir. Eski antikçağ felsefelerinde akıl üstün tutularak bu kavram erkekle özdeşleştirilmiştir. Yönetim erki aklın gücüne dayandırılmış, bu nedenle de kadın yönetim konusunda yetersiz görülmüştür. Hatta bazı inançlara ilişkin geleneklerde 'Tanrı' erkek olarak tasvir edilmiştir (Köysüren, 2016; s. 27; Lloyd, 2015, s. 23). Yıldırmaz'ın (2016, s. 162) klasik ve modern ütopyalar üzerine yaptığı araştırma; klasik ütopyaların 'mükemmel' toplum yaratmak adına eşitlik söylemini içermesine rağmen, kadın-erkek eşitsizliğini koruyan, ataerkil yapıyı destekleyen özellikte olduğunu ortaya koymuştur. Geçmişteki bu felsefi söylemlerin en görünür örneğinin günümüzde siyaset alanı olduğu söylenebilir. Çünkü siyaset kadına yönelik ayrımcılığın en yoğun yaşandığı bir alandır. Toplumun bakış açısına göre siyasetle ilgilenme ve yönetme vasfı erkeklerle daha fazla ilintilendirilmiştir. Siyasi partilerde kadın kollarının bulunması da erkeklerin partinin doğal üyesiymiş algısını oluşturmaktadır. Partiler erkek egemen yapılar olmanın yanı sıra kurucusu, yöneticisi, kural ve kararların

belirleyiciliği açısından yine bu yapı değişmemektedir (Işık, 2007, s. 59). Mill'e (2016) göre; erkeklerin kadınlar üzerindeki iktidarı da daha önceden farklı iktidar sistemlerinin denenip karar verilmiş hali değildir, bu nedenle böyle bir erkek egemen sistemin en iyi sistem olduğuna ilişkin görüşler teoriye dayanmaktadır (s. 11-12).

Giddens'e (2008) göre toplumsal cinsiyet rolleri kültürden kültüre değişiklik gösterse dahi kadınların erkeklerden daha güçlü olduğu bir toplum yoktur. Ayrıca erkeklerin rollerine genelde daha fazla değer verilmektedir (s. 514). Ataerkil sistemlerde genel algının kadının yerinin evi olduğu görülür ve tarihsel süreçte cinsiyete dayalı işbölümü varlığını devam ettirmiştir. Günümüzde kadınların işgücüne katılım oranı artmış olsa da ne ev içindeki sorumluluklarda ne de kurumlardaki hiyerarşik düzenlemede önemli bir değişim olmuştur (Bülbül, 2014, s. 7). Sanayi devrimiyle kadınların üretim alanında görünürlüğünün artmaya başlaması, kadın hareketleriyle eşitlik bilincinin yayılması cinsiyetçi dayatmaların azalmasında etkisini gösterse bile eril dilin hâkimiyeti günümüzde hala devam etmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri hem kadın hem de erkek tarafından kültür aracılığıyla içselleştirildiğinden eşitliğe doğru değişim kolay olmayacak, hatta bu değişim süreci bir takım çatışmaları da beraberinde getirecektir (Bülbül, 2014, s. 13).

2.1.2. Toplumsal Cinsiyet ve Feminist Teoriler

Batı'da kadın hareketlerinin başlangıcı ve feminizmin ortaya çıkışı 1789 Fransız Devrimi ile ilişkilendirilmektedir (Erzene-Bürgin, 2014, s. 4). Toplumsal cinsiyetle ilgili yapılan ilk araştırmalar kadınlar ve dişilik üzerine odaklanmıştır. Bunun temel nedeni ise erkeğin toplumdaki konumunun kadınınki kadar sorunsal olmadığı düşüncesidir. Cinsiyetle ilgili eşitsizliklerinin kaynağının belirlenmesi ve bu eşitsizliklerin nasıl üstesinden gelinebileceğine ilişkin çeşitli feminist kuramlar ortaya konulmuştur (Giddens, 2008, s. 509). Her bir feminist hareket birbirini etkileyerek veya eleştirerek toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin sorun alanlarını belirlemiştir.

Liberal feminizm, kadınları hedef alan (iş yerinde, eğitimde, medyada) cinsiyetçiliği ve ayrımcılığı eleştirerek fırsat eşitliğini savunmuştur (Giddens, 2008, s. 517). Liberal feminizmi savunan Mill'e (2016) göre iki cinsiyet arasındaki mevcut farklar kadınların doğal kapasitesiyle ilgili değildir ve birtakım şartlar sonucunda yapay bir şekilde oluşturulmuştur. Çünkü her iki cinsiyet özgürce gelişme konusunda aynı şartlara sahip olsa, aralarında karakter ya da kapasite açısından ciddi farklar olacağı söylenemez (s.71). Bu bağlamda liberal feministler eşit imkânlara sahip olabilmek için erkeklerle eşit eğitim hakkına sahip olunması gerektiği, bunun yanı sıra sadece eğitim imkânlarını elde ederek değil sağlıktan siyasete diğer bütün alanlarda temel hakların elde edilmesiyle çözüm üretilebileceğini savunmuşlardır (Demir, 1997, s. 48). Özel ve kamusal alan ayrımına vurgu yapılarak kadınların hayatının özel alanla (ev işi, çocuk bakımı vb.) sınırlandırılmasını eleştirmişlerdir (Erzene-Bürgin, 2014, s. 4).

Sosyalist ve Marksçı feminizm, kapitalist sistemin getirdiği yaşam pratiklerinin eleştirisine dayanmakta, bu kurama ilişkin görüşler Marx ve Engels'in görüşlerini temele almaktadır. Engels'e göre maddi ve ekonomik etkenler ataerkil sistemi güçlendirmektedir. Ayrıca kapitalizm erkekleri düşük ücretlere mahkûm ederken, kadınları ücretsiz işçilere dönüştürerek sömürmektedir (Erzene-Bürgin, 2014, s. 13, Giddens, 2008, s. 518).

Radikal feminizm 1960'lı yıllarda dönemin feminist yaklaşımlarına karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. O dönemde 68 öğrenci olayları, Vietnam savaşı karşıtı tepkiler, çevrecilerin protestoları vb. radikal tepkiler söz konusudur (Demir, 1997, s. 62). 'Düzeltme, değiştir' sloganıyla radikal feministler toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için ataerkil sistemin yıkılması gerektiğini savunmuştur. Çünkü radikal feministlere göre ataerkillik evrensel bir fenomendir; kadınlar medya, moda ve reklamlar aracılığıyla 'nesneleştirilerek' erkekler tarafından tüketilen bir nesneye dönüştürülmektedir (Giddens, 2008, s. 519).

II. Dünya Savaşı sırasında meydana gelen bir dizi tarihsel olay Batı dünyasının ve Aydınlanmacı inanç ve felsefelerin sorgulanmasına sebep olmuştur. Modern dönemin ortaya koyduğu özgürlük, adalet ve eşitlik söylemleri; tüm değer ve kurumlarını sorgulayan postmodernizm 1970'li yıllardan itibaren Batı'da ilgi odağı olmuştur (Demir, 1997, s.81). Postmodern feministler toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ataerkillik, ırk veya sınıfa dayalı açıklamalarını reddederek birçok farklı bakış açısının eşit derecede geçerli olduğunun kabul edilmesini savunur. Ayrıca postmodern feministlere göre kadınlığa ilişkin bir özden ziyade her biri pek çok farklı deneyimlere sahip bireyler ve gruplar (heteroseksüeller, lezbiyenler, siyah kadınlar, işçi sınıfı kadınları vb.) bulunmaktadır. Farklı grupların ve bireylerin 'ötekiliği' çeşitlilik için kullanılır ve bu tavır çoğulculuğu, çeşitliliği, farklılığı ve açıklığı simgeler; birden çok hakikat olduğu gibi roller ve gerçekliğin kurulma biçimleri de çoktur. Dolayısıyla farklılıkların tanınması postmodern feminizmin başlıca kaygılarındandır (Giddens, 2008, s. 523).

2.1.3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Günümüz toplumlarında ayrımcılığın çeşitli şekilleri bulunmaktadır. Bu ayrımcılık biçimlerinden çoğunun toplumdaki baskın normlardan farklı olduğu için ayrımcılık yapılan azınlık gruplarına karşıdır. Ancak cinsiyet ayrımcılığı bu ayrımcılık biçiminden farklıdır, çünkü biri diğerinin azınlığı değildir. Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı toplumda yaygın geleneksel fikir ve kalıplara dayanmaktadır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet rollerinin biyolojik farklılıklara dayandırılması doğru değildir. Toplumsal normlar, geleneksel düşünceler bu ayrımcılığın sosyal yaşam pratiklerinde devam ettirilmesine ve yeniden üretilmesine neden olmaktadır (The European Student's Union, 2008, s.1).

Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı bilinçsizce yapılan ve farkındalık yaratılmadığı sürece görünür olmayan bir ayrımcılık türüdür ve bu tür ayrımcılıkla mücadele etmek de oldukça zordur. Türkiye'de de nüfusun yarısını oluşturan kadınlar yasalarda eşit olsa dahi

uygulamada hak eşitliği gerçekleştirilememiştir. Bunun temel sebebi toplumda hâkim olan kadına yönelik algıdır. Toplumdaki kalıp yargılar, kadının hamilelik ve doğum gibi biyolojik özellikleri; kadının hem eğitim hakkına erişiminde hem de istihdamında birtakım engellerle karşılaşmasına neden olmaktadır (Tuskan, 2012, s. 445).

Günümüz dünyasında insan haklarına saygı duyulması ve bu hakların desteklenmesi için hukuki ve siyasi yükümlülükler getiren çok sayıda belge mevcuttur. II. Dünya Savaşı'ndan sonra uluslar arası hukuk alanında, özellikle de kadınlar dâhil ayrımcılığa maruz kalan grupların durumunun iyileştirilmesi için önemli değişiklikler getirilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının tanıtılmasında öncü sayılabilecek girişimlerden birisi Birleşmiş Milletler'in (BM) 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ni kabul etmesidir. Bu gelişmeyi 1952 yılında yine Birleşmiş Milletler'in her iki cinste de eşit haklara sahip ilk uluslar arası belge olan Kadınların Siyasi Hakları Sözleşmesini imzalaması ile kadınlara seçme ve seçilme haklarının verilmesi takip etmiştir (The European Student's Union, 2008, s. 15).

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması yönünde çok ses getiren önemli uluslar arası girişimlerden biri de 1979 yılında BM Genel Kurulu tarafından kabul edilen Kadına Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'dir (CEDAW). Sözleşmeyi onaylayan veya sözleşmeye katılan ülkeler yasal olarak bu sözleşmenin hükümlerini uygulamaya koymakla yükümlüdür ve en az dört yılda bir yükümlülükleri yerine getirmek için aldıkları tedbirlerle ilgili ulusal raporlar sunmayı taahhüt ederler (The European Student's Union, 2008, s. 16). Türkiye'de bu sözleşmenin yanı sıra 1995 yılında Pekin'de gerçekleştirilen Dördüncü Dünya Kadın Konferansı'nda Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu'ndaki yasal düzenlemeleri ve yükümlülükleri de yerine getirmeyi taahhüt etmiştir (TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu, 2012a, s. 119). Diğer yandan Dünya Ekonomik Formu tarafından toplumsal cinsiyete dayalı farklılıkların boyutunu yansıtmak ve zaman içindeki ilerlemeyi izlemek amacıyla her yıl rapor hazırlanmaktadır. İlk kez 2006 yılında tanıtılan Küresel Cinsiyet Uçurumu Endeksi hemen her yıl pek çok

ülkenin ekonomik katılım ve fırsat, eğitimsel kazanım, sağlık ve hayatta kalabilme, politik yetkilendirme olmak üzere dört tema kapsamında cinsiyet eşitliği konusundaki ilerlemelerini incelemektedir. 2020 yılına ilişkin toplamda 153 ülke için hazırlanan raporda (World Economic Forum, 2020) Türkiye tüm bu temalar göz önüne alındığında küresel endeks sıralamasında 2018 yılında 130. sıradayken 2020 yılında da 130. sırada yer almıştır. Yine 2020 yılına ait verilere göre Türkiye eğitimsel kazanımlar teması altında okuryazarlık oranında 101. sırada, ilköğretime kayıtta 118. sırada, ortaöğretime kayıtta 118. sırada ve yükseköğretime kayıtta 108. sırada yer almıştır. Genel olarak eğitimsel kazanımlar açısından ise 113. sıradadır.

Eğitim ve cinsiyet eşitliği temel ve devredilemez insan haklarıdır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği ise erkek ve kız çocukların öğrenme fırsatlarına eşit erişimini, öğrenme sürecinde adil muameleyi ve tüm alanlarda fırsat eşitliğini ifade etmektedir. Eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için tüm eğitim sistemi (yasalar ve politikalar, eğitim içeriği, pedagoji, öğrenme ortamları) cinsiyete duyarlı, uyumlu ve dönüştürücü olmalıdır (UNESCO, 2013).

Eğitimde cinsiyet eşitliğine ilişkin ilerlemeler geniş kadın hareketleri ve feminist hareketlerle paralellik göstermektedir. Örneğin Avustralya ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde 1970'lerde ve 1980'lerde güçlü feminist hareketlerin etkisiyle kızların matematik, bilim ve teknolojiye katılımına, cinsiyete ilişkin mesleklere erişim konusunda düzenlemelere odaklanan sosyal bir iklim oluşmuştur. Afrika Kadın Eğitmenleri Forumu'nun varlığının da Afrika'da eğitimde cinsiyet eşitliği girişimlerini kolaylaştırıcı etkisi olmuştur (Chisholm & McKinney, 2003, s. 2).

Dakar Eylem Çerçevesi, Herkes İçin Eğitim (Education for All) hedeflerinin geçekleştirilmesi yönünde sözleri içeren önemli bir taahhütnameyi temsil etmektedir. 2000 yılında 164 hükümetin kabul ettiği bu Çerçeve cinsiyete dayalı iki hedef içermektedir. Bunlar; ilk ve orta öğretimde cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmak, eğitimde cinsiyet

eşitliğini sağlamak ve bu taahhütleri 2015 yılına kadar gerçekleştirmektir (UNESCO, 2010, s. 41; Wilson, 2004, s. 1). Türkiye'de bu yönde yapılan reformlar okul öncesi eğitim açısından sınırlı gelişmeler gösterse de 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasıyla okullaşma oranının artmasının yanı sıra kız çocuklarının bu eğitimden erkeklerle aynı oranda faydalanması sağlanmıştır. Ancak bu niceliksel veriler okullaşma ve eğitime erişim oranları açısından değerlendirildiğinde eğitimde cinsiyet eşitliğine ilişkin olumlu algı oluştursa da eğitim kalitesi açısından sorunlar devam etmektedir (Erçetin & Arifoğlu, 2016, s. 241). Wilson'a (2004) göre, kız ve erkek çocuklarının eğitime niceliksel olarak eşit bir şekilde erişimi toplumsal cinsiyet eşitliği açısından atılacak önemli bir adımdır. Ancak niteliksel açıdan toplumsal cinsiyet eşitliği, sayısal verilerden daha fazlasını ve çözüm için vicdani çabayı da gerektirmektedir (s. 2). Sayılan (2012), eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sorununun, kızların okullaşma oranı ya da başarılarındaki artışa bakılarak açıklanamayacağını belirtmiştir (s. 14).

Gelişmekte olan ülkelerin odak noktası, kızların eğitime erişimi ve eğitimde katılımı artırmanın yanı sıra cinsel tacize ve cinsel istismarın önlenmesine yöneliktir. Gelişmiş ülkelerde ise kızların matematik, bilim ve teknoloji konularına katılımına ve performansını arttırmaya odaklanılmıştır. Tüm yaklaşımların karşılaştığı ortak sorun ise toplumsal cinsiyet meselelerinin karmaşıklığı ve bunlara yönelik girişimler olmuştur (Chisholm & McKinney, 2003, s. 13).

2.1.4. Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Çalışmalar, Projeler

Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulu'nun 1979'da kabul ettiği 'Kadına Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW)' ile BM Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı'nın (UNESCO) 2000 yılında kabul ettiği 'Dakar Eylem Çerçevesi, Herkes İçin Eğitim' hedefleri eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması yönünde atılmış önemli uluslararası girişimlerdir. Türkiye bu uluslararası sözleşmelerle birlikte cinsiyet

eşitliğini sağlama yönünde politikalar geliştirmeyi ve yasal düzenlemeler yapmayı taahhüt etmiştir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunu Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) da gündemine alarak; Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi Başkanları, akademisyenler, STK ve sendika temsilcilerinin katılımıyla 7 Mayıs 2015 tarihinde bir çalıştay gerçekleştirilmiştir. YÖK çalıştay sonuç raporunu dikkate alarak toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin aynı veya farklı bir adla yükseköğretim programlarında zorunlu ya da seçmeli bir ders olarak üniversitelerin yetkili kurullarının kararları doğrultusunda yer alması gerektiğini belirtmiştir (YÖK, 2015). Ancak projenin amacının dışına çıktığı, beklenenden farklı anlamlar yüklendiği ve bunların da toplumsal değerlerle bağdaşmadığı gerekçesiyle 'toplumsal cinsiyet eşitliği' tutum belgesi 2019 yılında 'adalet temelli kadın çalışmaları' kavramı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu konuya yönelik ders, konferans ve seminerlerin adalet temelli kadın çalışmaları anlayışıyla belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Arkan, 2019; Yılgör, 2019).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere çeşitli yerel ve resmi kurumlar, sivil toplum kuruluşları, vakıflar, dernekler tarafından eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, özellikle de kız çocuklarının eşit eğitim imkânlarına ulaşması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için çeşitli çalışmalar, projeler gerçekleştirilmiştir. Bu projelerden bazıları; Haydi Kızlar Okula – Kız Çocuklarının Okullulaşmasına Destek Kampanyası, Baba Beni Okula Gönder, Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması Projesi, Kardelenler – Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi ve Mor Sertifika Programı'dır.

2.1.4.1. Haydi Kızlar Okula, Kız Çocuklarının Okullulaşmasına Destek Kampanyası

Türkiye'de okullulaşma açısından dezavantajlı olan kız çocuklarının okula gitmesini engelleyen ekonomik ve toplumsal etmenleri ele alan kampanya 2003 yılı Haziran ayında UNICEF genel direktörü Carol Bellamy ve dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik tarafından başlatılmıştır. Bu kampanya ile okullaşma düzeyinin en düşük olduğu illerde kaliteli eğitim imkânı sağlayarak ilköğretim düzeyinde okullaşma oranlarında cinsiyet açığının 2005 yılı sonuna kadar kapatılması amaçlanmıştır. Kız çocuklarının okullulaşması önündeki engeller şöyle belirtilmiştir: okul ve dersliklerin yetersizliği, okulların yerleşim yerine uzak olması, okulların yetersiz fiziki koşulları, ekonomik etkenler, geleneksel önyargılar, kırsal bölgelerde kadın rol modellerinin yetersizliği ve ortaöğretim imkânlarının sınırlı olmasıdır. Kampanya 2003'te on ilde başlamış, 2004'te 23 il, 2005'te 20 il ve 2006'da 28 il eklenerek yurt çapında uygulanmaya devam etmiştir (UNICEF, t.y.).

Herkes İçin Eğitim kampanyasının hedeflerine 2015 yılına kadar ulaşma çabasına yönelik girişilen bu kampanya ile kız çocuklarının tamamının ücretsiz ve zorunlu eğitime erişebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Son girişimlerin de yardımıyla kız ve erkek çocuklarının okullulaşma oranı arasındaki cinsiyet farkı azalmaya başlamıştır. 2003 yılından 2009 yılına kadar ilkokul çağındaki kızların oranı %91,10'dan %97,91'e yükselmiştir. Kız çocukların okula kayıt oranları %72,32'den %88,99'a çıkmıştır. Ayrıca 2007 yılında 239.112 kız çocuğunun okula kaydı yapılmıştır. Okullulaşma oranlarında cinsiyet eşitliği yönünde her ne kadar ilerleme sağlanmış olsa da beklenilen hedeflere tam olarak ulaşılamamıştır (Gümüş & Gümüş, 2013).

2.1.4.2. Baba Beni Okula Gönder

Baba Beni Okula Gönder; ekonomik sıkıntılar, toplumsal eğilimler, köylerde okulların olmaması ve okulların uzak olması nedeniyle okula gönderilemeyen kız çocuklarının

eğitimine katkı amacıyla 23 Nisan 2005 tarihinde Doğan Gazetecilik tarafından başlatılan bir sosyal sorumluluk kampanyasıdır. Bu kampanya kapsamında 10.254 kız çocuğuna eğitim bursu sağlanmış, 33 kız öğrenci yurdu tamamlanmış, 1 ilköğretim okulu ve 11 köy okulu yapılmış, çeşitli eğitimler ve sosyal faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra çeşitli eğitim ve seminerler de düzenlenmiştir (Aydın Doğan Vakfı, 2005).

2.1.4.3. Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması Projesi

Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması Projesi, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve Kadın Adayları Destekleme Derneği (Ka-Der) ortaklığında yürütülen projedir. Avrupa Komisyonu'na sunulan projenin uygulama süreci 1 Ocak 2005'te resmen başlamış olup Haziran 2008'de tamamlanmıştır. Bu proje kapsamında Türkiye'de kız çocuklarının ve kadınların eğitim hizmetlerinden faydalanması ve toplumsal hayata katılımlarını etkileyen ve engelleyen tutum, uygulama ve politikalara müdahale edilmesi hedeflenmiştir. Proje Diyarbakır, İstanbul, Şanlıurfa ve Mardin'de uygulanarak çeşitli kurslar, konferanslar, sivil girişim toplantıları, çalışma atölyeleri ve sivil toplumun geliştirilmesi çalışmalarının yanı sıra süreçte üretilen basılı kaynaklarla pek çok eğitim gönüllüsüne, çalışanına ve paydaşlara ulaşılmıştır. Kız çocuklarının eğitim görmesinin önemine ilişkin bilincin yükseltilmesi amacıyla illerde kamu görevlilerine ve sivil toplum kuruluşlarına diyalog ziyaretleri gerçekleştirilerek Anne Baba Seminerleri ve Toplumu Bilgilendirme toplantıları düzenlenmiş ve 4.150 kişiye ulaşılmıştır. Diğer yandan hem okuryazar olmayan kadınların sayısını azaltmak hem de özel ve toplumsal alanda kadının konumunu güçlendirmek için eğitici eğitimleri verilmiş, çeşitli kurslar açılarak 10.428 kadına okuma-yazma ve yurttaşlık eğitimi verilmiştir. Ayrıca eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik yerel ve ulusal politikalar

geliştirmek için proje illerinde ve ulusal düzeyde Sivil İzleme Grupları oluşturulmuştur (Erbil & Yenigün, 2008).

2.1.4 4. Kardelenler – Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları

Kardelenler- Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları projesi; Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet Bakanlığı, Turkcell ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği tarafından 28 Ağustos 2010'da düzenlenen bir basın toplantısı ile kamuoyuna duyurulmuştur. Turkcell'in 'Türkiye'de nitelikli insan kaynağı oluşturulmasına katkıda bulunma' vizyonuyla destek verdiği bu projede ailelerin maddi yetersizliğinden dolayı öğrenimlerine devam edemeyen kız çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlanması, kız çocukların meslek sahibi ve ufku açık bireyler haline gelebilmeleri amaçlanmıştır. 2000 yılında başlatılan Kardelenler projesi ile Türkiye genelinde okuma azmi ve kararlılığı gösteren kız öğrencilere eğitim bursu ile destek verilmiştir. Projenin başlangıcından itibaren yüz binin üzerinde kız çocuğuna burs verilmiştir. Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları Projesi'nin takip ve değerlendirmesi de Turkcell'in kendi bünyesinde oluşturduğu Kardelenler birimince yapılmaktadır. 2010 yılı Mart ayında Birleşmiş Milletler tarafından gerçekleştirilen Pekin+15 etkinliği kapsamında Birleşmiş Milletlerin merkezinde düzenlenen panelde örnek proje olarak dünyaya tanıtılmış, bunun yanı sıra söz konusu proje ulusal ve uluslar arası ödüller almıştır (Taşkın & Kahraman, 2008; Turkcell, 2018).

2.1.4.5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Araştırmaları Birimi'nin (ÇOÇA) 2011 yılında başlattığı Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi ile çocuklarda cinsiyet eşitliği konusunda olumlu tutum değişikliğinin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak amacıyla hazırlanacak eğitim materyallerini bilimsel verilere dayandırılması için öncelikle çocukların toplumsal

cinsiyet algıları araştırması yapılmıştır. 2011'de yürütülen bu araştırmada ilköğretim çağındaki çocukların toplumsal cinsiyet algıları ve algıların dayandığı kalıp yargılar belirlenmiştir. 1.-8. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerle yürütülen çalışma altı aylık sürede tamamlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular çocukların toplumsal cinsiyet algılarını olumlu yönde geliştirecek eğitim materyallerinin / eğitsel oyunların tasarlanmasında ve hazırlanmasında kullanılmıştır (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2011).

2.1.4.6. Mor Sertifika Programı

Mor Sertifika Programı, Sabancı Üniversitesi, Sabancı Vakfı ortaklığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği ile yürütülmektedir. Bir eğitim programı olan Mor Sertifika Programı İstanbul, İzmir, Kars, Nevşehir, Şanlıurfa, Trabzon ve Van'daki lise öğretmenlerinin eleştirel toplumsal cinsiyet bakış açısını geliştirmeye yöneliktir. Programın genel amaçları eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalığı geliştirmek adına lise öğretmenleri ve öğrencileri arasında toplumsal cinsiyet farkındalığı kültürü oluşturmak, bu farkındalığın ders içi uygulamalara yansımasını sağlamak ve eğitimde toplumsal cinsiyet farkındalığına ilişkin dönüşümler gerçekleştirmektir. 2007-2010 yılları arasında uygulanan program kapsamında birçok öğretmen, öğrenci ve kadın seminerlere ve eğitimlere katılmış, 206 lise öğretmeni İstanbul'da Sabancı Üniversitesi Kampüsü'nde gerçekleştirilen bir haftalık eğitim programına katılarak 'Mor Sertifika' almıştır. Ayrıca Mor Sertifika MEB kapsamında hizmet içi eğitim olarak sayılmaktadır (Sabancı Vakfı, 2017). Mor Sertifika kapsamında eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığının kazandırılması amacıyla toplumsal cinsiyet eğitimleri halen devam etmektedir.

2.1.5. Medyada Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Eğitim, toplumsal cinsiyet rollerinin öğretilmesi ve öğrenilmesinde önemli bir etkendir. Toplumda cinsiyete yönelik algıların, kalıp yargıların biçimlenmesinde ve eşitsizliklerin pekiştirilmesinde medyanın da önemli bir rolü bulunmaktadır. Haberlerde, reklamlarda, televizyon programlarında, gazetelerde vb. medya ürünlerinde cinsiyetçi mesajlarla karşılaşmak mümkündür (Çelenk, 2010; Mengü, 2004; Ünür, 2015). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kültürel kalıp yargılar gibi mesajların medyada sürekli ve tekrarlı bir şekilde verilmesi zamanla bir takım anlayışların da oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Silverblatt vd., 2014, s. 11). Medya geleneksel kadın ve erkek rollerini yeniden dolaşıma sokarak ataerkil düzenin sürdürülmesine katkı yapabilmektedir (Binark & Gencel Bek, 2010, s. 157). Bu bağlamda bu bölümde önce medya kavramına ilişkin literatüre yer verilerek; reklamlarda, haberlerde, televizyon programlarında ve ders kitaplarında medyanın toplumsal cinsiyet rollerini nasıl yansıttığı açıklanmıştır.

2.1.5.1. Medya Kavramı

Medya en basit tanımıyla araç ve aracı anlamına gelmektedir. Kodlanmış mesajlar bu bilgi taşıyan araç veya aracılarla gönderilmektedir. Bu araçlar; telefon, televizyon, radyo, CD, kitap, gazete, dergi, internet gibi medya araçlarının yanı sıra dizi, film, haber, reklam, müzik, oyun, sosyal medya vb. medya ürünleri de olabilmektedir. Medya hem kitle iletişim araçları hem de bu araçların ürünlerini kapsayan şemsiye bir kavramdır (Baran, 2014, s. 326; Potter, 2008, s. 14).

Kitle iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte hem medyada içerik üreticilerinin hem de bu içeriği tüketen kitlenin rollerinde de değişiklikler olmuştur. Özellikle izleyici veya okur kitlesi geleneksel medya araçları (televizyon, radyo, gazete vb.) karşısında iletişimin tek yönlü olması nedeniyle edilgen bir konumdayken; internet ağları ve sosyal iletişim medyasının etkileşimli özelliği sayesinde medya içeriği üreticisi konumuna gelmiştir.

Etkileşimli medyanın gelişimiyle birlikte bireyler medyadan gördüklerine ve işittiklerine aktif olarak katılabilmekte hatta bunları biçimlendirebilmekte, istediği içeriğe erişebilmektedir (Giddens, 2008, s. 654-656).

Kitle iletişim araçlarının etkisi ve izleyiciler üzerine yapılan ilk kitle iletişim araştırmaları Frankfurt Okulu'nun etkisinde kalarak Harold Lasswell'in ortaya koymuş olduğu hipodermik modele göre şekillenmiştir. Hipodermik modele göre medya uyuşturucu veren bir şırıngaya benzetilerek mesajlarını enjekte etmekte, izleyiciler de medya karşısında pasif ve savunmasız bir alıcı olarak görülmektedir (Giddens, 2018). Yüksel'e (2014) göre izleyici, dinleyici ve okuyucu konumundan kullanımcı ve katılımcı konuma gelen kitleler kaynağı belli olmayan eksik, yanlış ve yanlı bilgilere maruz kalarak bunlardan olumsuz etkilenebilmektedir. Diğer yandan medya bilgi, haber, eğitim, gelişim ve eğlence anlamında sayısız olanaklar sunarken pek çok etik sorunu da beraberinde getirmiştir. Özellikle de sosyal medya ortamlarında bireyler yoğun reklamsal içerik, uygun olmayan görüntü veya içeriğe maruz kalma, sahte kimlikli profiller, nefret içerikli söylemler vb. pek çok sorunla karşı karşıya kalabilmektedir (Öztürk, 2015).

Medya metinleri yazılı, görsel ve işitsel yöntemler aracılığıyla izleyicilerle iletişim kurar; örneğin bir şarkıda, filmde, giyim eşyasında ya da bir ilan panosunda anlam ifade etmeyi amaçlayan kültürel fenomenlerle karşılaşmak mümkündür (Hoechsmann & Poyntz, 2012, s. 76). Medyanın gündelik yaşamın rutinleri ve örgüsünde gömülü olması ve hayatın hemen her alanında yer alması nedeniyle medya iletilerinden kaçınmak adeta imkânsız hale gelmiştir (Buckingham, 2003, s. 5). Medyanın yaşamın bu kadar içinde yer alması bireysel ve toplumsal açıdan etkileri üzerine tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Buckingham (2003) medyayı etkileri ya da bilgileri taşıyan ya da aktaran bir araç olarak tanımlamıştır (s.3). Medyanın toplumsal bilinç ve kültürün inşasında, mevcut değerlerin aktarılmasında, bireylerin kimlik ve kişiliğinin oluşmasında, birtakım bilgi, kanaat, tutum, duygu ve davranışlar üzerinde belirleyici rolü bulunmaktadır (Arslan, 2004, s. 4;

Karaboğa, 2010, s. 1). Potter'a (2008) göre medya fikirlere, inançlara ve değerlere şekil verebilmekte; hatta bazı tutumlar medya tarafından öğrenilebilmektedir (s. 301). Diğer yandan medya bilgilendirme ve eğlendirme işlevinin yanı sıra duyguları da harekete geçirmekte; sevindirmekte, kızdırmakta ve en önemlisi de gerçeklik algımızı şekillendirmektedir (Baran, 2014, s. 4). Medya yalnızca olayları inşa etmekle kalmamakta, onları anlamlandırmakta ve önemle iliştirmektedir. Örneğin medya bazı olayları, konuları veya insanları diğerlerinden daha önemli ya da kayda değer olarak belirlemekte ve seçimini ortaya koymaktadır. Bundan sonraki süreç ise neyi ön plana çıkarıp güçlendirdiği ya da neleri görmezden gelerek önemsiz algısı oluşturduğu konusundaki anlatımı ile aslında önemli olanın neler olduğunu söylemektedir ki bu da medyanın gündem belirleme işlevidir (Masterman, 1983, s. 188).

Medyanın tarihte özellikle de soğuk savaş dönemlerinde siyasi ve sosyal dönüştürme amacıyla etkili bir propaganda aracı olarak kullanılması da medyanın kitleler üzerindeki etkilerine örnek olarak verilebilir (Kasım, 2011; Yaman, 2007, s. 119). Diğer yandan Baudrillard'a (2017) göre propaganda yöntemleri önceleri politik amaçlarla düşünce ve inançları satma yöntemi olarak kullanılmış ve daha sonra rekabete dayalı bir toplumda mal ve marka reklamı konusunda modellik yapmıştır (s.125). Propaganda teknikleri medyanın vazgeçilmezlerinden olmakla birlikte reklamlarda genelde ikna etme aracı olarak kullanılmaktadır (Şahin, 2011, s. 140).

Binark ve Gencel Bek'e (2010) göre medya kar amacı taşıyan büyük holdinglerin yatırım alanı haline gelmiştir (s. 159). Dolayısıyla kapitalist sistemin benimsendiği ülkelerde medya kapitalistlerin hizmetinde olduğundan bilginin tarafsızlığından söz edilemez. Sermaye sahiplerinin çıkarlarına hizmet eden medya gerçekliği kendi ideolojik penceresinden yansıtır, böylece gerçeklik kurgulanmış olarak topluma yayılır (İnceoğlu & Çoban, 2016, s. 18).

2.1.5.2. Medyada Toplumsal Cinsiyet Temsilleri

Bu bölümde reklamlarda, haberlerde, televizyon programları ve filmlerde, sosyal medyada ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin temsilleriyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.5.2.1. Reklamlarda Toplumsal Cinsiyet

Kitle iletişim araçları bireylerin düşünce, yaşam ve inanç biçimlerinde önemli etkiye sahiptir. Özellikle reklamlar, medyada sunulan rolleri model alan gençlerin cinsel rollerinin gelişimi ve davranışlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Kadınların medyada eşitlikçi olmayan rollerle sunulması kadına karşı cinsiyet ayrımcılığını artırmaktadır (Temel & Korkmaz, 2009, s. 511).

Medya reklamlar aracılığıyla bireyleri tüketime yönlendirirken, reklamı yapılan ürün ya da hizmeti satın alma kararlarını etkilemek için mevcut toplumsal değerleri ve kültürel öğeleri kullanmakta, bu durum da toplumsal cinsiyete ilişkin algıyı yeniden üretebilmektedir. Artan rekabet ortamında reklamlar kadın ve erkeğe yönelik eşit olmayan cinsiyetçi rolleri sıklıkla sunmakta, mevcut durum üzerinde dönüştürücü bir etki oluşturmak yerine bu eşitsizliği pekiştiren ve sürdüren bir etki yaratmaktadır (Çimen, 2011, s. 114, Mengü, 2004, Okan, 1998).

Baudrillard'a (2018) göre reklamlarda eril ve dişil iki modelin ayrımı ve eril modelin hiyerarşik üstünlüğü hep var olmuştur. Söz konusu bu üstünlük kadının edilgenliği üzerine kuruludur. Reklamlarda çoğu zaman erkek seçendir ve bu seçimi yapmak için rekabete girer; kadın ise bu rekabetin bir nesnesi olarak seçileni temsil eder (s. 115). Sadece kadınların yer aldığı çoğu reklamda bile fon sesi erkeğe aittir ve fondaki erkek sesi kadına bir takım direktifler ya da öğütler vermektedir. Reklamların hedef tüketici kitlesi de çoğunlukla kadınlar olarak görülmektedir (Binark & Gencel Bek, 2010, s. 163).

Medyada özellikle de reklamlarda, kadının anne ve eş olarak sunulduğu reklamların dışında, kadın bedeni görsel bir meta olarak sunulmaktadır. 'İdeal kadın' imgelerinin yer aldığı reklamlarda kadın hem tüketen hem de tüketilen konuma indirgenmektedir (Binark & Gencel Bek, 2010, s. 163, Ünür, 2015, s. 214-215). Baudrillard'a (2018) göre tüketim nesnesi olarak reklamlarda üretilen dişil model hoşlanılan, beğenilen ideal imgelerdir. Kadınlar kendilerine ait olan doğal niteliklere güvenmeyerek üretilen bu dişil modeli tüketmektedir. Eril model seçicilik, onur, erdem, mücadele vb. olgularla idealize edilmekte ve kadına göre eylemleri daha özerk olmaktadır. Kadın, nesne olarak bir tüketim simgesi olmaya devam etmiştir. Ayrıca tüketim toplumunun derinde zihniyeti bu modellere göre şekillenmiştir. Güzellik ve incelik arasında doğal ya da tarihsel bir bağlantı olmamasına rağmen güzelliğin incelikten ayrılamayacağına dair bir algının dayatılması söz konusudur. Bu bağlamda ince bir vücuda sahip olma adına tüketicilere çeşitli ürünlerin reklamı yapılmakta, incelik İlahi bir olgu gibi güzellikle bağdaştırılmaktadır. 'Düşük kalorili yiyecekler', yapay şekerler, yağsız tereyağı vb. ürünlerin tanıtıldığı reklamlar sayesinde bu ürünlerin yatırımcıları ve üreticileri ise servetler kazanmaya devam etmektedir (Baudrillard, 2018; s.183). Ertung (2013) da bireyleri tüketime sevk eden nedenin reklamların bireylerde oluşturmaya çalıştığı eksiklik duygusu olduğunu belirtmiştir. Çünkü medya aracılığıyla sunulan 'ideal kadın' ve 'ideal erkek' profili gerçeklikle bağdaşmayan, ulaşılamaz ve mükemmel nesneler olarak sunularak ekranın diğer tarafındakiler için bir eksiklik duygusu yaratılmaktadır (s. 94).

2.1.5.2.2. Haberlerde Toplumsal Cinsiyet

Medyanın önemli işlevleri arasında haber alma ve bilgilendirme yer almaktadır. Bu bağlamda haberler bir bilgiyi üretir, işler ve iletir. Türkiye'de toplum genel anlamda televizyon haberleriyle bilgilenmekte ve toplumun görüşleri buradaki söylemler aracılığıyla şekillenmektedir (İnceoğlu & Çoban, 2016, s. 21). Çaplı'ya (2016) göre tüm

haberler özneldir; çünkü gazetecilerin dünya görüşü ve anlayışı, neyin haber olacağı ve haberin nasıl anlatılıp yorumlanacağını etkilemektedir. Medya sahipleri, haber merkezi yöneticileri haberin nasıl sunulacağı konusunda etkili olduğundan, gazetecilerin tarafsızlık sağlama konusunda tek başına çabası yeterli olmamaktadır (s. 65).

Medyada cinsiyetçi söylemler genelde şiddet içeren haberlerde kendini göstermektedir. Erzurum'un (2014) televizyon ana haberlerinde kadınların temsil biçimlerini incelediği çalışmasında da şiddete yönelik olaylar habere dönüştürülürken kadınların kimlikleri, işleri, konumları vb. önemsenmediği; onların anne, eş, evlat, güzellik ve gençliklerinin vurgulandığı ortaya çıkmıştır. Televizyon metinlerinde kadın ve kadın sorunları toplumsal bağlamdan koparılarak önemsizleştirilmekte ve cinsiyetçi basmakalıp yargılar her gün yeniden üretilmektedir (s. 122).

Binark ve Gencel Bek (2010) de şiddete maruz kalan kadınlara yönelik haberlerde kadının işi, mesleği kimliğinden ziyade güzelliği, gençliği, eş veya anne olmaları ve 'kadersizliği' konularına vurgu yapıldığını belirtmiştir (s. 168). Ayrıca bu kadınların neden şiddete maruz kaldığıyla ilgili şiddeti uygulayan erkeğin eylemi haklılaştırılarak sunulmakta ve bunun yanı sıra şiddetin nedenleri toplumsal bir problem olarak görülmemekte ve kişiselleştirilmektedir. Kadına yönelik şiddet haberleri bireysel nedenlerden kaynaklanıyormuşçasına sunulmakta, toplumsal nedenler ise göz ardı edilmektedir. Bu nedenle Dursun (2008) bu tür haberlerde olayın bireysel bir eylem olarak ele alınmaması ve hiç kimsenin bireysel inisiyatifle şiddet üzerinden adalet ve hukuku gerçekleştirmeyeceği bilincinin gelişmesi gerektiğini vurgulamıştır (s.114).

Erol'un (2014) gazetelerde şiddete yönelik haber ve haber fotoğraflarını değerlendirdiği çalışmasında; yazılı basının haber metinlerine ve fotoğraflarına cinsiyetçi bir tutumu yansıttığı, bazı etik ilkeleri tam olarak uygulamadığı, şiddetin temsilinde toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerini yeniden ürettiği ortaya çıkmıştır. Haber metinlerinde şiddetin kaynağı olarak gösterilen nedenler sosyo/ekonomik, kültürel ve siyasal bağlamlardan

soyutlanarak kişiler arası bir problemmiş gibi sunulmuştur. Ayrıca haber metinlerinde kadınlar genelde şiddete maruz kalanlar ve kurban rollerinde temsil edilmişlerdir. Erol'a (2014) göre Türkiye'de pek çok şiddet olayı aile içinde gerçekleşmektedir. Bu durum 'kutsal' olarak kabul edilen aile kurumunun esasında kadınlar ve çocuklar için çok da güvenli ve huzurlu bir yer olmadığını göstermektedir (s.64).

2.1.5.2.3. Televizyon Programlarında ve Filmlerde Toplumsal Cinsiyet

Televizyon gündem belirlemede etkili bir medya aracıdır. Televizyon programları kadın ve erkek programları olarak kadın ve erkeğin evde bulunma durumuna göre hedef kitleye yönelik yayın saatleri düzenlenmektedir. Kadınlar genellikle 'ev hanımı' olarak değerlendirildiğinden gündüz kuşağında evlilik programları, yemek programları, magazin haberleri, pembe diziler vb. programlara yer verilmektedir. Erkekler ise kamusal alanda varsayıldığından haberler, tartışma programları gibi önemli ve ciddi olduğu düşünülen programlar onların çalışma saatleri dışındaki akşam saatlerinde yayınlanmaktadır (Adaçay, 2014, s. 48).

İzlenme oranları dikkate alındığında Türkiye'de en fazla izlenen televizyon programları yerli diziler olmuştur. Dizilerde eşitsizlikler kadının aleyhine işlerken yine bu diziler aracılığıyla bir algı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu durum kadın ve erkek arasındaki uçurumu daha da derinleştirmektedir (Kırık & Korkmaz, 2014). Dizi ve filmlerde de kadının geleneksel cinsiyet rolleri değişmemektedir. Filmlerde ya da dizilerde kadın kendisine dayatılan rollerin dışına çıktığında kocalarının ya da babalarının şiddetine maruz kalan, bu nedenle hep acı çeken ve ağlayan figürler olarak sunulmaktadır (Binark & Gencel Bek, 2010, s.169).

İnceoğlu ve Akçalı (Mart, 2018) TÜSİAD Televizyon Dizilerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi kapsamında gerçekleştirdiği çalışmada 12 yerli diziyi incelemiştir. Söz

konusu çalışmanın sonuçlarından bazıları şöyledir: dizilerin çoğunluğu erkek merkezli hikâyelerdir, incelenen 12 dizide toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yeniden üreten bir temsiliyet ve rol dağılımı vardır, erkeklere yöneltilen kadınlık özellikleri aşağılayıcı nitelikteyken kadınlara yöneltilen erkeklik özellikleri iltifat niteliği taşımaktadır.

Kalaycı'nın (2015) Peppee isimli çizgi filmi toplumsal cinsiyet açısından incelediği çalışmasında bulgular çizgi filmin cinsiyet eşitsizliklerini oluşturan mesajlar içerdiği ortaya çıkmıştır. Çizgi filmde hem kadın hem de erkeğin yapabileceği bazı etkinlikler kalıp yargılara uygun rollerde sunulmuş; giysilerin türü ve rengi, duygusal durumlar ve oynanan oyunlar eşitsizliği oluşturacak mesajlar vermektedir.

Aydın (2014) korku ve western türünde iki filmi içerik açısından incelemiştir. Aydın'ın bu çalışmasında tür filmlerinin eğlence amaçlı ve kültürel ürünler olmadığını ve içinde yaşanılan sistemin en iyisi olduğunu ve bunun değişmezliğini vurgulayarak yeniden ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tür filmlerinde ikincileştirilen ve bağımsızlaşmaları önünde engel konulan kadınlar bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Aydın'a (2014) göre tür filmleri ataerkil yapıyı ve kapitalist ekonomiyi olumlamakta, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşit olmayan mevcut durumu her filmde yeniden üreten ideolojik bir aygıt olarak işlev görmektedir. Ayrıca gerçekliği kurgulamanın yanı sıra bu gerçekliğin nasıl algılanacağı konusunda da etkili olmaktadır (s.235).

2.1.5.2.4. Sosyal Medyada Toplumsal Cinsiyet

Sosyal medya; kullanıcıların ürettiği içeriklerden oluşan ve ağ oluşturma mantığına dayanan internet tabanlı uygulamalar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu uygulamalardan Instagram, Tumblr, Wikipedia, Facebook, Twitter ve Ekşi Sözlük gibi uygulamalar popüler uygulamalar olarak bilinmektedir (Kara, 2013, s. 64). Sosyal medya içeriğinin kullanıcılar tarafından üretilmesi, siyasi bir güç olarak görülmesi ve ticari kazanç amacının güdülmesi gibi nedenlerle etik ihlaller gerçekleşebilmektedir (Öztürk, 2015). Uyanık (2013) sosyal

medyadaki anonimliğin dezenformasyonun hızlı bir şekilde yayılmasına neden olabileceğini belirtmiştir.

Sosyal medyada toplumsal cinsiyet üzerine yapılan araştırmalarda kadın ve erkeğe yönelik söylemlerin baskın ataerkil bakış açısının bir uzantısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalardan biri Latif ve Karkış'ın (2018) sosyal medya reklamlarında kadın temsillerine ilişkin içerik analizi çalışmasıdır. Söz konusu çalışmada YouTube üzerinden en çok izlenen reklamları incelediği çalışmada; reklamlarda kullanılan dış sesin daha çok erkeklere ait olduğu; erkeklerin daha çok bankacılık, finans, teknoloji ürünleri, Telekom hizmetleri, e-ticaret siteleri reklamlarında göründüğü; kadınların kozmetik, moda, kişisel bakım ve gıda ürünleri ile ilişkilendirildiği; genelde erkekler dış mekânlarda daha fazla temsil edilirken kadınların ev içinde konumlandırıldığı belirlenmiştir. Kanlı ve Dikmen (2013) bir sosyal medya sitesi üzerinden yaptıkları incelemede kadının bir tüketim aracı olarak görüldüğü ve söylemlerin ataerkil yapıyı meşrulaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balun ve Hüseyinzade Şimşek'in (2019) Twitter'da 'kadın dediğin' etiketi üzerine söylemleri incelediği çalışmada kadınlara yönelik söylemlerin cinsiyetçi olduğu, kadınlara karşı önyargılı bir tutumun bulunduğu, kadının bağımlı ve pasif özelliklerle ilişkilendirildiği ve genel olarak kadının küçümsendiği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra araştırmacılar kadın söylemlerinin ataerkil bakış açısını ve geleneksel cinsiyet rollerini destekleyici ve pekiştirici olduğunu belirtmiştir.

Uçar'ın (2015) Facabook'ta benlik sunumu ve toplumsal cinsiyet rolleri üzerine yapmış olduğu çalışmada bekâr ve evli kadınların kapak resimlerindeki benlik sunumlarının kendilerinden beklenen geleneksel cinsiyet rollerine uygun olduğu belirlenmiştir. Çalışır ve Okur Çakıcı (2015), üniversite öğrencileriyle görüşmeler yapmış ve öğrencilerin kişisel Facebook sayfalarında kurguladıkları kimlikleri ve bunu toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl temsil ettiklerini incelemiştir. Söz konusu araştırmada öğrencilerin Facebook üzerinden kurguladıkları kimliklerin toplumsal cinsiyetin bir uzantısı olduğu ve özellikle

de kız öğrencilerin toplumsal değer yargılarından dolayı kendilerini özgürce ifade edemediği belirlenmiştir. Sosyal medyada toplumsal cinsiyet üzerine yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde hem söylemlerde hem de kullanıcı profillerinde geleneksel cinsiyet rollerinin etkisi olduğu söylenebilir.

2.1.5.2.5. Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet

Eşitlik gibi eğitim de temel insan hakları arasında yer almaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde eğitim ve eğitim kurumları da önemli bir role sahiptir. Eğitimde kullanılan yazılı ve görsel materyallerde sunulan cinsiyet rolleri ve eğitimcilerin cinsiyetle ilgili bakış açılarını öğrencilerine yansıtması yoluyla cinsiyet rolleri aktarılmakta ya da pekiştirilmektedir (Adaçay, 2014, s. 65). Özellikle de ders kitapları aracılığıyla toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin örtük öğrenmeler gerçekleşebilmektedir. Ne yazık ki ders kitapları ataerkil düzeni sürdürmekte ve cinsiyete dayalı eşitsizlikleri yeniden üretmektedir (Kancı 2008, s. 98-99; Sırmabıyıklı, 2017, s. 51).

Kancı'nın (2008) incelediği Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar yayımlanmış ilkokul düzeyindeki ders kitaplarında kadın ve erkek rollerinin geleneksel kalıplarda sunulduğu ortaya çıkmıştır. Kadınlar daha çok ev içi işlerde konumlandırılarak, ulus ve kültürün devamlılığını sağlamakla yükümlü kılınmıştır. Erkek ise kadınlaştırılan vatanın, düzenin ve sınırlarının koruyucusu olarak sunulmuştur (s. 98- 99).

Kükrer ve Kıbrıs'ın (2017) CEDAW öncesi ve sonrası eski (1977-1979) ve yeni (2013-2014) ortaokul Türkçe ders kitaplarını toplumsal cinsiyet eşitliği açısından inceledikleri çalışmada görseller bakımından eski ders kitaplarında kadınlar sadece ev hanımı olarak görünürken yeni ders kitaplarında öğretmen, dokumacı, hemşire gibi geleneksel olan ve seyyar satıcı, çiftçi, esnaf vb. gibi geleneksel olmayan farklı mesleklerle ilişkilendirilmiştir. Eski ve yeni ders kitaplarında yer alan metinler incelenmesi sonucunda ise erkeklerin kadınlardan daha geniş meslek yelpazesinde temsil edildiği, yeni ders kitaplarında eski

ders kitaplarından farklı olarak kadına özgü olarak görülmeyen akademisyenlik ve okul müdürlüğü gibi mesleklerin de kadınlarla ilişkilendirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar eski ve yeni ortaokul Türkçe ders kitaplarının karşılaştırılması sonucunda genel olarak yeni ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği açısından olumlu yönde gelişme gösterdiğini ifade etmiştir. Çınar (2013, s. 78-79) 2012-2013 öğretim yılı başında ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelemiş, incelenen kitapların hem görsellerinde hem de metinlerinde erkeklerin daha görünür kılındığı ortaya çıkmıştır. Diğer yandan metinlerde erkekler daha fazla ana karakter olarak sunulurken kadınlar anne, öğretmen, hemşire gibi rollerde gösterilmiştir. Sonuçlar Türkçe ders kitaplarında öğrencilere geleneksel cinsiyet rollerinin sunulduğu ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretildiğini göstermiştir. Yeşil'in (2014) ortaokul Türkçe ders kitaplarında cinsiyet ifadeleri ve toplumsal cinsiyet rollerini incelediği çalışmasında özellikle 2005 yılı sonrasında cinsiyet ifadelerinin kullanılış biçimlerinde ve cinsiyet rollerinin sunuluşunda daha duyarlı bir tutum sergilense de söz konusu içeriklerin toplumsal cinsiyet bakımından tamamen uygun olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türkçe ders kitabının içeriklerine ilişkin bölümlerde ana diline özgü cinsiyet ifadelerine ve kalıplaşmış sözlere yer verildiği de belirlenmiştir (s. 183).

Diktaş (2010) tarafından 2009-2010 eğitim öğretim yılında 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan biri MEB'in hazırladığı kitaplardan diğeri ise Britanyalı yayın evlerince hazırlanan kitaplardan oluşan iki ayrı İngilizce ders kitabı setindeki toplumsal cinsiyet sunumlarını incelenmiştir. MEB'in hazırlamış olduğu kitaplardaki resimler ve görsellerde kadınların daha az temsil edildiği; bunun yanı sıra meslekler, ev içi aktiviteler ve boş zaman etkinlikleri ve görsellerin çözümlemesinde kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığının var olduğu, cinsiyetçi kalıp yargıların devam ettiği ortaya çıkmıştır. Britanyalı basımevlerinin kitaplarında da benzer sonuçlar elde edildiği belirlenmiştir (s. 133).

Demircioğlu'nun (2014) 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarını incelediği çalışmasında metin ve görsellerin erkek merkezli hazırlandığı, kadın ve çocukların ise yeterince temsil edilmediği ortaya çıkmıştır. Diğer yandan tarih dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun ders

kitaplarında cinsiyet temsili ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı ve öğretmenlerin derslerini erkek merkezli anlayışla yürüttüğü belirlenmiştir (s. 373).

Kaynak (2017, s. 9) okulöncesi hikâye ve masal kitaplarını incelediği araştırmasında söz konusu kitaplarda geleneksel cinsiyet rollerinin hala var olduğunu ancak geleneksel anlayıştan ve kalıp yargılardan arınmış bir anlayışın da kısmen yansıtıldığını ortaya koymuştur.

Sırmabıyıklı (2017) araştırmasında 0-18 yaş aile eğitimi kurs kitaplarının içeriğinin ne düzeyde cinsiyetçiliği yansıttığını incelemiş ve sonuçlar erkek karakterlerin daha çok kamusal alanda, yüksek statülü konumlarda, aile içinde çocuklarını sorgulayan ve aileyi denetleyen olarak temsil edilirken; kadın karakterlerin daha çok ev içinde, çocuklarının her ihtiyacını karşılayan, ev dışında ise aile ile ilgili işleri halleden, ev işleri yapan olarak temsil edilmiştir. Kısacası aile eğitimi kurs kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ve ataerkil yapıyı yeniden ürettiği ortaya çıkmıştır (s. 51).

2.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Medya Okuryazarlığı

Bu bölümde öncelikle medya okuryazarlığının dünyada ve Türkiye'de gelişimi konusunda literatür araştırmasına yer verilmiştir. Daha sonra toplumsal cinsiyet eşitliği ile medya okuryazarlığının öğretmen eğitimindeki yeri açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Medya Okuryazarlığının Tanımları ve Gelişimi

Okuryazarlık kavramı düşünüldüğünde genelde akla ilk olarak okuryazarlığın temel öğeleri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri gelmektedir. Ancak günümüzde insanların iletişimin pek çok farklı türünü kullanması okuryazarlık kavramına bakış açısını genişletmiş; topluma tam bir katılım için sembol sistemleri yoluyla anlam paylaşma becerisi olarak tanımlanmaya başlamıştır. Yeni metin türleri ve yeni okuryazarlıkların

ortaya çıkmasıyla birlikte okuryazarlık kavramı genişletilmiştir. Bu kavramlar arasında bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, medya eğitimi, görsel okuryazarlık, haber okuryazarlığı, sağlık medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık vb. yer almaktadır (Hobbs, 2010, s. 17).

Medya okuryazarlığının evrensel ve genel geçer bir tanımı bulunmamaktadır, ancak literatürde çeşitli tanımları mevcuttur. 1993 yılında Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı raporunda medya okuryazarlığı kavramı, çeşitli formlardaki medya mesajlarına erişim, bu mesajları analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneği (Aufderheide, 1993, s.6) olarak tanımlanmış ve literatürde en sık kullanılan tanım olmuştur. Medya okuryazarlığının İngiltere'de öncüsü olan Len Masterman 1930'larda medya okuryazarlığını medyanın manipülatif doğasına karşı savaş verilen medya karşıtı bir eğitim olarak tanımlamıştır (İnceoğlu, 2005, s. 22). Masterman (1983), dünya hakkındaki algımızın biçimlenmesinde medyanın etkisi olduğunu vurgulayarak tam da bu nedenle medyanın detaylı bir incelemeye ya da sorgulamaya değer olduğunu savunmaktadır (s. 184).

Medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca kitle iletişim sürecini anlamayı, medyanın toplum ve bireyler üzerinde etkisinin olduğunu fark etmeyi, medya mesajlarını analiz etme stratejileri geliştirmeyi, medya içeriğindeki kültürel öğeleri fark etmeyi, medya içeriğini değerlendirmek için gerekli anlayış ve beğeniyi geliştirmeyi ve tüm bunların yanı sıra etkili ve sorumlu medya mesajları üretme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Silverblatt vd., 2014, s. 4-6). Medya okuryazarlığı eğitimi medya içeriklerini analiz etme becerilerini; klişeleri, egemen değerleri ve ideolojileri eleştirme yeteneğini; medyanın ürettiği çoklu anlamları ve mesajları yorumlama yeterliliklerini geliştirmeyi içermektedir (Kellner & Share, 2007, s.4). Potter'a (2008) göre medya okuryazarlığı gerçek dünya ile medyanın oluşturduğu dünya arasındaki sınırın açıkça görülmesini sağlamaktadır (s. 9).

Medya okuryazarlığı yıllar içinde yeni medyanın kullanımının da yaygınlaşmasıyla önemi gittikçe artan bir kavram olmuştur. UNESCO gibi küresel ve uluslararası örgütlerin desteği sayesinde medya okuryazarlığı dünya çapında tanınırlık ve meşruiyet kazanmıştır. Ancak eğitim kurumlarında uygulama aşamasında beklenilen düzeye ulaşılamadığı görülmektedir. Medya okuryazarlığının bir disiplin olarak temelleri bugün medya okuryazarlığının kurucuları olarak birçok eğitimci tarafından kabul edilen ve bilinen İngiltere'deki Len Mastermen ve Kanada'daki McLuhan'ın öğrencisi Barry Duncan çalışmaları sayesinde geliştiği belirtilmektedir (Jolls & Wilson, 2014, s. 68).

Avrupa'da eğitim sistemlerinde kitle iletişimin eleştirel anlayışına ilişkin tartışmalar 1982 yılında Grunwald Bildirgesi (Grunwald Declaration) ile ortaya koyulmuştur. 1990 yılında düzenlenen Toulouse Colluguy'da tartışmalar Medya Eğitiminde Yeni Yönelimler çerçevesinde ele alınmış, medya okuryazarlığının tanımı yapılarak çağdaş zamanlarda bir lüks değil ihtiyaç olduğu belirtilmiş ve önemi vurgulanmıştır. 1990'lı yıllarda medya okuryazarlığı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış ve 1999'da Uluslarası Viyana Konferansı'nda (International Conference in Vienna) Medya Eğitimi ilkeleri yeniden ele alınmıştır. Alexandria Bildirgesi (Alexandria Proclamation) ile 2005 yılında bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme desteklenmiş ve bir yıl sonra da Avrupa'da medya okuryazarlığı ve eğitimini teşvik etmeyi amaçlayan Medya Okuryazarlığı Avrupa Sözleşmesi (European Charter for Media Literacy) imzalanarak Medya Okuryazarlığı Uzman Grubu kurulmuştur. Daha sonra 2007 yılında Paris Gündemi (Paris Agenda) yayınlanarak medya eğitimi programlarının geliştirilmesi, öğretmen ve uzmanların eğitimi önerilmiştir. UNESCO 2008 yılında önemli bir belge olan Öğretmenler için Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Öğretim Programı'nı sunmuştur. Bunların yanı sıra 2011 yılında Prag Deklarasyonu'nda (Prag Declaration) örgün eğitim ortamında medya eğitimin kolaylaştırmak amacıyla medya eğitimi araştırmacıları arasında iletişim ağlarının kurulması önerilmiştir (Aguaded, Sandavol-Romero & Rodriguez-Rosell, 2016, s.12).

Tablo 1

Medya Okuryazarlığının Gelişimi

Eğitim sitemlerinde medyaya karşı eleştirel anlayışın geliştirilmesine ilişkin tartışmalar	1982	Grunwald Bildirgesi (Grunwald Declaration)
Medya okuryazarlığının anahtar kavramları (Key Concepts)	1989	Medya Okuryazarlığı Birliği (Association Media Literacy - AML)
Medya Okuryazarlığı Kaynak Kılavuz'un yayımlanması	1989	Medya Okuryazarlığı Birliği (Association Media Literacy - AML)
Medya eğitiminde yeni yönelimler, medya okuryazarlığının tanımı ve önemi	1990	Toulouse Colluguy
Medya eğitiminin gelecekteki gelişimine ilişkin tartışmalar	1990-1992	Uluslararası Medya Eğitimi Konferansları (Guelph Üniversitesi)
Medya okuryazarlığı eğitimi için ortak bir vizyon, çerçeve ve anlayış yaratma	1992	Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı (ABD)
Medya eğitimi ilkelerinin yeniden ele alınması	1999	Uluslarası Viyana Konferansı (International Conference in Vienna)
Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi	2005	Alexandria Bildirgesi (Alexandria Proclamation)
Medya Okuryazarlığı Uzman Grubu'nun kurulması	2006	Medya Okuryazarlığı Avrupa Sözleşmesi (European Charter for Media Literacy)
Medya eğitimi programlarının geliştirilmesi, öğretmen ve uzmanların eğitimi	2007	Paris Gündemi (Paris Agenda)
Öğretmenler İçin Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Programı	2008	UNESCO
Medya eğitimi araştırmacıları arasında iletişim ağlarının kurulması	2011	Prag Deklarasyonu (Prag Declaration)

İletişim teknolojileri ve diğer bilgi kaynaklarının hızlı bir şekilde gelişmesi ve artması, çok fazla bilginin erişimine ve paylaşılmasına yol açmıştır. Bu bilgi yoğunluğunda bilginin alaka düzeyi, doğruluğu ve güvenirliğinin değerlendirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda UNESCO medya ve bilgi okuryazarlığının bir ihtiyaç olduğunu vurgulayarak öğretmenleri eğitimin öncüsü kabul etmiştir. 2008 yılında hazırlanan Öğretmenler için Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Öğretim Programı; Grunwald Deklarasyonu'nun (1982), Alexandra Deklarasyonu'nun (2005) ve UNESCO Paris Gündemi'nin (2007) hedeflerine ulaşmaya yönelik üye ülkelerin çalışmalarına kaynaklık etmesi beklenmiştir. Örgün öğretmen eğitimiyle bütünleşmesi için tasarlanan bu öğretim programıyla daha fazla gence ulaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca UNESCO (2011) medya ve bilgi okuryazarlığının

bireylerin temel insan haklarından faydalanma kapasitesini arttırdığını belirterek; herkesin düşünce ve ifade özgürlüğünün yanı sıra bilgi alma ve yayma hakkının olduğuna ilişkin İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 19. maddesine atıfta bulunmaktadır. Bu nedenle medya ve bilgi okuryazarlığı demokratik bir toplum için gerekli görülmektedir (s. 16).

Altun (2010a) Kanada'da; önceleri Amerikan popüler kültürüne karşı korumacı yaklaşımla başlayan medya okuryazarlığı eğitimi girişimlerinin zamanla öğrencilerde medyaya karşı eleştirel bir anlayış ve farkındalık oluşturacak yönde bir yaklaşıma dönüştüğünü ve yaşam boyu geliştirilecek bir beceri olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Bu anlayışın gelişmesinde Kanadalı medya uzmanı McLuhan'ın da önemli katkıları bulunmaktadır (s.45). Kanada'da medya okuryazarlığı eğitiminin öncülerinden olan Duncan 1978 yılında Medya Okuryazarlığı Birliği'ni (Association for Media Literacy, AML) kurduğu günden itibaren eğitimciler ve medya aktivistleri medya eğitimini 6. sınıftan 12. sınıfa kadar Ontario öğretim programının zorunlu bir parçası haline getirmek için çalışmıştır. 1986 yılında Kuzey Amerika'da Ontario medya eğitimini öğretim programının zorunlu bir parçası haline getiren ilk eyaletlerden birsi olmuştur. Gönüllülerden oluşan ve kar amacı gütmeyen bir kuruluş olan AML medya okuryazarlığının başarılı bir şekilde gelişmesinde önemli katkılarının olmasının yanı sıra medya okuryazarlığı eğitimcileri için de ilk kapsamlı organizasyon olmuştur (Wilson & Duncan, 2009, s. 131). Duncan ve AML üyeleri 1989 yılında 'Medya Okuryazarlığı Kaynak Kılavuzu' geliştirerek, medya eğitimini yapılandırmak için Anahtar Kavramlar'ın (Key Concepts) listesini oluşturmuştur (Jolls & Wilson, 2014, s.71):

1. Medyanın tümü anlam inşa eder.
2. Medya gerçekliği kurgular.
3. İzleyiciler medyadaki anlamı tartışır.
4. Medyanın ticari çıkarları vardır.
5. Medya ideoloji ve değer mesajları içerir.
6. Medyanın sosyal ve politik çıkarımları vardır.

7. Medyada biçim ve içerik birbiriyle yakından ilişkilidir.
8. Her araç eşsiz estetik forma sahiptir.

Söz konusu sekiz anahtar kavram ve kaynak kılavuz 1989'dan sonra Kanada genelinde ve birçok ülkede medya okuryazarlığı eğitiminin temelini oluşturmuş ve kaynak kılavuz çeşitli dillere çevrilmiştir. Medya okuryazarlığı hareketini ilerletme, hedefleri tartışma ve stratejileri geliştirmek amacıyla Kanada'nın Ontario eyaletinde bulunan Guelph Üniversitesi'nde 1990 ve 1992 yıllarında iki uluslararası konferans düzenlenmiş ve bu konferanslar çeşitli ülkelerden gelen beş yüzün üzerinde katılımcıyı ağırlamıştır. Özellikle 1990 yılında Guelph'te düzenlenen konferansa medya okuryazarlığının önde gelen ABD'li araştırmacılar da katılmıştır (Hoechsmann & Poyntz, 2012, s. 65; Jolls & Wilson, 2014, s. 72; Wilson & Duncan, 2009, s. 131).

ABD'de Aralık 1992'de gerçekleştirilen Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı medya okuryazarlığı eğitiminde önemli bir girişim olarak görülmektedir. ABD'nin medya okuryazarlığını eğitim gündemine koyduğu söz konusu konferansta ortak bir vizyon, çerçeve ve anlayış yaratma çabasına girişilmiştir (Aufderheide, 1993, s. 6). Medya okuryazarlığı eğitiminin gelişimi açısından bir diğer önemli girişim de Elizabeth Thoman tarafından kurulan ABD'nin önde gelen ulusal ve kar amacı gütmeyen Medya Okuryazarlığı Merkezi'dir (Center for Media Literacy, CML) (Jolls ve Wilson, 2014, s. 73). Medya Okuryazarlığı Merkezi (CML) sekiz anahtar kavramı temel alarak bunları öğretmenler için daha erişilebilir ve öğrenciler için de uygulanabilir bir çerçevede ele almış ve medya okuryazarlığı eğitiminin kalbi olarak nitelendirilen beş temel ilkeyi (Tablo 2) ortaya koymuştur (Kellner ve Share, 2005, s. 374).

Tablo 2

Medya Okuryazarlığı Eğitiminin İlkeleri

Anahtar Kelime	Beş Çekirdek Kavram	Beş Anahtar Soru
#1 Kaynak	Tüm medya mesajları 'yapılandırılmıştır'.	Bu mesajı kim oluşturdu?
#2 Biçim	Medya mesajları kendi kurallarıyla oluşturduğu bir dil kullanarak oluşturulur.	İlgimi çekmek için hangi yaratıcı teknikler kullanıldı?
#3 Hedef Kitle	Farklı insanlar aynı medya mesajını farklı şekilde deneyimler.	Farklı insanlar benim dışımda bu mesajı farklı bir şekilde nasıl anlarlar?
#4 İçerik	Medya gömülü değerler ve bakış açılarına sahiptir.	Bu mesajda temsil edilen ya da dâhil edilmeyen yaşam tarzları, değerler ve bakış açıları neler?
#5 Amaç	Çoğu medya kar ya da güç kazanmak için organize edilir.	Bu mesaj neden gönderildi?

Center for Media Literacy (t.y.) *Five key questions form foundation for media inquiry* https://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-form-foundation-media-inquiry.

Jolls ve Wilson'a (2014) göre medya okuryazarlığı medyayı eleştirel incelemek ve üretmek için farklı bir pencere sunan disiplindir (s. 68). Medya okuryazarlığı eğitiminin çekirdek kavramları ile rehber soruları sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya odaklanmıştır (Center for Media Literacy, t.y.). Anahtar kavramlara ilişkin açıklamalar şöyledir:

(i) Tüm medya mesajları 'yapılandırılmıştır'. Bu ilke tüm medya mesajlarının kurgu olduğu yönünde bir inceleme ve sorgulama süreci içermektedir. Masterman (1983), medyanın ideolojik gücünün temsillerin görünüşteki doğallıyla orantılı olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle medya ürünleri yapılandırıldıysa bu yapılandırma işinden kimin sorumlu olduğu sorgulanmalıdır (s. 185). Thoman ve Jolls'a (2004) göre medya metinleri gerçek gibi görünse de doğal değildir ve inşa edilmiştir. Medyada birkaç kişinin 'inşa' ettiği şey geri kalanlar (izleyici/dinleyici/okur vb.) için normalmiş gibi algılandığından

sorgulanma ihtiyacı duyulmamaktadır (s. 25). Bu bağlamda Baudrillard (2017); *'Gerçeğe son veren şey gerçekten daha da gerçek gibi görünen şeydir.'* diyerek medyanın gerçekliği inşa ettiğini vurgulamıştır (s. 116). Medya gerçekliği şeffaf bir pencere gibi ya da dünyanın basit bir yansıması gibi sunmamakta; çünkü medya mesajları bir inşa süreci boyunca oluşturulmakta, biçimlendirilmekte ve konumlandırılmaktadır. Bu inşa neyin dâhil edileceği ya da hariç tutulacağı, gerçekliğin nasıl temsil edileceği konusunda birçok kararı içermektedir. Medya mesajlarının inşası sürecinde alınan bu kararları ve seçimleri ortaya koyarak sorgulamak, medyayı eleştirel bir şekilde analiz etmek için önemli bir başlangıç sayılabilir (Kellner & Share, 2007, s. 12).

(ii) Medya mesajları kendi kurallarıyla oluşturduğu bir dil kullanarak oluşturulur. Bu ilkede ise medyanın etki bırakmak, ilgi çekmek vb. amacıyla kullandığı tekniklere, biçime odaklanılır. Bir mesajın oluşturulmasında kullanılan yaratıcı bileşenlerin; müzik, kelimeler, renkler, hareketler, kamera açısı ve daha fazlasının incelenmesi ve sorgulanması söz konusudur. Örneğin müziğin duygusal etki yaratmak için kullanılması, büyük başlıkların kullanılarak konunun önemli olduğunun vurgulanması gibi, medyanın dilini anlamak bireyleri manipülasyona karşı daha az duyarlı hale getirecektir (Thoman & Jolls, 2004, s. 25).

(iii) Farklı insanlar aynı medya mesajını farklı şekilde deneyimler. Farklı yaşam deneyimleri; cinsiyet, yaş, sosyo ekonomik durum, kültürel yetişme vb. medya mesajlarından etkilenme ve mesajları yorumlama biçimini etkilemektedir. Böyle düşünüldüğünde iki kişi bir filmden, bir şarkıdan ya da başka bir medya içeriğinden farklı duygulanır veya farklı yorumlar (Thoman & Jolls, 2004, s. 26). Öğrencilerin farklı kişilerin aynı mesajı farklı şekilde yorumlanabileceğini görme yeteneği çok kültürlü eğitim için önemlidir (Kellner & Share, 2005, s. 375). Medya kültürel düşünme alışkanlıklarını yansıtan, pekiştiren ve biçimlendiren bir sosyal kurum olarak ortaya çıkmıştır. Medya okuryazarlığı bilgimizin çoğunun kaynağı olan medyaya uygulanan eleştirel düşünme becerisidir. Kültür hem medya mesajlarının üretilmesinde, hem de bu mesajların

algılanmasında etkili bir unsur olarak görülmektedir. Bu nedenle farklı kültürlerden insanlar medya mesajlarını farklı şekilde oluşturmakta ve farklı şekilde yorumlanmaktadır (Silverblatt, 2018, s. 31).

(iv) Medya gömülü değerler ve bakış açılarına sahiptir. İnsanlar içinde yaşadığı kültürden, toplumsal ve bireysel deneyimlerinden bağımsız düşünülemez. Dolayısıyla medya mesajları, medya metni oluşturan yazarın bakış açısı ve ön yargılarının etkisiyle biçimleneceğinden medya mesajlarının nesnel olduğu söylenemez (Hoechsmann & Poyntz, 2012, s. 67). İdeolojiyi, önyargıyı, temsilleri, açık ve örtük çağrışımları sorgulamak için medya mesajlarının içeriğine odaklanılır. Medya içerikleri genellikle semboliktir ve bu nedenle de kültürel bir metnin çok boyutlu sosyal, politik, ahlaki ve bazen de felsefi anlamlarını kavramak için çok çeşitli teorik yaklaşımlar gerektirmektedir (Kellner & Share, 2005, s. 376). Masterman'e (1983, s. 185) göre medya eğitimi olgusu, medyanın gerçeği tarafsız bir şekilde iletip iletmediğinden ziyade gerçekliği inşa etmede aktif olarak yer aldığına ve temsillere odaklanmalıdır.

(v) Çoğu medya kar ya da güç kazanmak için organize edilir. Bu temel kavram öğrenenleri mesajın nereden geldiğini ve neden gönderildiğini sorgulama konusunda sorgulamaya teşvik eder. Örneğin bir medya eserinin ne tür bir kurum tarafından üretildiği konusunda ya da ne tür bir üretim sisteminin hâkim olduğu konusundaki bilgiler medya metinlerindeki çarpıtmaları ve ön yargıları eleştirerek yorumlamaya yardımcı olacaktır (Kellner & Share, 2005, s. 376). Dünya medyasının büyük bir kısmı ticari işletmeler olarak geliştirilmiş ve bugün bu yönde faaliyet göstermeye devam etmektedir. Medyanın amacı bir kitle yaratmak ve onları alıcı bir ruh haline sokarak sponsorlara zaman ya da alan satabilmektir (Thoman & Jolls, 2004, s. 27).

Medya okuryazarlığı eğitimine eleştirel düşünmeyi ve sorgulama alışkanlıklarını dâhil etmek için Amerikalı akademisyenlerce ortaya konan bu beş temel kavram oluşturulurken Masterman'in düşüncelerinden yararlanılmıştır. Nitekim Masterman'e (1983) göre medya

eğitimi; öğrencilerin medyanın nasıl işlediğini, nasıl örgütlendiğini, medyada anlamın nasıl üretildiğini, gerçekliği inşa etme işine nasıl yöneldiğini ve inşa edilen bu 'gerçekliğin' nasıl anlaşılabileceğini anlamasını hedeflemelidir. Ayrıca medya ürünleri yapılandırıldıysa bu yapılandırma işinden kim sorumludur, anlam taşımada kullanılan teknikler ve kodlamalar nelerdir, inşa edilmiş dünyada hangi değerler gizlenmiştir, bu yapıları seyirci nasıl okur soruları yardımıyla medya ile ilgili incelemeler yapılabilir (s.185).

2.2.2. Medya Okuryazarlığının Türkiye'de Gelişimi

Gelişmiş ülkelerde medya eğitimi 1970'li yıllardan sonra gelişme gösterirken Türkiye'nin gündeminde 2000'li yıllarda yerini almıştır (Topuz, 2005, s. 19). Medya okuryazarlığı kavramına ilk vurgu 2003 yılında Ankara'da Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun (RTÜK) Basın–Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü ve TRT'nin katkılarıyla düzenlediği İletişim Şurası'nda yapılmıştır (RTÜK, 2016a). RTÜK medya okuryazarlığını gündemine alan ve medya okuryazarlığının gelişmesinde önemli katkıları olan bir kurum olmuştur.

Şiddeti Önleme Platformu'nda (2004) Medya ve Şiddet Alt Çalışma grubunun raporunda eğitim ve öğretim kurumlarının programlarına şiddetin önlenmesine yönelik duyarlılık arttırıcı ve medya okuryazarlığını geliştirici yönde derslerin konulması önerilmiştir. RTÜK'ün 22 Eylül 2004 tarihli toplantısında ilk ve orta öğretim ders programlarına medya okuryazarlığı dersinin konulmasına yönelik öneriler oy birliği ile kabul edilmiştir. Türkiye'de medya okuryazarlığı konusunun ilerlemesi yönünde atılan bir diğer önemli adım da Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi'nin öncülüğünde 23-25 Mayıs 2005 tarihleri arasında düzenlenen I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı'dır. Hem söz konusu konferansla hem de RTÜK'ün 2006 yılında 'İlköğretim Çağı Çocukları İçin TV İzleme Araştırması' (RTÜK, 2006) ile medya okuryazarlığı eğitiminin önemi ve gerekliliği konusu bilimsel bir zemine dayandırılmıştır. Medya okuryazarlığıyla ilgili çalışmaları

yürütmek üzere; RTÜK, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nden akademisyenlerin katılımıyla oluşturulan komisyonun çalışmalarında Başta ABD ve Avrupa'daki örnekler, bilimsel araştırmalar ve diğer çalışmalar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Daha sonra RTÜK ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) 'Orta Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü'nü imzalamışlardır. TTKB, RTÜK uzmanları ve iletişim fakültesi akademisyenlerinden oluşan komisyon tarafından Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu hazırlanmıştır (RTÜK, 2016a).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülerek kabul edilen 'İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi' 2006-2007 eğitim öğretim yılında MEB'in belirlediği pilot illerde okutulmuş, 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren de 6., 7. ve 8. sınıflarda seçmeli bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (RTÜK, 2016a). Seçmeli medya okuryazarlığı dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla RTÜK tarafından 2012 yılında 'Medya Okuryazarlığı Dersi' araştırması yapılmıştır (RTÜK, 2012). Çocukların kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarına ilişkin mevcut durumu ortaya koymak amacıyla 2013 yılında yine RTÜK tarafından 'Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması' yapılmıştır (RTÜK, 2013). Daha sonraki yıllarda medya okuryazarlığı dersi güncellenerek yeni bir Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı geliştirilmiş ve bu program da 2014-2015 eğitim öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlamıştır (RTÜK, 2016a).

Tablo 3

Medya Okuryazarlığının Türkiye'de Gelişimi

Medya okuryazarlığı kavramına ilk vurgu	2003	İletişim Şurası (RTÜK)
Eğitim ve öğretim kurumlarının programlarına medya okuryazarlığını geliştirici yönde derslerin konulması önerisi	2004	Şiddeti Önleme Platformu
İlk ve orta öğretim ders programlarına medya okuryazarlığı dersinin konulmasına yönelik öneriler	2004	RTÜK
Medya okuryazarlığının öneminin vurgulanması	2005	I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı
İlköğretim Çağı Çocukları İçin TV İzleme Alışkanlıkları Kamuoyu Araştırması	2006	RTÜK
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu'nun hazırlanması	2006	Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü
İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Pilot Uygulaması	2006-2007	MEB, TTKB
İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi'nin okutulması	2007-2008	MEB, TTKB
'Medya Okuryazarlığı Dersi' araştırması	2012	RTÜK
Medya okuryazarlığı eğitimi uygulamalarına ilişkin tartışmalar	2012	Medya Okuryazarlığı Çalıştayı
Medya okuryazarlığı dersinin güncellenmesi ve öğretim materyallerinin hazırlanması	2013	Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik İşbirliği Protokolü
Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması	2013	RTÜK
'Medya Okuryazarlığı Dersi' araştırması	2015	RTÜK (2016b)

Medya okuryazarlığı dersinin ilk verildiği yıllardan bugüne çeşitli sorunlar tartışıla gelmiştir. Bunlardan bazıları dersin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkindir. Özellikle de okullarda fiziksel koşulların ve teknolojik imkânların medya okuryazarlığı uygulamaları için yetersiz olduğu yönünde görüşler hâkimdir. Bir diğer sorun alanı ise dersin seçmeli ders olmasından kaynaklanan önemsiz olduğu yönündeki algıdır. Bu durum ise medya okuryazarlığı ile ilgili çabaların istenilen sonuçlara ulaşabilmesi açısından engel teşkil etmektedir. Merkezi sınavlarda medya okuryazarlığı konularının olmaması, ders çıktılarının notla değerlendirilmemesi dersin önemsiz olduğu algısını pekiştirmekte, zaman

zaman bu derslerde merkezi sınavlar için önemli görülen dersler işlenebilmektedir (Işkın & Kesten, 2016, s. 404). Bir diğer yandan genel olarak okullarda araç-gereç, mekân eksikliği seçmeli derslerin yürütülmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca seçmeli derslerin belirlenmesinde okulların imkanları ağır basarken çoğu öğretmen de branşı dışında seçmeli derslere girebilmektedir (Tuncer & Özüt, 2017). Bu bağlamda medya okuryazarlığı dersinin seçmeli bir ders mi yoksa zorunlu bir ders mi olması gerektiği yönündeki tartışmalar, bu dersi hangi fakülte mezunlarının ya da hangi branşların vereceği yönündeki tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin kendilerini bu alanda yetersiz görmesi, eğitim fakültelerinde gerekli eğitimlerin yer almaması, hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması vb. nedenler (Işkın & Kesten, 2016, s. 404) tartışmaların devam etmesine neden olmuştur.

Çakmak ve Tüzel'e (2015) göre Türkiye'de medya okuryazarlığı üzerine yapılan tartışmalar medya okuryazarlığına ilişkin bakış açısını geliştirmekten ziyade dersin hangi uzman grubu veya hangi fakültenin vereceği doğrultusunda yoğunlaşmıştır. 2012 yılında düzenlenen Medya Okuryazarlığı Çalıştayı'nda bazı akademisyenler bu dersi iletişim fakültesi mezunlarının, bazı akademisyenler de eğitim fakültesi mezunlarının vermesi gerektiği yönünde görüşlerini savunmuşlardır. Çakmak ve Tüzel (2015) bu durumu Türkiye'deki üniversite mezunlarının işsizlik ve istihdamı ile ilgili sorunlardan kaynaklandığı yönünde değerlendirmiştir. Bazı araştırmacılar (Altun, 2010b, s. 236; Çakmak & Tüzel, 2015; Tüzel, 2011, s. 293) medya okuryazarlığı dersinin mevcut programlarla ilişkilendirilmesini ve bu ilişkilendirmenin medya okuryazarlığı eğitimiyle ilgili Türkiye'deki söz konusu bu sorunlara pratik bir çözüm olarak görmektedir.

2.2.3. Öğretmen Eğitiminde Medya Okuryazarlığı ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargıların sorgulanmasında ya da bu yargıların devam ettirilmesinde önemli rolünün olduğu düşünülmektedir (EURYDICE, 2009, s. 89). Bu bağlamda literatürde toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilebilmesi için öğretmen eğitimi programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili derslere yer verilmesi gerektiğini öneren çalışmalar yer almaktadır (Acar-Erdol & Gözütok, 2017; Esen, 2013; Kalaycı & Hayırsever, 2014, Seçgin & Tural, 2011; TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu, 2012b).

UNESCO toplumsal cinsiyet eşitliğini öğretmen yetiştirme kurumlarında yaygınlaştırmanın iki temel nedeni olduğunu ileri sürmüştür. Bunlardan ilki toplumsal cinsiyet eşitliğinin uluslar arası kalkınma gündeminde öncelik taşıması; İkincisi değer, bilgi, insan potansiyelinin ve becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin kilit bir rolünün olmasıdır. Bu nedenle UNESCO programlarında cinsiyet eşitliğine öncelik verme kararını almakla birlikte toplumsal cinsiyetin 2015 sonrası küresel eğitim gündeminin merkezinde yer alan bir konu olacağını düşünmektedir. Kızların ve kadınların eğitimi, yalnızca kendi yaşam koşullarını iyileştirmek için değil, aynı zamanda kişisel, sosyal ve ekonomik kalkınma açısından daha genel çarpıcı etkiler yaratmaktadır. UNESCO özellikle kızların ve kadınların eğitiminin barış ve sürdürülebilir kalkınma için en etkili yatırımlardan biri olduğuna inanmaktadır (UNESCO, 2015, s. 3).

Toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin kazandırılmasında medya okuryazarlığının da etkili bir araç olacağı düşünülmektedir (Toker Erdoğan, 2010, s. 139; Grizzle, 2014, s. 81; Puchner, Markowitz, & Hedley, 2015; Sevim, 2013; Sharda, 2014). Araştırmalar cinsiyete ilişkin basmakalıp yargı ve kalıp yargıların sorgulanmasında medya okuryazarlığının önemli bir rolünün olduğunu göstermiştir (Binark & Gencel Bek, 2010,s. 157; Grizzle, 2014, s. 81, Silverblatt vd. 2014, s. 4-7). Bu bağlamda Türkiye'de öğretmen eğitimi lisans

programlarında medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet konularının yeri (YÖK, 2018) incelenmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Medya Okuryazarlığı ve Toplumsal Cinsiyet Konularının Yeri

Lisans Programları	Medya okuryazarlığı		Toplumsal cinsiyet	
	Seçmeli	Zorunlu	Seçmeli	Zorunlu
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği		Alan Eğitimi – Medya Okuryazarlığı	Genel Kültür- İnsan İlişkileri ve İletişim dersi içinde Meslek Bilgisi - Karşılaştırmalı Eğitim dersi içinde	
Okul Öncesi Öğretmenliği	Genel Kültür – Medya Okuryazarlığı Alan Eğitimi – Çocuk ve Medya		Genel Kültür- İnsan İlişkileri ve İletişim dersi içinde Meslek Bilgisi - Karşılaştırmalı Eğitim dersi içinde	
Özel Eğitim Öğretmenliği	-	-	Meslek Bilgisi - Karşılaştırmalı Eğitim dersi içinde	
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Genel Kültür – Medya Okuryazarlığı		Genel Kültür- İnsan İlişkileri ve İletişim dersi içinde Meslek Bilgisi - Karşılaştırmalı Eğitim dersi içinde Alan Eğitimi – Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	Alan Eğitimi – Kültürel Antropoloji dersi içinde
Sınıf Öğretmenliği	Genel Kültür – Medya Okuryazarlığı	Alan Eğitimi – Türkçe Öğretimi dersi içinde	Genel Kültür- İnsan İlişkileri ve İletişim dersi içinde Meslek Bilgisi - Karşılaştırmalı Eğitim dersi içinde	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Genel Kültür – Medya Okuryazarlığı	Alan Eğitimi – Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi	Genel Kültür- İnsan İlişkileri ve İletişim dersi içinde Meslek Bilgisi - Karşılaştırmalı Eğitim dersi içinde	Alan Eğitimi – Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi dersi içinde
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Alan Eğitimi – Medya Okuryazarlığı		Genel Kültür- İnsan İlişkileri ve İletişim dersi içinde Meslek Bilgisi - Karşılaştırmalı Eğitim dersi içinde	
Türkçe Öğretmenliği	Alan Eğitimi – Medya Okuryazarlığı		Genel Kültür- İnsan İlişkileri ve İletişim dersi içinde Meslek Bilgisi - Karşılaştırmalı Eğitim dersi içinde	
Diğer Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları	Genel Kültür – Medya Okuryazarlığı		Genel Kültür- İnsan İlişkileri ve İletişim dersi içinde Meslek Bilgisi - Karşılaştırmalı Eğitim dersi içinde	

YÖK (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları.* https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

Türkiye'de öğretmen yetiştirme lisans programları 2018 yılında güncellenmiştir. Tablo 4'te öğretmen eğitimi programlarında medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri incelendiğinde bazı programlarda bu derslerin zorunlu dersler kapsamında yer aldığı görülmektedir. Öncelikle medya okuryazarlığı dersi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programında alan eğitimi zorunlu ders kategorisinde yer alırken Özel Eğitim Öğretmenliği programında ne zorunlu ne de seçmeli ders kategorisinde yer almaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği programında medya okuryazarlığı alan eğitimi seçmeli ders kategorisindedir ve sözü edilen programların dışındaki bütün programlarda genel kültür seçmeli ders kategorisinde olduğu görülmektedir. Diğer yandan Okul Öncesi Öğretmenliği programında alan eğitimi seçmeli ders kategorisinde Çocuk ve Medya dersi, Sınıf Öğretmenliği programında alan eğitimi zorunlu Türkçe Öğretimi dersi içinde medya okuryazarlığı konusu, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında alan eğitimi zorunlu Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi dersi bulunmaktadır (YÖK, 2018). Bu durum medya okuryazarlığı alanında öğretmen yetiştirme sorununun çözümü açısından olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Ancak öğretmen eğitimi lisans programlarına toplumsal cinsiyet konuları farklı seçmeli dersler içine dâhil edilmiştir.

Öğretmen eğitimi programları içinde toplumsal cinsiyetin yeri incelendiğinde ise dikkat çeken konulardan biri de seçmeli medya okuryazarlığı dersi içinde medyada kadın erkek rolleri konusuna yer verilmiş olmasıdır. Bunun dışında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında alan eğitim seçmeli ders kategorisindeki Beden Eğitimi Sosyolojisi dersi içine toplumsal cinsiyet konusu dâhil edilmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında ise alan eğitimi seçmeli ders kategorisinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersi yer almaktadır. Son olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında alan eğitimi zorunlu Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi dersi içinde toplumsal cinsiyet konusu göze çarpmaktadır. Ayrıca bütün bölümlerde cinsiyetle ve toplumsal cinsiyetle ilgili konular seçmeli dersler içine dâhil edilmiştir (YÖK, 2018).

Türkiye'de öğretmen eğitimi lisans programlarında medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet konuları ayrı ayrı yer almaktadır. Diğer yandan seçmeli medya okuryazarlığı dersi içinde medyada kadın erkek rolleri konusuna yer verilmiştir. Ancak medyada kadın ve erkek rollerini incelemek için öncelikle toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili farkındalık sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca Schwarz'a (2001) göre medyanın egemen olduğu çağımızda; hem gençleri hem de öğretmenleri eleştirel düşünmeye teşvik ettiği, öğrencilere yeni öğrenme yolları sunduğu, okul ve yaşam arasında bağlantılar kurduğu için medya okuryazarlığı eğitimi öğretmen eğitiminde hak ettiği yeri almalıdır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmanın yanı sıra onların medyadaki cinsiyetçiliğe karşı farkındalığını ve duyarlılığını geliştirebileceği, medyadaki cinsiyetçiliği analiz edebileceği ve cinsiyetçi medya mesajlarına karşı tutum geliştirebileceği bir eğitime gereksinim vardır. Bu durumda hedeflenen becerilerin kazandırılması, eğitimin istendik yönde sonuç verebilmesi ve nitelikli işlemesi için etkili bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim programının etkili olabilmesi için ise program geliştirme çalışmalarının sistematik ve planlı bir şekilde yapılması gerekmektedir (Demirel, 2015, s. 43; Sağlam, 2011, s. 139). Aşağıda bu araştırmada uygulanan programlar tasarlanırken izlenen aşamaların kavramsal açıklamalarına yer verilmiştir.

2.3. Program Geliştirme

Sosyokültürel yapının, bilimin ve teknolojinin sürekli değişmesi ve gelişmesi durumu her geçen gün ihtiyaç duyulan nitelikli insan profilini de değiştirmektedir. Bu bağlamda eğitim programı; hedeflere ulaşmak için oluşturulan bir plan (Ornstein & Hunkins, 2017, s. 26), bireylerde istenen davranış değişikliklerini meydana getirmek amacıyla hazırlanan ve sürekli geliştirilen bir araçtır (Varış, 1996, s. 51). Bu bağlamda program geliştirmenin araştırmaya ve geliştirmeye dönük, bilimsel bir araştırma süreci olduğu söylenebilir (Demirel, 2015, s. 63; Sağlam, 2011, s. 139).

Program geliştirme sistematik ve planlı bir süreci kapsadığından eğitim programları geliştirilirken şu üç temel aşama izlenir (Demirel, 2015): *(i)* Program geliştirmenin planlanması, *(ii)* program tasarısının hazırlanması, *(iii)* programın denenmesi ve değerlendirilmesidir. Aşağıda eğitim programlarının geliştirilmesi aşamaları açıklanmıştır.

2.3.1. Program Geliştirmenin Planlanması

Program geliştirmenin planlanması süreci çalışma gruplarının oluşturulması ile başlamaktadır. İlk grup Program Geliştirme Karar ve Koordinasyon Grubu'dur ve temel işlevi hangi alanlarda program geliştirme çalışmaları yapılacağına karar vermek, ülkenin eğitim felsefesinin programlara yansıtılmasını sağlamak, hazırlanan programların kabulüne ve değiştirilmesine karar vermek ve program geliştirme çalışmalarında koordinasyonu sağlamaktır. İkinci grup; programın hazırlanmasından, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında sürekli görev yapacak uzmanlar, öğretmenler ve eğitimcilerden oluşan program çalışma grubudur. Diğer grup da eğitim uzmanlarından oluşan danışma grubudur ve program geliştirme sürecinin her aşamasında bulunmasa da ihtiyaç duyulduğunda üyelerin uzmanlıklarından yararlanılmaktadır. Program geliştirme çalışma grupları oluşturulduktan sonra program geliştirme sürecinde yapılacak çalışmalar ve çalışmaların ne kadar sürede yapılacağına ilişkin bir çalışma planı hazırlanmaktadır (Demirel, 2015, s. 63-68).

Program geliştirme çalışma grupları oluşturulup çalışma takvimi hazırlandıktan sonraki aşama eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi aşamasıdır. İlk olarak ihtiyaç analizi çalışmasında kimlerin yer alacağı, hedef kitlenin kimler olacağı planlanır. Daha sonra ihtiyaçların saptanması için gerekli olan bilginin nasıl toplanacağı planlanarak veriler toplanır. Bir sonraki aşamada toplanan bilgilerin analizi yapılarak mevcut durum belirlenir ve bilgiler rapor edilerek program geliştirme süreci planlanır (Demirel, 2015, s.75).

Ornstein ve Hunkins'e (2017) göre program geliştirmenin ilk adımı ihtiyaç ve görevlerin analizi olmalı; öğrenenlerin okulda, işte ve hayatta başarı için ne öğrenmeleri gerektiği belirlenmelidir. İhtiyaç ve görevlerin analizi ile programın neler içermesi gerektiği belirlenir ve öğrencilerin öğrenmedeki boşlukları ortaya çıkarılabilir. Böylece gerekli hedefler ve içerik ortaya çıkar; eğitimciler programda yer alacak içeriği, öğrenci etkinliklerini, uygulama araçlarını ve değerlendirme araçlarını tespit edebilir (s. 224).

Varış'a (1996) göre, eğitim amaçları belirlenirken; öncelikle ön şartlar analiz edilir; daha sonra sırasıyla amaçlara dönük toplum ihtiyaçları ve şartları, öğrenci ve konu analizi, öğrenim süreçlerine ilişkin incelemeler yapılır. Eğitim programları bireyin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmanın yanı sıra bireyin gelişimine de katkıda bulunmalıdır. Çocuğun zihinsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, onun öğrenmeye daha çok motive olmasını sağlar (s. 110). Diğer yandan eğitim programları; toplumun mevcut koşullarıyla ilgilenirken, toplumu değiştirme ve geliştirmekle de sorumludur (Varış, 1996, s. 51-57). Ertürk (1984) her bireyin ihtiyaçlarını belli bir toplum içinde belli kültür değerlerine göre giderdiğini ve bireyin ihtiyaçlarına yönelik hedeflerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaların toplumsal gerçeğin özelliğine yönelik yapılan araştırmalarla bağlantılı olması gerektiğini belirtmiştir (s. 32). Bu bağlamda eğitimsel ihtiyaçlar belirlenirken toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçlarının belirlenmesi önemli görülmektedir (Demirel, 2015, s. 69).

2.3.2. Program Tasarısının Hazırlanması

Tasarlanan eğitim programları belirlenen hedeflere yüzde yüz ulaşmayı garantilemeyebilir, ancak en iyi öğrenme sonuçlarını elde edebilmek için program pek çok seviyede öğrenmeyi sağlayacak şekilde organize edilir ve düzenlenir (Ornstein & Hunkins, 2017, s. 176). Program tasarısı hazırlanırken programın dört temel öğesi olan hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmeyle ilgili şu sorulara yanıt aranmaktadır: Nasıl bir

insan yetiştirilmeli (Ertürk, 1984, s. 24); ne öğretelim (Varış, 1996, s. 114), bireyin bilmeye ve bireye öğretilmeye değer olduğu düşünülen konular neler (Ornstein & Hunkins, 2017, s. 232); istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayacak öğrenme yaşantıları nasıl düzenlenmeli (Demirel, 2015, s. 135) ve mevcut eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde hangi ölçütler dikkate alınmalıdır (Ertürk, 1984, s. 112). Ayrıca eğitim programları tasarlanırken hangi program öğesine ağırlık verileceği de programın tasarım modelleriyle ilgilidir. K*onu merkezli, öğrenen merkezli* ve *sorun merkezli* üç temel program tasarımı bulunmaktadır. Demirel'e (2015) göre genelde program öğeleri içinde en çok içerik boyutuna ağırlık verilmektedir ve en yaygın kullanılan tasarım konu merkezli tasarımlardır. Aşağıda hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir (s. 43).

2.3.2.1. Hedeflerin Belirlenmesi

Hedeflerin belirlenmesi aşamasının program tasarımının başlangıç noktası olduğu söylenebilir. Hedefleri belirlemeden önce nasıl bir birey, bireyleri niçin eğitiyoruz soruları ve ihtiyaç analizi verileri yol gösterici olacaktır (Demirel, 2015, s. 95; Ertürk, 1984, s. 24).

Ertürk'e (1984) göre hedefler; *uzak hedefler, genel hedefler* ve *özel hedefler* olmak üzere üç düzeydedir. Uzak hedefler ülkenin politik felsefesiyle ilgilidir. Eğitimin uzak hedeflerinin belirlenmesinde düzenin temel siyasi felsefesi etkili olurken, genel hedeflerin tespitinde eğitim politikasını belirleyen yetkili olan kişiler etkili olmaktadır. Öğrenene bir disiplin ya da çalışma alanı için kazandırılması amaçlanan özellikler ise özel hedeflerdir (s.15). Varış (1996), merkezi sistemde eğitim politikasının devlet politikasıyla tutarlı olması gerektiğini ve bu tutarlığın sağlanmasının ancak tüm eğitim kurumlarını ilgilendiren 'Milli Eğitimin Amaçları' ile mümkün olacağını belirtmiştir (s.108).

Brandt ve Tyler'a (2016) göre okulda geçen süre içinde öğretilecek şeyler sınırlı olduğundan amaçlar belirlenirken en öncelikli öğrenmelerin belirlenmesinde yarar vardır (s.10). Diğer yandan hedefler yazılırken açık, az, öz ve uygun dille yazılmalı; konu alanıyla ilgili olmalı; öğrenme yaşantılarıyla kazandırılabilir olmalı; öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmalı, ölçülebilir olmalıdır (Doherty & Peter, 1980'den aktaran Brandt ve Tyler, 2016, s. 11-12). Ayrıca Tyler (2014) hedeflerin göstergesi olan davranışların tanımlanabilir ve örneklendirilebilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Böylece öğrencide gerçekleşen davranış değişimi gözlenebilir olabilecektir (s. 99).

2.3.2.2. İçeriğin Düzenlenmesi

Eğitim programlarında içerik öğesi ne öğretelim, sorusuna yönelik cevapları içermektedir (Varış, 1996, s.114). Sönmez (2012) içeriği, hedef davranışların kazandırılması amacıyla ünite ve konuların düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (s. 130). İçerik kendi içinde mantıklı bir bütünlüğe sahip olmalı, öğrencinin öğrenme ve gelişim düzeyine uygun olmalı, kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru bir yol izlemelidir (Varış, 1996, s. 131).

İçerik düzenlenirken çeşitli stratejiler de kullanılmaktadır. Birbiri ile ardışık, ilişkili ve ön koşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde *doğrusal programlama yaklaşımı*; konuların zamanı geldikçe tekrar öğretilmesi gerektiğinde sarmal *programlama yaklaşımı;* birbirinden bağımsız ancak anlamlı bir bütün oluşturan konuların düzenlenmesinde *modüler programlama yaklaşımı*; konu kapsamının giderek daraldığı ve uzmanlaşmanın söz konusu olduğu konuların düzenlenmesinde *piramitsel ve çekirdek programlama yaklaşımı*; konuların projeler olarak düzenlenmesinde *konu ağı – proje merkezli program yaklaşımı* ve son olarak da içeriğin sonradan öğrencilerin sorularına ve gereksinimlerine göre düzenlenmesinde *sorgulama merkezli programlama yaklaşımı* kullanılmaktadır (Demirel, 2015; s. 127-129).

2.3.2.3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi

Eğitim durumlarının düzenlenmesi bir bakıma hedef davranışlara ulaşmada etkili olabilecek öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesidir (Tyler, 2014, s. 59). Ertürk (1984), eğitimsel bir yaşantının istendik yönde davranış değişikliğini meydana getirmesi, yaşantının gerçekleşmesi için de öğrencinin etkin katılımı bir önkoşul olduğundan, çevrenin bu etkin katılımı teşvik edici ve kolaylaştırıcı olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşe göre öğrenci davranışının istendik yönde gelişmesi için çevredeki uyarıcıların planlı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (s. 85).

Eğitim durumları öğrencinin sürece etkin katılımı için öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinin; eğitimsel araç ve gereçlerin; zaman planının; öğrenme ortamlarının düzenlenmesini içermektedir (Sönmez, 2012, s. 149). Tyler (2014) hedef davranışlara ulaşmak için öğrenme yaşantılarının seçiminde şu ilkelerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir: *(i)* öğrenme yaşantıları öğrenciye hedef davranışı uygulama fırsatı vermeli, *(ii)* öğrencinin tatmin olacağı nitelikte olmalı, *(iii)* öğrencinin yapabileceği şeyler olmalı, *(iv)* hedef davranışa ulaşmak için birden çok öğrenme yaşantısının düzenlenebileceği göz önünde bulundurulmalı ve son olarak *(v)* aynı öğrenme yaşantılarının birden fazla sonuç doğuracağı dikkate alınmalıdır (s. 57). Ayrıca Tyler (2014) öğrenmenin, öğrenciye sağlanan yaşantılar yoluyla gerçekleşeceğini; bu nedenle de öğrencinin öğretmenin yaptıklarını değil kendi yaptıklarını öğreneceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla öğrenme yaşantıları düzenlenirken bireyin ihtiyaçlarına dönük olmalı ve öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamalıdır (s. 55).

Öğrenme yaşantıları giriş ya da hazırlık etkinlikleri, gelişme etkinlikleri ve sonuç etkinliklerinden oluşabilir. Giriş ya da hazırlık süreci düzenlenirken öğrenci hedef davranışlardan haberdar edilmeli ve ders veya üniteye ilişkin öğrenilecek bilgileri almaya hazır hale getirilmelidir. Gelişme aşamasında öğrenmeye hazır hale gelen öğrencilerin yeni davranışları öğrenmeleri için planlanan etkinlikler uygulanır. Sonuç aşamasında öğrenci

öğrenmeleri kontrol edilir; öğrenmenin niteliğini artırmak amacıyla çalışma ya da araştırma projelerine yer verilebilir (Demirel, 2015, s. 136).

2.3.2.4. Sınama Durumlarının Düzenlenmesi

Değerlendirme; programın güçlü ve zayıf yönleri hakkında veri sağlamanın yanı sıra öğrencilerin öğrenme eksiklerini ortaya çıkarma, dersin nasıl daha iyi planlanabileceği konusunda geri bildirim sağlamaktadır. Ayrıca değerlendirmenin program öğelerinin toplam etkisi hakkında veri sağlama ve programın işe yarayıp yaramadığı konusundaki kararlara dayanak sağlama gibi işlevleri de bulunmaktadır (McMillan, 2015; Ornstein & Hunkins, 2017, s. 286; Tyler, 2014, s. 94).

McMilllan (2015) ön değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve son değerlendirme olmak üzere üç temel sınıf içi değerlendirmeye dikkat çekmiştir. Ön değerlendirme adından da anlaşılacağı üzere öğretimden önce öğrencilerin bilgi, tutum ve ilgilerini belirlemek için yapılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme öğretim esnasında öğrencinin ne düzeyde öğrendiğini, ne kadar ilerlediğini belirlemek için yapılır ve bu değerlendirme ilerideki öğretim etkinliklerin ne olması gerektiği konusunda bilgi vermektedir. Öğretim sonunda yapılan son değerlendirmeler de öğrencilerin programın hedeflerine ne düzeyde ulaştığı, eğitim programı ve okul programlarını değerlendirme için bilgi sağlamaktadır (McMillan, s. 31-33).

Bir davranışın öğrenilip öğrenilmediğinin belirlenmesi için o davranış çeşitli yöntemlerle sınanabilmektedir. Ancak bunun için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Öncelikle sınama durumunun hangi amaç için düzenleneceğine karar verilmeli; sınama durumu davranışın düzeyine göre (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) düzenlenmelidir. Bunların yanı sıra sınama durumu ölçülmek istenilen davranışlarla ilgili olmalı ve ölçme aracındaki ifadelerin kullanımlarına dikkat edilmelidir. Ayrıca sınav ortamının da ölçülmek

istenen davranışa göre düzenlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2015, s. 152,153; Sönmez, 2012, s. 470-473).

2.3.3. Programın Denenmesi ve Değerlendirilmesi

Programın denenmesi, hazırlanan program taslağının uygulanarak programın geliştirilmesine ilişkin kararlarda önemli veriler sağlamaktadır. Program denenirken izlenen aşamalar şöyledir (Demirel, 2015, s.168):

(i) Program taslağının etkili bir şekilde uygulanması için planlama yapılır.

(ii) Deneme yapılması için ülke genelini temsil edecek nitelikte okullar ve sınıflar seçilir.

(iii) Programın denenmesi sürecinde yer alacak okul yöneticisi ve öğretmenler seçilir.

(iv) Programın uygulanmasında aktif rol alacak yönetici ve öğretmenlere programları tanıtmak amacıyla hizmet içi eğitimler verilir.

(v) Denenecek programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için programla ilgili materyaller yönetici ve öğretmenlere tanıtılır; deneme süreci ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağı konusunda açıklamalar yapılır.

(vi) Denenen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi yapılarak programın güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu, nelerin düzeltilmesi ve gözden geçirilmesi gerektiği konusunda sistemli ve düzenli bir şekilde veriler toplanır.

Program değerlendirme genel anlamda; program hakkında karara varmak için programın amaçları, etkinlikleri, özellikleri ve çıktılarına ilişkin bilgi toplama ve bu toplanan bilgiler doğrultusunda programın etkililiğini geliştirme ya da gelecek program planları hakkında bilgilendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2008). Ertürk (1984),

değerlendirmenin hem programda hem de eğitimde gerekli düzenlemelerin yapılmasına imkân veren bir süreç olduğunu ve bir program ne kadar titizlikle hazırlanırsa hazırlansın uygulamada getireceği sonuçlar açısından değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (s. 108).

Program değerlendirme; programın geliştirilmesi, uygulanması ve düzenlenmesi açısından gereklidir. Değerlendirmeye yalnızca okul yılının ya da programın sonunda değil, programın geliştirilmesi ve uygulanmasının hemen her aşamasında ihtiyaç duyulmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2017, s. 286). Program geliştirme ve değerlendirme iç içedir, geliştirme sürecinde yapılan değerlendirmelerin sonuçları programın daha iyi geliştirilmesi ve daha iyi ürün alınması için kullanılmaktadır (Varış, 1996, s. 186). Eğitim programları değerlendirilirken, programla ilgili sağlam verileri toplamak ve toplanan bu verileri doğru bir şekilde yorumlamak için bir dizi araştırma yapılması gerekmektedir. Ayrıca yapılan değerlendirmelerin sonuçları, kullanışlı ve programı geliştirici nitelikte olmalıdır (Erden, 1995; s.20).

2.3.4. Program Geliştirmede Öğretmenin Rolü

Eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir kısmı okul ve sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerinde ailesel, bireysel etkenlerin dışında öğretmenin bilgisi, becerisi, tutum ve değerleri etkili olmaktadır. Bu nedenle eğitimin kalitesinden daha çok öğretmenler sorumlu tutulmakta, hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim önemli görülmektedir (Özoğlu, 2010; Sağlam, 2011, s. 177).

Eğitim içeriğinin genel çerçevesi resmi otoritelerce belirlenmiş olsa da öğretimde kullanılacak öğretim yöntemleri ve tekniklerin seçiminde ve materyallerin işe koşulmasında öğretmenin bilgi ve becerisinin etkili olacağı görüşü hâkimdir. Bu bağlamda eğitim durumlarının düzenleyicisi ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin konu alanını iyi

bilmesi; eğitim ve öğretimle ilgili bilgi, beceri ve tutumlarla donanmış olması gerekmektedir (Öztürk, 2012; Sönmez, 2012, s. 14,15).

Ornstein ve Hunkins'e (2017) göre öğretmenlerin sınıf, okul ve ilçe düzeyindeki programı planlama ve uygulamada rolü bulunmaktadır ve öğretmenler eğitim programını öğretim yoluyla hayata geçirmektedirler. Öğretmenlerin ellerindeki programlar standart olsa da uygulama aşaması her öğretmene göre farklılık gösterecektir (s. 223). Yüksel'e (1998) göre programların ülke, bölge ve okul düzeyindeki şartlara uygun olarak geliştirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler gerekirse sınıfın koşullarını dikkate alarak mevcut programda uygun düşmeyen kısımlara müdahale edebilmeli, değişiklikler yapabilmelidir. Tyler (2014); eğitim programının okulun amaçlarına ulaşmasında etkili bir araç olabilmesi için öğretmenin hedeflere ulaştırmada kullanacağı öğrenme yaşantılarını ve etkinliklerini etkili bir şekilde planlaması ve düzenlemesi gerektiğini belirtmiştir (s. 111).

Carl'a (2015) göre öğretmenler genelde programın kendilerinin dâhil olmadığı başka bir yerde geliştirildiğini düşünmekte ve hazırlanan programların doğru uygulanabilmesi için rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin sadece okul ve sınıf bağlamında çalıştığı düşünülerek programa katkı sağlayacakları alanı daraltmaktadır. Bu nedenle programlar uygulanmadan öğretmenin program geliştirme sürecine katılımı sağlanmalıdır. Öğretmenin program geliştirme süreçlerine katılımı onun kişisel ve mesleki gelişimini de besleyecektir (Carl, 2005). Ben-Peretz (1980) öğretmenlerin mevcut programları belirli durumlara adapte etmesi ve alternatif program materyalleri oluşturması, yanı sıra program uygulama yeteneklerinin gelişmesi açısından program geliştirme sürecine aktif bir şekilde katılmasını önemli görmektedir (s. 61). Diğer yandan Connelly (1980) öğretmenlerin araştırmalarla program geliştirme sürecine katılabileceklerini belirtmiş, özellikle eylem araştırmasıyla programın biçimlenmesinde geri bildirim sağlayacağını ifade etmiştir.

Program geliştirmede öğretmenin rolü genel olarak değerlendirildiğinde programın uygulanması aşamasında öğretmene daha fazla görev ve sorumluluk düştüğü görülmektedir. Aslan (2015); okullarda öğretim programının (açık/gizli), ders araç gereçlerinin ve öğretmen tutumlarının cinsiyet önyargılarını besleyen temel mekanizmalar olduğunu belirtmiştir (s. 365). Kalaycı ve Hayırsever (2014) de eğitim materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda mevcut durumu olumluya çevirme potansiyeli varken tam tersine eşitsizliği pekiştirecek ya da yeniden üreterek şekilde hazırlanmasının endişe verici olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin program geliştirme sürecindeki rolü göz önüne alındığında öğretmenlere toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin olumlu tutumların kazandırılmasının; öğrenme öğretme sürecinde demokratik ortamların oluşturulmasının yanı sıra cinsiyet eşitliğine duyarlı ders materyallerinin hazırlanmasında ve seçiminde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir. Diğer yandan eleştirel düşünen, sorgulayan, kendini ifade edebilen, toplumsal konularda bilinçli ve sorumlu olan öğretmenler hem medya okuryazarlığı hem de cinsiyet eşitliği konusunda öğrencileri için iyi bir rol model olabilir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Son yıllarda hem medya okuryazarlığı hem de toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine yapılan araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Ancak bu iki kavramı birlikte ele alan çalışmaların sayısının yetersiz olduğu, eğitim uygulamalarında da kavramların ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Bu bölümde medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyete ilişkin yapılan program geliştirme ve eğitim uygulamalarıyla ilgili çalışmalar özetlenmiştir.

3.1. Medya Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar

Barut, Erbaş, Dikmen, Sak ve Demirer (2014, Eylül) öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerine yönelik ihtiyaç analizi çalışması yapmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının eğitim öğretim yaşamları boyunca medya okuryazarlığına ilişkin bir ders almadığı, medya ve medya araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, medya araçlarının güvenirliğini araştırmada yetersiz kaldıkları, medya konusunda yeterince bilinçli olmadıkları ve medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adayları için bir ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Erdem (2018) öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı geliştirmiştir. Sorun merkezli program tasarım yaklaşımı benimsenerek tasarlanan programla araştırmacı öğretmen adaylarının medya okuryazarı bireyler

olabilmelerini, medya okuryazarlığı ve medyaya ilişkin temel bilgileri edinmelerini ve medya okuryazarlığının temel becerilerini kazanmalarını hedeflemiştir.

Karataş ve Sözer (2018) eğitim fakülteleri için tasarladıkları 'Medya Okuryazarlığı' eğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırmacıların öğretmen adaylarına 12 hafta süresinde uyguladığı programın adayların üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tasarlanan program ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri alınmış; öğretmen adayları için kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme yaklaşımı açısından programın işlevsel olduğu belirlenmiştir.

Barut vd. (2016); öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı becerisi kazandırmak amacıyla bir öğretim tasarımı gerçekleştirmeyi, uygulamayı ve değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen deneysel çalışma sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı bilgi düzeylerinde olumlu yönde gelişme görülürken, medya okuryazarlığı algı düzeylerinde anlamlı bir değişme olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacılar öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığının bir ihtiyaç olduğunu ve ders olarak eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Meehan, Ray, Walker, Wells ve Schwarz (2015); özel bir üniversitede öğretmen eğitiminde mevcut lisans derslerine medya okuryazarlığı eğitimini nasıl dahil ettiklerine ilişkin deneyimlerini açıklamışlardır. Her bir araştırmacı seçtikleri bir lisans dersine medya okuryazarlığı eğitimini de kaynaştırarak kendi programlarını oluşturmuşlardır. Bir araştırmacı, öğretmen adaylarının ders planı hazırlarken ve uygularken medyanın beş temel sorusunu nasıl kullanabilecekleri üzerinde durmuştur. Bir diğer araştırmacı da ırk, sınıf vb. çeşitli nüfuslarla ilgili konularda öğretmen adaylarını eleştirel düşünmeye teşvik etmek için onların geleneksel toplumsal cinsiyet normlarını, medyada cinsiyet ve çeşitlilik konularını incelemelerini sağlamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına sınıf materyallerini seçerken ve programlarını düzenlerken hangi unsurlara dikkat etmeleri, uygulamada neleri göz önünde bulundurmaları gerektiği gibi konulara da yer vermiştir. Son yazar da öğretmen adaylarının

hazırladıkları ders planları yoluyla kalıp yargılara, yanlış beyanlara nasıl engel olabileceklerini, öğrencilerin demokratik vatandaşlığı teşvik eden eleştirel bakış açılarını geliştirmelerine nasıl yardımcı olabilecekleri konusunu işlemiştir. Araştırmacılar lisans öğretmenliği eğitiminde medya okuryazarlığının ayrı bir ders olarak verilmesinin belki uygulanabilir olmadığını ancak mevcut konu alanları içine dâhil edilerek konumlandırılabileceğini belirtmiştir.

Fry ve Seely (2011), tasarladıkları bilgi ve medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adayları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İki dönemlik bir süreyi kapsayan çalışmada medya ve bilgi okuryazarlığı konusunda eğitim alan katılımcıların ilgili, uygun ve güvenilir dergi makalelerini ve web sitelerini aramaları, değerlendirmeleri ve kullanmaları için sistematik bir araştırma sürecinde eğitilmişleridir. Birinci dönemde bir derste katılımcılar araştırma sürecini kullanmış; katılımcıların çoğu ilgili ve kaliteli dergi makalelerini belirleyememiş, katılımcıların yarısı da web sitelerinin kalitesini yanlış değerlendirmiştir. Biçimlendirici değerlendirme sonrasında öğretim modeline yapılan eklemeler sonrasında katılımcılar web sitelerinin kalitelerini değerlendirebilmiş ve araştırdıkları konuyla ilgili dergi makalelerini bulabilmişlerdir.

Toker Erdoğan'ın (2010) Türkiye'de medya okuryazarlığı uygulamalarının toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik katkısını incelediği çalışmasında öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; medya okuryazarlığı eğitimi kapsamında kullanılan materyallerin yetersiz olduğu, öğretmenlerin bu konuda eğitimli olmadığı ve bu nedenle de dersin işlenişi, etkinliği ve verimliliğinin öğretmenlerin istek ve çabasıyla sınırlı kaldığı ortaya çıkmıştır. Yanı sıra medyada cinsiyete dayalı ayrımcılığın ele alınması ve medya okuryazarlığı ders programının toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında yapacağı katkı; öğretmenin bakış açısıyla, farkındalığı ve duyarlılığıyla sınırlı kaldığı bir diğer araştırma sonucudur.

Sevim'in (2013) 'Medya Okuryazarlığı, Toplumsal Cinsiyet ve Kadının Medyada Temsili' isimli çalışmasında Elle dergisinin rastgele seçilen üç sayısının kapakları göstergebilimsel metotla incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dergide ataerkil bakış açısıyla kadınların temsil edildiği, kadının genelde nesne konumunda sunularak bu üretimin yeniden yapıldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı medyanın ya da kitle iletişim araçlarının eşitsizliğin üretilmesinde ve yeniden üretilmesinde belirleyici konumunun olduğun, ayrımcılık konusunun da en görünen alanı olduğunu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında medyanın gerekli hassasiyeti göstermediğini belirtmiştir.

Sekarasih, Scharrer, Olson, Onut ve Lanthorn (2019) geleneksel ve yeni medya reklamlarına, reklamlarda cinsiyet kalıp yargılarına ve şiddete karşı eleştirel tutumun geliştirilmesinde medya okuryazarlığı eğitiminin etkili olup olmadığını incelemiştir. Bunun için yazarlar okul temelli medya okuryazarlığı ders programını hazırlayarak deneysel yöntemle programın etkililiğini test etmiştir. Araştırma yaş ortalaması yaklaşık 11 (10.53) olan 117 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin reklamlardaki şiddete ve cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin tutumlarında deneysel işlem öncesine göre önemli bir değişme olmamıştır. Ancak kız öğrencilerin program uygulandıktan sonra benzer içeriklere daha olumsuz tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Puchner, Markowitz ve Hedley (2015) mesleklerle ilgili cinsiyetçi basmakalıp yargılara odaklanarak, eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırma 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş, 7. sınıf öğrencilerine eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi verilirken 8. sınıf öğrencilerine bu konuyla ilgili eğitim verilmemiştir. Araştırmacılar eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi alan 7. sınıf öğrencilerinin medyanın meslekler bağlamında kadınlar ve erkekler hakkında basmakalıp imajlar gösterdiğine ilişkin inançları 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulmuştur.

Grizzle (2014); UNESCO'nun medya ve bilgi okuryazarlığı kavramları ile toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tanımlarını ele almış ve kavramsal bir çerçeve oluşturarak

medyada ve medya aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitliğini geliştirmede medya ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin nasıl kullanılabileceğini ve uygulanabileceğini araştırmıştır. Araştırmacı toplumsal cinsiyete duyarlı medya ve bilgi okuryazarlığı programının teori ve pratiği de içerek şekilde programın yapısının nasıl olması ve içeriğinde neler olması gerektiğini ortaya koymuştur.

3.2. Toplumsal Cinsiyet İle İlgili Araştırmalar

Şener Özel (2019), eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik 'Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programı' geliştirmiştir. Tyler'ın program geliştirme modeline göre hazırlanan program 12 hafta süresince uygulanmış ve programın eğitim fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sahip olduğu geleneksel tutumların da daha eşitlikçi bir tutum düzeyine ulaştığı belirlenmiştir.

Acar-Erdol ve Gözütok (2018), öğretmen adayları için 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programı' geliştirmiştir. Program geliştirme modellerinden Taba Modeli'ne göre hazırlanan programın kazanımlarının, içeriğinin, öğrenme yaşantılarının ve ölçme-değerlendirme boyutlarının birbiriyle tutarlı olduğu belirlenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeleri yapılarak program geliştirilmiştir.

Esen (2013), sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden son sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler ders kitabı incelemeleri adındaki zorunlu lisans dersinin içeriğini toplumsal cinsiyet bağlamında farkındalık ve duyarlılık kazandırmak amacıyla yeniden düzenlemiştir. Araştırmacı 14 hafta boyunca haftada dört saat olmak üzere uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Dersin etkilerini incelediği araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının geleneksel değer yargılarını sorgulamaya başladıkları, kendi yaşamlarından başlayan bir değişim motivasyonu kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Özcan (2012), üniversite öğrencilerine uygulamak üzere toplumsal cinsiyete dayalı bir eğitim programı geliştirerek bu programın öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, toplumsal cinsiyete yönelik verilen eğitimin öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarında geleneksel tutumdan eşitlikçi tutuma doğru olumlu yönde etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine araştırma sonuçları; kadın öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası uygulanan ölçeklerden daha yüksek puanlar elde ettiğini, toplumsal cinsiyete dayalı eğitimin kadın erkek eşitliğini sağlamada etkili olabileceğini ortaya koymuştur.

Uzun, Erdem, Güç, Şafak Uzun ve Erdem'in (2017) çalışmasında toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ve ayrımcılığını önlemeye yönelik politikalara öncü olmada verilen eğitimlerin toplumsal cinsiyet algısına ve toplumsal cinsiyet rollerine etkisi incelenmiştir. Araştırma ilgili bakanlıklar arasında yapılan 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması ve Kadına Yönelik Şiddetle Mücadelede Kurumsal Kapasitenin Güçlendirilmesi, İşbirliği ve Eşgüdümün Artırılmasına Dair Protokol' kapsamında verilen 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Eğitici Eğitimi'ne katılan 23 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları söz konusu eğitimin katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarında ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında etkili olduğunu göstermiştir.

Lumadi ve Shongwe (2010) çağdaş öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet konusunu hem öğretmen eğitimi öğretim programı açısından hem de kurumsal açıdan ele almıştır. Araştırma sonuçları öğretmen yetiştiren kurumların programlarının baskın ataerkil kültürü yeniden ürettiğini göstermiştir. Ayrıca öğretim programı metinleri ve ders planları eril söylemleri ve erkeğe ilişkin anlatıları tasvir etmektedir. Yine araştırma kapsamında incelenen öğretim programı metinlerinde kadınlar görünmez olmasa da onların görünürlüğü ve kadına ilişkin söylemler erkeklerin uzantısı rolleriyle sınırlandırılmıştır. Araştırmada öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyete bağlı farklılıkların yüksek düzeyde mevcut olduğu ortaya çıkmıştır.

Tsouroufli (2002) de bir ortaokulda öğretmen ve öğrenci arasındaki cinsiyete dayalı sınıf içi etkileşimi ve bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıftaki davranışları, cinsiyetle ilgili görüşleri ile kendi yaşam deneyimleri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Gözlem ve görüşmeler yoluyla elde ettiği sonuçlara göre, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere farklı davrandıkları ortaya çıkmıştır. Yine araştırma bulguları öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalığının yetersiz olması ve toplumsal cinsiyetle ilgili üstü kapalı varsayımları, onların sınıfta kız ve erkek öğrencilerine yönelik davranışlarını etkilediğini göstermiştir. Diğer yandan öğretmenlerin fırsat eşitliği konusunda eğitimlerinin yetersiz olması, okulun düşük statüsü, okul yönetiminin okuldaki toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etme konusunda yetersiz olması gibi başka hususların da öğretmen öğrenci arasındaki etkileşimi etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bullock (1997), öğretmen adayları için Fen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet ve Etnik Eşitlik programı hazırlamıştır. Araştırmacı hazırladığı programın öğretmen adaylarının tutumları ve mesleki davranışları üzerindeki etkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada altı öğretmen adayına staj dönemi başlamadan önceki üç haftalık süreçte konuya ilişkin farkındalık kazanmaları için gerekli imkânlar sağlanmış ve öğretmen adaylarının staj uygulamaları süresince yaptıkları uygulamalar üzerine görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının başlangıçta programı onayladığını ancak süreçte kısıtlı maddi olanaklar ve öğrencilerinin konuyla ilgili yeterli hazırlıklarının olmaması gibi sorunlarla karşılaşmaları sonucunda cinsiyet ve etnik eşitlik konularını önemsemedikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler eleştirel teknikleri öğretmesi açısından programı yararlı bulduklarını ancak mesleki gelişim aşamasının sonunda verilmesinin uygun ve yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak hem yurt içinde hem de yurt dışında öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığına (Barut vd., 2016; Erdem, 2018; Fry & Seely,2011; Karataş & Sözer, 2018; Meehan, Ray, Walker, Wells, & Schwarz, 2015) ve toplumsal cinsiyete (Şener Özel, 2019, Acar-Erdol & Gözütok, 2018; Bullock, 1997; Esen, 2013; Özcan, 2012) ilişkin program

geliştirme ve mevcut lisans dersleriyle bütünleştirme konusunda çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalarda medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet konularının birlikte ele alınmadığı görülmüştür. Diğer yandan literatürde medya okuryazarlığı eğitiminin toplumsal cinsiyete ilişkin tutum ve algı üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar (Puchner, Markowitz, & Hedley, 2015; Sekarasih, Scharrer, Olson, Onut, & Lanthorn, 2019) yer alsa da bu araştırmalar ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yöneliktir. İlgili araştırmalar genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarına yönelik toplumsal cinsiyet eşitliği konusunun medya okuryazarlığı ile bütünleştiği bir öğretim programı geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasında izlenen adımlara ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında uygulanan programların geliştirilme aşamalarına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma karma yöntem araştırmasına göre desenlenmiştir. Karma yöntem araştırmasının temel varsayımı; nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması, tek bir yöntem yerine iki yöntemin de kullanılmasının araştırma probleminin ve sorusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır (Creswell, 2012, s. 264). Araştırma karma yöntem araştırmalarından eş zamanlı dönüşümsel modele göre (concurrent transformative design) desenlenmiştir. Eş zamanlı dönüşümsel modelde nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve nitel ya da nicel verilerden herhangi birine ağırlık verilebilir ya da her iki veri türüne de eşit önem verilir (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003, s. 185). Araştırmada nitel ve nicel verilerinin eş zamanlı toplanarak her iki veri türünün analiz sonuçlarının birlikte yorumlanması amaçlandığından bu desen tercih edilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırmanın yöntemine ilişkin işlem basamakları

Araştırmanın nicel boyutu ön test-son test ve eşit olmayan kontrol gruplu yarı deneysel araştırma tekniğine göre desenlenmiştir. Deneysel araştırma nedensel ilişkileri test etmede güçlü bir tekniktir. Deneysel araştırma yönteminde araştırmacı deney yapılmadan önceki mevcut durumu inceler, daha sonra yaptığı değişikliğin sonuçlarıyla önceki durumu karşılaştırır (Neuman, 2007, s. 358). Tablo 5'te araştırmanın deneysel desenine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 5

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Deneysel Araştırma Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney 1	O_1 (Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği)	X_1 Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı	O_4 (Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği)
Deney 2	O_2 (Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği)	X_2 Medya okuryazarlığı programı	O_5 (Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği)
Kontrol	O_3 (Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği)		O_6 (Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği)

Araştırmanın bağımsız değişkenleri; Deney 1 grubu için tasarlanan toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı ve Deney 2 grubu için tasarlanan medya

okuryazarlığı programıdır, bağımsız değişkenleri ise öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum düzeyleridir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete yönelik algılarını incelemek amacıyla olgu bilim (fenomonoloji) deseninden yararlanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olunduğu halde derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Ayrıca olgu bilim araştırması bir olgunun (olay, kavram, deneyim, algı vb.) bireylerin yaşamında ne anlama geldiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69). Bu bağlamda öğretmen adaylarının cinsiyet kavramlarına ilişkin algıları ve bu kavramlara yükledikleri anlamlar eğitim öncesi ve sonrasında belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer yandan programların öğretmen adaylarının medya içeriği çözümlemeleri üzerindeki etkisi ile programlara ilişkin görüşlerini incelemek için durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışmalarında araştırmacının durum üzerinde kontrolü sınırlıdır, araştırmacı gerçek yaşam bağlamında güncel bir olguya odaklanarak nasıl ve neden sorularını yöneltir ve derinlemesine incelemeler yapar (Yin, 2014). Araştırmada ele alınacak durum öğretmen adaylarının medya içeriğini çözümlemeleri ve medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin görüşleri olacaktır. Araştırmada durum çalışmasının alt analiz birimleri Deney 1 ve Deney 2 grubu olarak belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 2. sınıf öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacının programları uygulama zamanına ilişkin planlaması ve programların uygulanabileceği dersin danışman öğretim üyesi tarafından yürütülmesi etkili olmuştur. Bu

nedenle araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 123). Araştırmada katılımcılar gruplara atanmamış ve öğrenimlerine devam ettikleri sınıflar iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere seçkisiz olarak belirlenmiştir. Tablo 6'da araştırmanın çalışma grubu ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6

Araştırmanın Çalışma Grubu

Gruplar	Cinsiyet		Toplam	%
	Kadın	Erkek		
Deney 1	16	6	22	36,1
Deney 2	11	4	15	24,6
Kontrol	20	4	24	39,3
Toplam	47	14	61	100

Tabloda görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubu toplamda 61 öğretmen adayından oluşmaktadır. Deney 1 grubunda 22 öğretmen adayı (16 kadın, 6 erkek), Deney 2 grubunda 15 öğretmen adayı (11 kadın, 4 erkek), Kontrol grubunda ise 24 öğretmen adayı (20 kadın, 4 erkek) yer almaktadır. Deneysel araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının denk olması beklenir. Ancak deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin gruplara eşit sayıda atanamaması durumunda ön test olarak ölçme araçları ile ölçülen özellikler açısından grupların denkliğinin sağlanması gerekmektedir. Bu durumda öncelikle grupların 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı' ve 'Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumları' düzeyleri açısından denkliği test edilmiştir

4.2.1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ön Test Puanlarına İlişkin Grupların Denkliği

Grupların ön test olarak denkliğinin incelenmesi amacıyla öğretmen adaylarının grup türüne (Deney1, Deney 2 ve Kontrol) göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır, sorusuna

yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeğin toplamından ve bunun yanı sıra *analiz*, *farkındalık* ve *duyarlılık* alt boyutlarından aldığı ön test puanlarının aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testi; *tutum* alt boyutunda parametrik olmayan varyans analizi Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Grupların ön test puanlarına ilişkin analizler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Grup Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	sd	Xsıra	x^2	p
*Tutum	Deney 1	22	2	27,68	3,343	,188
	Deney 2	15		27,67		
	Kontrol	24		36,13		
	Toplam	61		30,49		
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
**Analiz	Gruplar arası	,375	2	,188	,522	,596
	Gruplar içi	20,859	58	,360		
	Toplam	21,234	60			
**Farkındalık	Gruplar arası	1,003	2	,501	1,266	,289
	Gruplar içi	22,956	58	,396		
	Toplam	23,958	60			
**Duyarlılık	Gruplar arası	,468	2	,234	,280	,757
	Gruplar içi	48,443	58	,835		
	Toplam	48,911	60			
**Toplam	Gruplar arası	,447	2	,223	1,063	,352
	Gruplar içi	12,195	58	,210		
	Toplam	12,642	60			

*Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

** Tek yönlü varyans analizi (One Way Anova testi) kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığının alt boyutlarından *tutum* alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda da anlamlı farklılık saptanmamıştır [x^2=3,343; sd=2; p=,188>,05]. Öğretmen adaylarının diğer alt boyutlara ilişkin ön test puanlarının tek yönlü varyans

analizi ile incelenmesi sonucunda *analiz* ($F_{(2-58)}$=,648; p=,527>,05), *farkındalık* ($F_{(2-58)}$=,017; p=,983>,05) ve *duyarlılık* ($F_{(2-58)}$=2,445; p=,096>,05) alt boyutlarına ilişkin varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Hem normal dağılım hem de varyans homojenliği testi sonuçlarına dayalı olarak parametrik test varsayımı sağlandığı için tek yönlü varyans analizi sonuçları dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre grupların *analiz* [$F_{(2-58)}$=,522; p=,596>,05], *farkındalık* [$F_{(2-58)}$=1,266; p=,289>,05] ve *duyarlılık* [$F_{(2-58)}$=,280; p=,757>,05] alt boyutları puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre Deney 1, Deney 2 ve Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığının alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin de birbirine denk olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ölçekten aldığı ön test toplam puanlarının tek yönlü varyans analizi ile incelenmesi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($F_{(2-58)}$=1,211; p=,305>,05). Hem normal dağılım hem de varyans homojenliği testi sonuçlarına dayalı olarak parametrik test varsayımı sağlandığı için tek yönlü varyans analizi sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen sonuca göre grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır [$F_{(2-58)}$=1,063; p=,352>,05]. Bu durumda öğretmen adaylarının grup türüne göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.2.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Düzeyleri Ön Test Puanlarına İlişkin Grupların Denkliği

Grupların ön test olarak denkliğinin incelenmesi için öğretmen adaylarının grup türüne (Deney1, Deney 2 ve Kontrol) göre toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır, sorusuna yanıt aranmıştır. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum düzeyleri ve bunun yanı sıra *geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri* alt boyutu için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testi; *evlilikte*

cinsiyet rolleri, *eşitlikçi cinsiyet rolleri* ve *erkek cinsiyet rolleri* alt boyutları için ise Kruskal Wallis H testi grupların ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Grupların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum düzeyleri ön test puanlarının analizleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Grup Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Ön Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Toplam	Gruplar	n	Xsıra	sd	x^2	p
*Evlilikte cinsiyet rolleri	Deney 1	22	29,07	2	,691	,708
	Deney 2	15	30,47			
	Kontrol	24	33,10			
	Toplam	61				
*Eşitlikçi cinsiyet rolleri	Deney 1	22	27,14	2	1,976	,372
	Deney 2	15	34,70			
	Kontrol	24	32,23			
	Toplam	61				
*Erkek cinsiyet rolleri	Deney 1	22	33,70	2	1,696	,428
	Deney 2	15	32,83			
	Kontrol	24	27,98			
	Toplam	61				
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
**Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri	Gruplar arası	,232	,116	2	,277	,759
	Gruplar içi	24,304	,419	58		
	Toplam	24,536		60		
**Toplam	Gruplar arası	,051	,026	2	,144	,866
	Gruplar içi	10,381	,179	58		
	Toplam	10,432		60		

*Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

** Tek yönlü varyans analizi (One Way Anova testi) kullanılmıştır.

Tabloda öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarına ilişkin ön test puanlarının tek yönlü varyans analizi ile incelenmesi sonucunda *geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri* ($F_{(2-58)}$=,623; p=,540>,05) alt boyutuna ilişkin varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Hem normal dağılım hem de varyans homojenliği testi sonuçlarına dayalı

olarak parametrik test varsayımı sağlandığı için tek yönlü varyans analizi sonuçları dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre grupların ölçeğin *geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri* alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır [$F_{(2-58)}$=,277; p=,759>,05]. Diğer yandan *evlilikte cinsiyet rolleri* [x^2=,691; sd=2; p=,708>,05], *eşitlikçi cinsiyet rolleri* [x^2=1,976; sd=2; p=,372>,05] ve *erkek cinsiyet rolleri* [x^2=1,696; sd=2; p=,428>,05] alt boyutuna ilişkin puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda da anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutum düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin puanlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının toplam ön test puanlarının tek yönlü varyans analizi ile incelenmesi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($F_{(2-58)}$=1,519; p=,228>,05). Hem normal dağılım hem de varyans homojenliği testi sonuçlarına dayalı olarak parametrik test varsayımı sağlandığı için tek yönlü varyans analizi sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen sonuca göre grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır [$F_{(2-58)}$=,144; p=,866>,05]. Bu durumda öğretmen adaylarının grup türüne göre toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum düzeylerinin de birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan ölçekler ile nitel verilerin toplanmasında kullanılan anket, görüş ve bilgi toplama formlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

4.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği' ile Zeyneloğlu ve Terzioğlu'nun (2011) geliştirmiş olduğu 'Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla toplanmıştır.

4.3.1.1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen ölçek 23 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır (EK 2). Ölçek 5'li likert yapısına sahiptir. Ölçekte yer alan maddeler; '1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Genellikle ve 5=Her zaman' şeklinde derecelendirilmiştir (Vagians, 2006). Standart ölçeklerde nesnellik için ölçekten elde edilen sayısal değerlerin anlamsal karşılıkları önceden belirlenmektedir (Bayat, 2014, s. 10). Bu aşamada ölçekten elde edilen puanların en düşüğü '1.00' ve en yükseği '5.00' olacak şekilde beş seviye grubu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ölçekten aldığı puanlara karşılık gelen düzeyler şu şekildedir;

1.00 – 1.80 = Çok düşük düzeyde
1.81 – 2.60 = Düşük düzeyde
2.61 – 3.40 = Orta düzeyde
3.41 – 4.20 = İyi düzeyde
4.21 – 5.00 = Çok iyi düzeyde

4.3.1.1.1.Madde Yazımı

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında konuyla ilgili literatür incelenmiş (Buckingham, 2003; Çimen, 2011; Erdoğan, 2010; Grizzle, 2014; Mengü, 2004; Potter, 2008; Schwarz, 2001; Sevim, 2013; Silverblatt, 2008) ve ölçeğin içerik ve kapsamını

belirlemek için konuyla ilgili öğretmen adaylarına yönelik yapılan ihtiyaç analizi çalışmasının (Aydemir & Demirkan, 2018) verilerinden yararlanılmıştır. Literatür araştırması ve ihtiyaç analizi verilerine dayanarak toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı becerileri için üç tema belirlenmiştir. Bu temalar; (i) medyadaki cinsiyetçiliği fark etme, (ii) medyadaki cinsiyetçiliği analiz etme, (iii) medyadaki cinsiyetçi mesajlara duyarlılıktır. Belirlenen bu temalar altında beceriler listelenerek 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

4.3.1.1.2. Kapsam Geçerliği

Ölçeğin dil ve kapsam geçerliğini sağlamak için ölçek maddelerinin değerlendirilmesi amacıyla 'ölçekten çıkarılmalı', 'geliştirilmeli' ve 'düzeltme önerisi' seçeneklerinden oluşan bir değerlendirme formu Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlar seçilirken Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora yapmış olmak ve ölçek geliştirme konusunda çalışmalar yapmış olmak ölçütleri belirlenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda açık ve anlaşılır olmayan, benzer anlamları içeren, ifade hataları bulunan, amaca uygun olmayan maddeler tespit edilmiştir. Uzmanların düzeltme önerileri dikkate alınarak taslak ölçek maddelerindeki hatalı, açık ve anlaşılır olmayan ifadeler düzeltilmiş, anlam benzerliği olan ifadeler için alternatif maddeler geliştirilmiş, amaca uygun olmayan maddelerdeki ifade hataları düzeltilerek taslak ölçeğe son şekli verilmiştir.

4.3.1.1.3. Taslak Ölçeğin Uygulanması

Hazırlanan 40 maddelik Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı taslak ölçeği araştırma katılımcılarının dışında gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmen adaylarına uygulanmış ve sonrasında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Taslak

ölçek formları uygulanmadan önce eksik ve hatalı dönüşler olabileceği ihtimali göz önünde bulundurularak 380 adet ölçek formu çoğaltılmıştır. Taslak ölçeğin uygulanması sonucunda 12 adet ölçek formunun hatalı ve eksik doldurulduğu ve 3 adet ölçek formunun boş olarak döndüğü belirlenmiştir. Hatalı ve eksik doldurulan anket formları değerlendirilmeye alınmamış, geçerlik ve güvenirlik analizleri 365 adet geçerli anket formu üzerinde yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçek Geliştirme Çalışma Grubu

Bölüm	Kadın	Erkek	Belirtilme.	Toplam	%
Özel Eğitim	29	17	3	46	13,5
Fen Bilgisi Eğitimi	38	4	1	42	12,3
Okul Öncesi Eğitimi	37	4	7	41	12,0
Resim Eğitimi	32	7	3	39	11,4
Arapça Eğitimi	28	7	1	35	10,2
Sosyal Bilgiler Eğitimi	12	17	3	29	8,5
Türkçe Eğitimi	19	7	1	26	7,6
PDR Eğitimi	18	7	-	25	7,3
Fransızca Eğitimi	17	3	1	20	5,8
Felsefe Eğitimi	14	1	3	15	4,4
Coğrafya Eğitimi	5	6	-	11	3,2
Tarih Eğitimi	6	4	-	10	2,9
Müzik Eğitimi	2	1	-	3	0,9
Toplam	257	85	23	365	100

Tabloda görüldüğü üzere taslak ölçek verileri Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesindeki Özel Eğitim (f=46), Fen Bilgisi Eğitimi (f=46), Okul Öncesi Eğitimi (f=41), Resim Eğitimi (f=39), Arapça Eğitimi (f=35), Sosyal Bilgiler Eğitimi (f=29), Türkçe Eğitimi (f=26), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi (f=25), Fransızca Eğitimi (f=20), Felsefe Eğitimi (f=15), Coğrafya Eğitimi (f=11), Tarih Eğitimi (f=10) ve Müzik Eğitimi (f=3) olmak üzere toplamda 13 öğretmenlik programında uygulanarak toplanmıştır.

4.3.1.1.4. Madde Ayırt Edicilik Analizleri

Ölçeğin madde analizleri için 365 öğretmen adayından elde edilen veri seti kullanılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapmak için ise veriler iki farklı gruba rastlantısal bir şekilde bölünerek; birinci gruba (n=200) açımlayıcı faktör analizi, ikinci gruba (n=165) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Öncelikle ölçekte yer alan maddelerin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri açısından katılımcıları ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla 365 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde madde-toplam puan korelâsyonları hesaplanmış ve değerler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçek Maddelerinin Madde-Toplam Korelasyonları

Maddeler	*r*	*Maddeler*	*r*	*Maddeler*	*r*
Madde 1	,61	Madde 15	,55	Madde 29	,58
Madde 2	,54	Madde 16	,59	Madde 30	,55
Madde 3	,56	Madde 17	,59	Madde 31	,65
Madde 4	,57	Madde 18	,25	Madde 32	,60
Madde 5	,24	Madde 19	,17	Madde 33	,59
Madde 6	,55	Madde 20	,41	Madde 34	,32
Madde 7	,58	Madde 21	,48	Madde 35	,41
Madde 8	,45	Madde 22	,44	Madde 36	,42
Madde 9	,45	Madde 23	,49	Madde 37	,55
Madde 10	,48	Madde 24	,14	Madde 38	,23
Madde 11	,16	Madde 25	,47	Madde 39	,23
Madde 12	,50	Madde 26	,39	Madde 40	,34
Madde 13	,52	Madde 27	,56		
Madde 14	,34	Madde 28	,49		

n= 365

Ölçülmek istenen özellikler açısından öğretmen adaylarını ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçek maddelerinin madde toplam puan korelasyonları tüm maddelerde istatistiki olarak anlamlı çıkmış olsa da mutlak ölçüt olarak

,30 ve üstü değerler kabul edilmiş ve ,30'un altında değere sahip olan maddeler (5, 11, 18, 19, 24, 38, 39) ölçekten çıkarılmıştır. Mutlak ölçüt kullanılmasının temel sebebi ise büyük örneklemlerde düşük korelâsyonların anlamlı çıkması ihtimalidir (Büyüköztürk, 2010, s. 171). Madde toplam korelâsyon analizinden sonra ölçek maddelerin ayırt ediciliğini test etmek için öncelikle puanların aritmetik ortalamaları en yüksekten en düşüğe sıralanmış ve %27'lik alt ve %27'lik üst gruplar belirlenmiştir. Alt ve üst grupları karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T-testi Sonuçları

Madde	%27	$\overline{X}$	SS	T	p	Madde	%27	$\overline{X}$	SS	T	p
1	Alt Üst	2,96 4,61	,96 ,61	14.74	.001	22	Alt Üst	2,61 4,03	1,10 1,25	8,81	,001
2	Alt Üst	2,96 4,29	,88 ,75	11,25	,001	23	Alt Üst	3,10 4,39	1,04 ,96	8,89	,001
3	Alt Üst	2,98 4,39	,85 ,66	12,76	,001	25	Alt Üst	3,04 4,23	1,00 ,98	8,43	,001
4	Alt Üst	3,22 4,54	,88 ,59	12,09	,001	26	Alt Üst	3,62 4,70	1,15 ,74	7,91	,001
6	Alt Üst	3,30 4,50	,90 ,71	10,75	,001	27	Alt Üst	2,73 4,24	1,02 ,78	12,36	,001
7	Alt Üst	3,07 4,60	,98 ,62	13,89	,001	28	Alt Üst	3,06 4,72	1,00 ,98	9,04	,001
8	Alt Üst	2,91 3,93	,93 ,88	8,13	,001	29	Alt Üst	3,12 4,74	1,02 ,62	11,42	,001
9	Alt Üst	3,09 4,06	1,01 ,81	7,56	,001	30	Alt Üst	3,45 4,90	,96 ,68	10,94	,001
10	Alt Üst	3,47 4,64	1,15 ,56	9,68	,001	31	Alt Üst	2,68 4,37	,92 ,85	12,89	,001
12	Alt Üst	3,22 4,45	,89 ,76	10,35	,001	32	Alt Üst	2,85 4,36	1,03 ,73	11,83	,001
13	Alt Üst	3,38 4,59	,84 ,62	11,84	,001	33	Alt Üst	2,42 4,28	,93 1,01	14,72	,001
14	Alt Üst	3,26 4,08	1,04 ,99	5,41	,001	34	Alt Üst	3,70 4,59	1,17 ,97	5,59	,001
15	Alt Üst	3,16 4,49	,91 ,68	12,75	,001	35	Alt Üst	3,61 4,78	1,22 ,74	8,60	,001
16	Alt Üst	2,97 4,42	,93 ,75	12,34	,001	36	Alt Üst	2,19 3,60	1,08 1,30	8,47	,001
17	Alt Üst	3,02 4,53	,95 ,69	12,63	,001	37	Alt Üst	2,36 3,89	1,10 1,09	9,47	,001
20	Alt Üst	3,35 4,44	1,18 1,05	7,88	,001	40	Alt Üst	3,10 4,27	1,31 1,23	6,56	,001
21	Alt Üst	2,94 4,11	1,01 ,75	8,98	,001						

Tabloda görüldüğü üzere ölçek maddelerin ayırt ediciliğini test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda alt grup (%27) ve üst grup (%27) ortalamaları

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgulanmıştır (p<,05). Ölçekten elde edilen yüksek ve düşük puan arasındaki anlamlı fark, ölçeğin amaçlanan özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir.

4.3.1.1.5. Yapı Geçerliği (Açımlayıcı Faktör Analizi)

Madde-toplam puan korelâsyonu ve madde ayırt edicilik analizlerinden sonra 33 madde üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için birinci grup olarak belirlenen (n=200) grubun veri seti kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre KMO örneklem yeterliği katsayısı ,881 ve Bartlett küresellik testi katsayısı ,00 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları arasında ilişki olduğu varsayımından yola çıkılarak Direct Oblimin eğik döndürme tekniği kullanılmış ve analiz birkaç kez tekrarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 33 maddeden faktör yükü ,40'ın altında kalan, birden fazla faktöre yükleme yapan 10 madde (6, 7, 8, 10, 25, 27, 29, 31, 34, 40) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin faktör analizi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur. Tablo 12'de görüldüğü üzere, yapılan analizler sonucunda kalan 23 maddenin 4 faktöre dağıldığı ve maddelerin faktör yüklerinin ,503 ile ,865 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca faktörlerin özdeğerleri 1,37 ile 6,50 arasında değişmektedir ve 4 faktörün açıkladığı toplam varyans %51,82'dir. Bu sonuç ölçeğin yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 12

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Analiz	Farkındalık	Tutum	Duyarlılık
Maddeler	Faktör Yükü	Faktör Yükü	Faktör Yükü	Faktör Yükü
Madde 16	,792	-	-	-
Madde 17	,765	-	-	-
Madde 15	,708	-	-	-
Madde 30	,672	-	-	-
Madde 13	,670	-	-	-
Madde 32	,630	-	-	-
Madde 12	,616	-	-	-
Madde 21	,603	-	-	-
Madde 3	-	,865	-	-
Madde 1	-	,836	-	-
Madde 2	-	,826	-	-
Madde 4	-	,814	-	-
Madde 9	-	,518	-	-
Madde 26	-	-	,677	-
Madde 20	-	-	,648	-
Madde 23	-	-	,623	-
Madde 22	-	-	,606	-
Madde 28	-	-	,560	-
Madde 35	-	-	,519	-
Madde 14	-	-	,503	-
Madde 36	-	-	-	,825
Madde 37	-	-	-	,792
Madde 33	-	-	-	,725
Özdeğer	6,50	2,18	1,86	1,37
Açıklanan varyans	28,26	9,48	8,11	5,97

N=200

Tabloda görüldüğü üzere toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği *(i)* medyadaki cinsiyetçiliği analiz etme, *(ii)* medyadaki cinsiyetçiliği fark etme, *(iii)* cinsiyetçi medyaya karşı tutum, *(iv)* ve son olarak da medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar;

(i) Medyadaki cinsiyetçiliği analiz etme. Bu boyut medyadaki cinsiyetçi görsellerin ve ifadelerin, medyanın cinsiyete bakış açısının, medyadaki cinsiyet temsillerinin

analiz edilmesi ile ilgili olup cinsiyetçi medyaya eleştirel yaklaşımı ifade etmektedir. Toplumda cinsiyete ilişkin yerleşmiş egemen kalıp yargıların sorgulanması açısından medyadaki cinsiyetçiliğin analiz edilmesi önemli bir adım olarak düşünülmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi medya içeriklerini analiz etme becerilerini; klişeleri, egemen değerleri ve ideolojileri eleştirme yeteneğini; medyanın ürettiği çoklu anlamları ve mesajları yorumlama yeterliliklerini geliştirmeyi içerir (Kellner & Share, 2007, s. 4).

(ii) Medyadaki cinsiyetçiliği fark etme. Medyadaki cinsiyetçiliği fark etme boyutu; medyadaki cinsiyetçi mesajları ve böyle mesajların neden gönderildiğini fark etmeyi ifade etmektedir. Medyada toplumsal cinsiyet rolleri, ırk, kültürel kalıp yargılar ve başarı ölçütlerine ilişkin mesajlar sıklıkla yer almaktadır. Medya kalıp yargıları üstü kapalı bir şekilde sunduğundan kalıplaşmış tasvirler çok normalmiş gibi görülmekte ve hiç kimse bu nitelemelerin doğru olup olmadığını sorgulamamaktadır (Silverblatt vd., 2014, s. 105). Bu nedenle cinsiyete ilişkin var olan eşitsizliklerin medyada nasıl ve hangi amaçla üretildiğini anlamak için öncelikle medyanın cinsiyete ilişkin bakış açısı ve toplumsal cinsiyet rolleri konusunda bilgi sahibi olmak ön koşuldur.

(iii) Cinsiyetçi medyaya karşı tutum. Medya cinsiyete ilişkin kurguları toplumsal ilişkilerde eşitliğe dayanmayan ve cinsiyetçi bir şekilde dolaşıma sokarak, yine bu kurgular aracılığıyla kadınların eşit olmayan bu konumlarını yeniden üretmektedir (Binark & Gencel Bek, 2010, s. 157). Egemen değer yargılarının sorgulanması ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlıklı bir şekilde yaşama geçirilebilmesi için medya okuryazarlığı önemli bir araç olabilir (Toker Erdoğan, 2010; Çimen, 2011, s. 126). Dolayısıyla bireylerin medyada sunulan cinsiyet temsillerine ilişkin verdiği tepkiler bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliğine karşı tutumunu da yansıtmaktadır.

(iv) Medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık. Medya okuryazarlığı eğitiminin temelinde; bireylerin eleştirel düşünme, sorgulama, kendini ifade etme, toplumsal konularda bilinçli ve sorumlu olma becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Bireylerin medyadaki cinsiyetçiliğe karşı duyarlı olması için öncelikle cinsiyet eşitsizliğini toplumsal bir sorun olarak kabul etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu son alt boyutta bireylerin cinsiyet eşitsizliğini ve medyadaki cinsiyetçiliği azaltmak, cinsiyet eşitliğine katkı sağlamak amacıyla verdiği davranışsal tepkilerle ilgilidir.

4.3.1.1.6. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizinde amaç alt boyutların sayısını ve yapısını ortaya çıkarmakken doğrulayıcı faktör analizinde test edilmesi gereken bir model söz konusudur. Doğrulayıcı faktör analizinde araştırmacının odağı ölçme aracının tasarlanan faktör yapısının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmektir (Byrne, 1989; Jöreskog, Olsson & Wallentin, 2016). Bu bağlamda bu aşamada 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı' ölçeğinin tasarlanan faktör yapısının eldeki veri seti için uygunluğu test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen alt boyutlara dayalı olarak ikinci gruptan (n=165) elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, DFA için LISREL 8.51 programı kullanılmıştır.

Hem Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği hem de Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeğinin geçerlik çalışmalarına ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi için şu uyum indeksleri kullanılmıştır: Ki-kare ve serbestlik derecesi oranı (χ^2/df), uyum iyiliği indeksi [Goodness of fit index (GFI)], düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi [Adjusted goodness of fit index (AGFI)], karşılaştırmalı uyum indeksi [Comperative fit index (CFI)], tahmini kök hata kareler ortalamasıdır [Root mean square error of approximation (RMSEA)]. Bazı uyum iyiliği indeksleri 0 ve 1 arasında değerler almaktadır ve değerlerin 1'e yaklaşması iyi uyumun göstergesi sayılmaktadır (Schumacker

& Lomax, 2004). CFI ve GFI değeri ,90'dan büyük olan değerler iyi uyumun göstergesidir (Cole, 1987; Hu & Bentler, 1999). Ancak.80 ila ,90 arasındaki CFI ve GFI değerlerinin de kabul edilebilir uyum değerleri olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Doll, Xia & Torkzadeh, 1994; de Frias & Dixon, 2005; Seçer, 2015). AGFI değeri ,8'den büyük olan değerler genellikle iyi bir uyumu gösterirken, RMSEA değeri ise ,10'dan küçük olmalıdır (Cole, 1987). Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği'ne ilişkin DFA sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Kat Sayı
df	224
χ^2	326,18
χ^2/df	1,46
CFI	,91
GFI	,85
AGFI	,82
RMSEA	,05

Uygulanan doğrulayıcı faktör analizine (n=165) ilişkin uyum indeksleri ölçek için Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistikî anlamlılık düzeyleri saptanmıştır [χ^2=326,18; df=224, p<,01]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğe ait uyum indeksleri [AGFI=0,82; RMSEA=0,05; GFI=,85; CFI=0,91] ölçme modelinin eldeki veri seti için kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir (Cole, 1987; Doll, Xia & Torkzadeh, 1994; Frias & Dixon, 2005; Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2004; Seçer, 2015). Bu durumda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen uyum indekslerine göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği'nin dört boyutlu yapısının veri seti için doğrulandığı söylenebilir.

4.3.1.1.7. Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha (α) katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizine ilişkin veriler Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	*Madde Sayısı*	*α*
Analiz	8	,85
Farkındalık	5	,85
Tutum	7	,70
Duyarlılık	3	,75
Toplam	22	,87

**n*= 365

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin Cronbach Alpha toplam iç tutarlık kat sayısı alt boyutlarda ,70 ile ,85 arasında değerler alırken, ölçeğin geneli için ,87'dir. Kabul edilebilir bir güvenilirlik için alpha değerinin ,70'in üzerinde olması gerekmektedir (George & Mallery, 1995). Bu sonuçlar, ölçeğin yeterli düzeyde bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Peorsan Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

Alt Boyutlar	$\overline{X}$	*SS*	*Farkındalık*	*Tutum*	*Duyarlılık*
Analiz	3,78	,68	,455*	,348*	,484*
Farkındalık	3,70	,74		,362*	,316*
Tutum	3,80	,68			,333*
Duyarlılık	3,04	1,01			

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar ,33 ile ,48 arasında değişmekte ve alt boyutlar arası ilişki düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeği oluşturan değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

4.3.1.2. Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği

Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği (TCRT) üniversite öğrenimi gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Zeyneloğlu (2008) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 38 maddeden oluşan cevaplama çizelgesi 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve 5 (tamamen katılıyorum) puanları arasında değişen 5'li Likert yapısında bir ölçektir. TCRT ölçeği *eşitlikçi cinsiyet rolü*, *kadın cinsiyet rolü*, *evlilikte cinsiyet rolü*, *geleneksel ve kadın cinsiyet rolü* ve *erkek cinsiyet rolü* olmak üzere beş alt boyuttan oluşmakta ve maddeler toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa değeri ,92 olarak tespit edilmiştir (Zeyneloğlu & Terzioğlu, 2011, s. 412). Ölçeğin eşitlikçi cinsiyet rolleri (8 madde) güvenirlik katsayısı ,78; kadın cinsiyet rolleri (8 madde) güvenirlik katsayısı ,80; evlilikte cinsiyet rolleri (8 madde) güvenirlik katsayısı ,78; geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri (8 madde) güvenirlik katsayısı ,78 ve erkek cinsiyet rolleri güvenirlik katsayısı ,72 olarak hesaplanmıştır (Zeyneloğlu & Terzioğlu, 2011, s. 416). Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği geçerliği ve güvenirliği test edilmiş bir ölçme aracıdır. Ancak bu araştırmanın sınırlılıklarından birisinin araştırmanın sadece eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik olmasıdır. Bu nedenle ölçeğin beş boyutlu faktör yapısının bu araştırmanın veri seti için uygunluğu DFA ile test edilmiştir.

4.3.1.2.1. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu çalışma kapsamında Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğini incelemek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Beş faktörlü modelde 4, 13, 18, 22, 27, 8, 12 ve 20. maddeler *eşitlikçi cinsiyet rolü* alt boyutunu; 29, 31, 1, 21, 37, 19, 5 ve 16. maddeler *kadın cinsiyet rolü* alt boyutunu; 14, 2, 15, 26, 9, 36, 6 ve 10. maddeler *evlilikte cinsiyet rolü* alt boyutunu; 17, 24, 25, 3, 7, 11, 32 ve 23. maddeler *ve kadın cinsiyet rolü* alt boyutunu; 34, 33, 30, 35, 28, 38. maddeler de *erkek cinsiyet rolü* alt boyutunu oluşturmaktadır. Beş faktörlü ölçeğin teorisinin test edilmesi ile bu çalışmanın verilerinin kabul edilen modeli sağlayıp sağlamadığı DFA ile incelenmiştir. DFA için hazırlanan modelde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi beş faktörlü bir yapısal model kurulmuştur. Ölçeğin DFA sonucuna ilişkin elde edilen uyum indeksleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Kat Sayı
Df	660
χ^2	2149,82
χ^2/df	3,26
CFI	,81
GFI	,76
AGFI	,73
RMSEA	,07

TCRT ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere DFA sonucuna göre elde edilen uyum değerleri [χ^2=2149,82; *df*=660; $\chi 2/df$=3,26; GFI=,76; CFI=,81; AGFI=,73; RMSEA=,079] incelendiğinde ölçme modelinin eldeki veri seti için kabul edilebilir bir model olmadığını göstermektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin teorik olarak beklenen örüntüde çıkmaması, yani bu çalışmanın veri seti için aynı boyutların tespit edilememesi nedeniyle

açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin boyutlarının yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir.

4.3.1.2.2. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre KMO örneklem yeterliği katsayısı ,92 ve Bartlett küresellik testi katsayısı ,00 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları arasında ilişki olduğu varsayımından yola çıkılarak Direct Oblimin eğik döndürme tekniği kullanılmış ve analiz birkaç kez tekrarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 38 maddeden faktör yükü ,40'ın altında kalan, birden fazla faktöre yükleme yapan 11 madde (4, 7, 8, 9, 10, 16, 21, 30, 32, 34, 35) ölçekten çıkarılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda kalan 27 maddenin 4 faktöre dağıldığı ve maddelerin faktör yüklerinin ,488 ile ,762 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca faktörlerin özdeğerleri 1,16 ile 8,43 arasında değişmektedir ve 4 faktörün açıkladığı toplam varyans %51,44' tür. Orijinal ölçeğin öğretmen adaylarına uygulanmasından sonra yapılan faktör analizleri sonucunda oluşan yapı orijinal ölçek maddelerinin bazıları dışında (çıkarılan maddeler dışında) benzer yapılarda oluştuğu belirlenmiştir (Ek 3). Orijinal ölçeğin *kadın cinsiyet rolü* alt boyutu ve *geleneksel cinsiyet rolü* alt boyutu, araştırmanın veri setine uygulanan açımlayıcı faktör analizine göre tek bir faktör altında toplanmıştır. Bu nedenle alt boyutların isimlendirilmesi orijinal ölçeğe dayandırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin faktör analizi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri	Evlilikte cinsiyet rolü	Eşitlikçi cinsiyet rolü	Erkek cinsiyet rolü
Maddeler	Faktör Yükü	Faktör Yükü	Faktör Yükü	Faktör Yükü
Madde 1	,717	-	-	-
Madde 19	,702	-	-	-
Madde 29	,693	-	-	-
Madde 34	,686	-	-	-
Madde 31	,670	-	-	-
Madde 11	,667	-	-	-
Madde 17	,659	-	-	-
Madde 25	,616	-	-	-
Madde 37	,615	-	-	-
Madde 3	,600	-	-	-
Madde 5	,537	-	-	-
Madde 23	,534	-	-	-
Madde 14	-	,762	-	-
Madde 6	-	,757	-	-
Madde 15	-	,753	-	-
Madde 36	-	,612	-	-
Madde 2	-	,573	-	-
Madde 26	-	,488	-	-
Madde 12	-	-	,754	-
Madde 20	-	-	,701	-
Madde 13	-	-	,691	-
Madde 18	-	-	,673	-
Madde 27	-	-	,607	-
Madde 22	-	-	,550	-
Madde 33	-	-	-	,726
Madde 28	-	-	-	,684
Madde 38	-	-	-	,645
Özdeğer	8,43	2,86	1,44	1,16
Açıklanan varyans	31,21	10,59	5,35	4,28

Ölçeğin alt boyutları *(i)* geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri, *(ii)* evlilikte cinsiyet rolü, *(iii)* eşitlikçi cinsiyet rolü ve *(iv)* erkek cinsiyet rolünden oluşmaktadır. Bu alt boyutlara ilişkin açıklamalar şöyledir (Zeyneloğlu, 2008; s.37):

> *"(i)* Geleneksel ve Kadın Cinsiyet Rolleri. Toplum tarafından kadına yüklenen roller ve sorumluluklar ile toplum tarafından kadın ve erkeğe günlük yaşamda yüklenen roller ve sorumluluklardır.

(ii) Evlilikte Cinsiyet Rolü. Toplum tarafından kadın ve erkeğe evlilik yaşamında yüklenen roller ve sorumluluklardır.

(iii) Eşitlikçi Cinsiyet Rolü: Kadınların ve erkeklerin günlük yaşamdaki rolleri ve sorumlulukları eşit olarak paylaşmalarıdır.

(iv) Erkek Cinsiyet Rolü: Toplum tarafından erkeğe yüklenen roller ve sorumluluklardır.*"*

4.3.1.2.3. Güvenirlik analizleri

Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeğinin güvenirlik çalışması kapsamında, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 18'de ölçeğin güvenirlik analizine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 18

Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	*Madde Sayısı*	α
1- Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri	12	,88
2- Evlilikte cinsiyet rolü	6	,74
3- Eşitlikçi cinsiyet rolü	6	,78
4- Erkek cinsiyet rolü	3	,62
Toplam	27	,91

**n*= 361

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin Cronbach Alpha toplam iç tutarlık katsayısının alt boyutlarda ,62 ile ,88 arasında değerler aldığı, ölçeğin geneli için ise ,91 olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın veri seti için ölçeğin yeterli düzeyde bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Alt boyutlar arası korelasyon analizi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumları Ölçeğinin Alt Boyutlarının Korelâsyon Değerleri

Alt Boyutlar	$\overline{X}$	*SS*	Evlilikte cinsiyet rolü	Eşitlikçi cinsiyet rolü	Erkek cinsiyet rolü
Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri	3,62	,84	,464*	,469*	,607*
Evlilikte cinsiyet rolü	4,63	,52		,625*	,391*
Eşitlikçi cinsiyet rolü	4,58	,59			,418*
Erkek cinsiyet rolü	3,93	,91			

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin alt boyutları arasındaki korelâsyonlar ,39 ile ,63 arasında değişmektedir. Bu durum ölçeğin her bir değişkeninin birbiriyle ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

4.3.1.2.4. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrasında Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi

Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin orijinal yapısının teorik olarak beklenen örüntüde çıkmamış olması, yani bu çalışmanın veri seti için aynı boyutların tespit edilememesi nedeniyle orijinal ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonrasında eldeki veri seti için ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olup olmadığı yeniden test edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrası Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Kat Sayı
df	318
χ^2	872,79
χ^2/df	2,74
CFI	,87
GFI	,85
AGFI	,82
RMSEA	,07

Tabloda görüldüğü üzere TCRT ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere DFA sonucuna göre elde edilen uyum indeksleri [χ^2= 872,79; *df*=318; $\chi 2/df$ = 2,74; GFI= ,85; CFI = ,87; AGFI= ,82 ve RMSEA= ,07]. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya çıkan ölçme modelinin bu araştırmanın veri seti için kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir (Cole, 1987; Doll, Xia & Torkzadeh, 1994; Frias & Dixon, 2005; Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2004; Seçer, 2015).

4.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında kullanılan ihtiyaç analizi görüşme formu, toplumsal cinsiyet algısı anket formu, medya okuryazarlığının beş temel ilkesi görüş formu ve uygulanan programlara yönelik öğretmen adayı bilgi formuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.3.2.1. Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formu

Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formu öğretmen adaylarının 'kadın' ve 'erkek' kavramlarını nasıl algıladıklarını metaforlar yardımı ile belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kavramsal metafor insanların kavramla ilgili deneyimlerinin zihinde biçimlendirilmiş halidir (Akşehirli, 2005). Bu bağlamda öğretmen adaylarının 'kadın' ve 'erkek' kavramına yönelik zihinsel algılarını ortaya çıkarmak için benzer olgu bilim çalışmaları incelenmiş ve dokuz boşluk doldurma ifadesinden oluşan anket formu oluşturulmuştur. Daha sonra taslak formun geçerliğini sağlamak için Eğitim Programları ve Öğretim alanından üç uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda iki boşluk doldurma ifadesi uygun bulunmadığı ve üç öğrenci üzerinde yapılan pilot uygulama sonunda bir boşluk doldurma ifadesi de işlemediği için anketten çıkarılmıştır. Uzman

dönütleri ve taslak anket formunun pilot uygulaması sonucunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir (EK 11).

Anket formu altı adet boşluk doldurma cümlesinden oluşmaktadır (EK 10). Boşluk doldurma cümlelerinin ilk ikisinde öğretmen adaylarının kadın ve erkek kavramına ilişkin algılarının, diğer cümlelerde de kadın ve erkek olmanın en iyi ve en kötü yönüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

4.3.2.2. Medya Okuryazarlığı İlkeleri Görüş Formu

Medya okuryazarlığı ilkeleri görüş formu, ilgili literatür incelendikten sonra (Thoman, 1993; Jolls & Wilson, 2014) Medya Okuryazarlığı Merkezi'nin (CML) geliştirdiği (Kellner & Share, 2005) beş temel kavram ve bu kavramlara ilişkin anahtar sorular esas alınarak oluşturulmuştur. Bu kavramlar: (i) bütün medya mesajlarının yapılandırıldığı, (ii) medyanın kendi kurallarıyla oluşturduğu bir dille mesajları oluşturduğu, (iii) farklı insanların aynı medya mesajını farklı şekilde deneyimlediği, (iv) medyanın gömülü değerlere ve bakış açılarına sahip olduğu ve (v) çoğu medya mesajının kar ya da güç kazanmak amacıyla organize edildiğidir. Medya mesajlarının çözümlenmesi sürecine; mesajı kimin oluşturduğu (kaynak), ilgi çekmek için hangi yaratıcı tekniklerin kullanıldığı (biçim), farklı insanların aynı mesajı farklı bir şekilde nasıl deneyimlediği (hedef kitle), mesajda temsil edilen ya da dâhil edilmeyen yaşam tarzlarının ve bakış açılarının neler olduğu (içerik) ve mesajın neden gönderildiğine (amaç) ilişkin anahtar sorular ışık tutmaktadır (EK 14).

Medya okuryazarlığı eğitimi için geliştirilen beş temel ilke farklı filmler için de uygulanabilir. Bununla ilgili literatürde George Orwell'in eseri olan Hayvan Çiftliği filminin çözümlemesine yönelik bir çalışma bulunmaktadır (Yaylacı, Beldağ, Gök & İpek, 2015). Bu çalışmada Mona Lisa Gülüşü filminin seçilmesindeki temel neden ise filmin eğitim ve öğretmenliğe dair konuları içermesinin yanı sıra toplumsal cinsiyet temalı

olmasıdır (Altan, 2016, s. 81; Silman, 2018). Diğer yandan Mona Lisa Gülüşü filmi öğretmen adaylarıyla ilgili çalışmalara da konu olmuştur (Delamarter, 2015; Hetrick, 2017).

Mona Lisa Gülüşü (Mona Lisa Smile) 2003 yılında gösterime girmiş dram türünde bir filmdir. Filmin yönetmeni Mike Newell, yazarları Lawrance Konner ve Mark Rosenthal'dir. Film 1950'li yılların Amerikan yaşam tarzını ve ideal kadın ideolojisini yansıtmakla birlikte filmde öğretmen, öğrenci ve okul yönetimi temsillerine yer verilmiştir. Amerika'da II. Dünya Savaşı sonrası erkeklerin savaştan dönmesi sonucunda kadınlar iş gücünden ayrılmak zorunda kalmış ve öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik gibi mesleklere yönlendirilmişlerdir. Kadınlar iş gücüne katılmış ve başarılar elde etmiş olsalar dahi o yıllarda 'mükemmel aile yaşamı' klişesi dayatılmaya çalışılmıştır. Kadınların iş yaşamına katılımını kabullenmeyen cinsiyetçi bakış açısı; dergileri, televizyon dizilerini, reklamları ve radyo programlarını geleneksel kadını aktarmanın en hızlı yolu olarak görmüştür. Toplumda da kadınların mükemmel ev hanımı ve anne olmaktan memnun olduğu görüşü hakim olmuştur. 1950'lerin ABD'sinde 'ideal' aile imajına göre erkek başarılı, bahçede çalışan, yepyeni bir televizyon setini izleyen kocadır; kadın ise çamaşır makinesinde çamaşır yıkayan ve elektrikli süpürgesiyle temizlik yapan, topuklu ayakkabı giyen ve inciler takan, donanımlı bir mutfakta yemek yapan bir eştir. Ayrıca 1950'lerde Amerika'da eğitim aracılığıyla okullarda genç kadınlara ideal bir ev hanımının nasıl olacağı öğretilmiştir. Bunun yanı sıra evlilik kızların temel amacı ve var olma nedeni olarak görülmüştür (Lamb, 2012, s. 2). Mona Lisa Gülüşü filmi de 1950'lerin Amerikan yaşam tarzını benimsemiş bir okul yönetimi, bu okulun öğretmenleri ve öğrencilerini konu almaktadır. Filmde dönemine göre ileri görüşlü ve açık fikirli bir sanat profesörü olan Katherine Watson karakteri idealist bir öğretmendir ve dönemin gelenekçi cinsiyet rollerini öğrencilerine de sorgulatmak ve onları yeni fikirlere açık hale getirmek için çabalamaktadır. Watson okulun öngördüğü ders izlencesinin dışına çıkarak okul yönetimiyle karşı karşıya kalmış ve bunun yanı sıra hem okul yönetimi hem de

öğrencilerin değişime karşı olan direnci yüzünden dışlanmıştır (Silman, 2018, s. 37-43). Ancak yine de öğrencileri üzerinde geleneksel kalıp yargıları sorgulama ve kendi kararlarını alabilmeleri açısından etkili olabilmiştir. Filmin öğretmen, eğitim ve toplumsal cinsiyet temalı olması araştırmanın konusu açısından da uygun görülmüştür.

4.3.2.3. Uygulanan Programlara Yönelik Öğrenci Bilgi Toplama Formu

Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı öğretim programına katılan Deney 1 grubu ve medya okuryazarlığı öğretim programına katılan Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının uygulanan programlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bilgi toplama formu hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının uygulanan programlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yedi soruluk taslak bir bilgi formu hazırlanmıştır. Taslak form Eğitim Programları ve Öğretim alanından dört uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların dönütleri ve önerileri doğrultusunda bir soru başka bir soruyla anlam benzerliği olduğu ve benzer görüşleri ölçtüğü için, bir soru da ölçme amacına uygun olmadığı için toplamda iki soru formdan çıkarılmıştır. Kalan sorulardaki ifade hataları düzeltilmiş ve forma son şekli verilmiştir (EK 16). Bilgi toplama formu öğretmen adaylarının programın içeriğine, öğrenme öğretme süreçlerine ve öğrenme çıktılarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu beş sorudan oluşmaktadır (EK 16).

4.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel veri araçlarının uygulanma sürecine yer verilmiştir. Ayrıca deneysel işlem sürecinde öğretim programlarının hazırlık ve uygulanma aşamaları ile ilgili bilgiler de yer almaktadır. Tablo 21'de araştırmanın aşamaları ve bu aşamalarda kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 21

Araştırmanın Aşamaları, Amaçları, Veri Toplama Araçları ve Çalışma Grubu

Araştırmanın Aşamaları	Amaçlar	Veri Toplama Araçları	Tarihi	Çalışma Grupları
Durum Saptama ve İhtiyaç Analizi	Toplumun, konu alanının ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği ve medya okuryazarlığı konularıyla ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesi	Literatür incelemesi Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Ekim – Kasım 2017	32 öğretmen adayı
Programların Tasarlanması	Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı programlarının hazırlanması	Literatür incelemesi Uzman Görüşleri	Aralık 2017-Ocak 2018	4 EPÖ uzmanı
Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması	Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği'nin geliştirilmesi	Literatür incelemesi Uzman görüşleri	Ocak-Mart 2018	4 EPÖ uzmanı 2 Ölçme ve Değerlendirme uzmanı 1 EYTPE uzmanı
		Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği	Şubat-Mart 2018	365 öğretmen adayı
	Nitel veri toplama araçlarının hazırlanması	Literatür incelemesi Uzman görüşleri	Şubat-Mart 2018	3 EPÖ Uzmanı
Programların Uygulanması ve Değerlendirilmesi	Programların etkililiğinin değerlendirilmesi (Deneysel işlem/ ön test – son test)	Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği, Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği, Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formu	Nisan-Mayıs 2018	Deney 1, Deney 2 ve Kontrol grubu (61 öğretmen adayı)
	Programların etkililiğinin değerlendirilmesi	Medya Okuryazarlığı İlkeleri Görüş Formu	Mayıs 2018	Deney1 ve Deney 2 grubu (37 öğretmen adayı)
	Uygulanan programlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi	Bilgi toplama formu	Mayıs 2018	Deney1 ve Deney 2 grubu (37 öğretmen adayı)

Tablo 21'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarına yönelik öğretim programları hazırlanmadan önce 2017 yılının Nisan-Ekim ayları arasında ihtiyaç analizi çalışması

gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı takiben 2017'nin Ekim ayından 2018 yılının Ocak ayları arasında Deney 1 grubu için Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı, Deney 2 grubu için de Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı hazırlanmıştır. Programlar hazırlanırken konuyla ilgili literatür incelenmiş ve uzmanların görüşleri alınmıştır. Veri toplama araçları da hazırlandıktan sonra programların deney grupları üzerindeki etkililiği ölçekler, anket formu ve görüş formlarıyla değerlendirilmiştir.

4.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Nicel veriler Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği'nin öğretmen adaylarına uygulanmasıyla toplanmıştır. Nicel verilerin toplanma süreci şöyledir:

4.4.1.1. Deneysel İşlem Basamakları

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Programı 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, veri toplama süreçleri ile birlikte 6 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Eğitim uygulamaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem için aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

(i) *Hazırlık (İhtiyaç analizi ve programların tasarlanması):* Bu aşamada deney gruplarına uygulanması amaçlanan programların hazırlanması ve uygulanması süreci planlanmıştır. Program tasarımının ilk aşamasında Ekim 2017'de ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır (Aydemir & Demirkan, 2018). Deney 1 grubu öğrencilerine uygulanmak üzere medya ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularını da kapsayacak şekilde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Programı ve Deney 2 grubu için yalnızca medya okuryazarlığı konularını kapsayan Medya Okuryazarlığı Programı tasarlanmıştır (EK 17). Programlar tasarlandıktan sonra ders

planları hazırlanarak Eğitim Programı ve Öğretim alanından dört uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman dönütlerine göre ders planlarındaki ifade hataları, etkinlik süreleri, üzerinde düzeltmeler yapılmış ve programlar uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

(ii) Ölçme araçlarının hazırlanması: Programlar hazırlandıktan sonra ön test ve son test olarak uygulanması planlanan 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı' ve 'Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumları' ölçeklerine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak ölçekler uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

(iii) Ön ölçümler: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği, Deney gruplarına ve Kontrol grubuna eğitim uygulamalarına başlamadan önce (ön test) 3 Nisan 2018 tarihinde uygulanmıştır.

(iv) Pilot uygulama (Programın denenmesi): Tasarlanan öğretim programlarının ilk ünitesi denenmiştir. Hazırlanan taslak program, kazanımların öğrencilere uygunluğu, içeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu, diğer yandan etkinliklerin hedefe ulaştırıp ulaştırmadığı açısından denenmiştir. Pilot uygulama sonunda program uygulamasına dönük düzenlemeler yapılmıştır.

(v) Müdahale: Araştırmada Deney 1 grubuna Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Programı, Deney 2 grubuna Medya Okuryazarlığı Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu konularla ilgili herhangi bir eğitim verilmemiştir. Hazırlanan programlar 2017-2018 bahar dönemi içerisinde 5 hafta boyunca deney gruplarına aynı günlerde, ancak farklı saatlerde ayrı olarak uygulanmıştır. Eğitimler toplamda 5 hafta ve 15 ders saati sürmüştür.

(vi) Son ölçümler: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği, eğitim sonunda Deney gruplarına ve Kontrol grubuna uygulanmıştır (son test). Hem Deney 1 hem de Deney 2 grubunda

eğitime uzun süre katılmayan bir öğrencinin ve ön test ve son test olarak uygulanan ölçekleri düzgün doldurmayan birer öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmamıştır.

4.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel veriler Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formu, Medya Okuryazarlığı İlkeleri Görüş Formu ve Uygulanan Programlara Yönelik Öğrenci Görüşme Formu ile toplanmıştır. Nitel veriler de nicel veriler gibi 2017- 2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ekim – Mayıs aylarında toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet kavramlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla boşluk doldurma cümlelerinden oluşan 'Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formu' 3 Nisan 2018 tarihinde ve 15 Mayıs 2018 tarihinde olmak üzere tüm gruplara iki kez uygulanmıştır. Anket formunun iki kez uygulanmasının nedeni eğitimlerin başından sonuna öğretmen adaylarının cinsiyet kavramlarına ilişkin algılarında bir değişim olup olmadığının belirlenmesinin amaçlanmasıdır.

Medya Okuryazarlığı İlkeleri Görüş Formu ise eğitim uygulamalarının son haftasında Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarına tanıtılmıştır. Deney gruplarına medya okuryazarlığının beş temel ilkesi bağlamında kısa filmler üzerinden alıştırmalar yaptırılmıştır. Daha sonraki aşamada Deney gruplarına Mona Lisa Gülüşü filmini izlemeleri ve medya okuryazarlığının beş ilkesini ve anahtar sorularını dikkate alarak çözümlemeleri istenmiştir. Öğretmen adayları çeşitli dijital sunum programlarını kullanarak (Emaze, Powerpoint) beş ilke bağlamında filme ilişkin görüşlerini dijital ortamda e-mail yoluyla iletmişlerdir.

Diğer yandan toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi alan Deney 1 grubu ve sadece medya okuryazarlığı alan Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının almış oldukları eğitimlerle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla deneysel işlem sonrasında (15 Mayıs 2018) 'Uygulanan Programlara Yönelik Öğrenci Bilgi Formu' uygulanmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formu, Uygulanan Programlara Yönelik Öğretmen Adayı Bilgi Toplama Formu ile birlikte öğretmen adaylarına dağıtılmış ve bir ders saati süresi tanınarak öğretmen adaylarının anketleri, görüşme ve bilgi formlarını doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmacı ve uygulayıcının aynı kişi olmasından dolayı birebir görüşmeden doğabilecek yanlılığın önüne geçilmek istendiğinden öğrencilerin görüşlerini yazarak belirtmeleri daha uygun görülmüş ve öğretmen adaylarından görüşlerini samimi bir şeklide ifade etmeleri istenmiştir. Formlar araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubundan elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

4.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veriler, 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği' ile 'Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği'nin 2017-2018 öğretim yılının bahar döneminde Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nin 2. sınıfında öğrenim gören İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlemeleri için veri analizi programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler öğretim programları uygulanmadan önce (ön test) ve öğretim programları uygulandıktan sonra (son test) iki kez uygulanmıştır. Bağımlı değişkenlerden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Shapiro-Wilk (S-W) testi ile incelenmiş, bunun yanı sıra çarpıklık ve basıklık değerleri Z puanı cinsinden hesaplanmıştır. S-W testinin kullanılmasının nedeni çalışma gruplarının büyüklüğünün 50'den ($n<50$) küçük olmasıdır. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen z istatistikleri de güven düzeyi 0,05 için 1,96 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2010, s.

42). Normallik varsayımının sağlandığı durumlarda parametrik, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Grupların (Deney1, Deney 2 ve Kontrol) toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeylerinin ön test açısından denkliğine ilişkin analizlere geçmeden önce tüm grupların ön test puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi ve çarpıklık-basıklık katsayılarının z puan türünden hesaplanmasıyla elde edilen sonuçlar ölçeğin toplamında, *analiz, farkındalık* ve *duyarlılık* alt boyutlarında tüm gruplarda ön test puanlarının dağılımının normal olduğunu göstermektedir (SW=p>,05; Z<1,96). Ancak *tutum* puanlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde Deney 1 ve Deney 2 grubunun puanlarının Shapiro-Wilk ve Z puanı değerlerine göre normal dağılım gösterdiği ve Kontrol grubunun tutum puanlarının normal dağılmadığı tespit edilmiştir (SW=p<,05; Z>1,96). Bu durumda öğretmen adaylarının ölçeğin toplamından ve bunun yanı sıra *analiz, farkındalık* ve *duyarlılık* alt boyutlarından aldığı ön test puanlarının aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testi kullanılmıştır. *Tutum* alt boyutunda ise Kontrol grubunun ön test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılamaması nedeniyle parametrik olmayan varyans analizi Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır (EK 4).

Grupların toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarına ilişkin düzeylerinin ön test olarak denkliğine ilişkin analizlere geçmeden önce tüm grupların ön test puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçları ölçeğin toplamında, *geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri* alt boyutunda tüm gruplarda ön test puanlarının dağılımının normal olduğunu göstermektedir (SW=p>,05; Z<1,96). *Evlilikte cinsiyet rolleri, eşitlikçi cinsiyet rolleri* ve *erkek cinsiyet rolleri* alt boyutlarında ön teste ilişkin puanların ise normal dağılmadığı belirlenmiştir (SW=p<,05; Z>1,96). Bu durumda ölçeğin toplamı ile *geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri* alt boyutu için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testi; *evlilikte cinsiyet rolleri*,

eşitlikçi cinsiyet rolleri ve *erkek cinsiyet rolleri* alt boyutları için ise Kruskal Wallis H testi grupların ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır (EK 5).

Grupların toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı düzeyleri ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla öncelikle grupların toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına ilişkin ön test ile son test puanlarının farklarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda *analiz* alt boyutuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde Deney 1 ve Deney 2 gruplarına ait veriler normal dağılırken (SW=p>,05; Z<1,96), Kontrol grubuna ilişkin verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (SW=p<,05; Z<1,96). *Farkındalık* alt boyutuna ilişkin sonuçlar Deney 1 grubuna ilişkin verilerin Z çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğunu gösterse de Shapiro-Wilk testi sonucunun p değerinin anlamlı çıkması (p<,05) verilerin normal dağılmadığını göstermektedir. Ayrıca *farkındalık* alt boyutuna ilişkin Deney 2 grubu ve Kontrol grubu verileri her iki durumda da normal dağılım göstermektedir (SW=p>,05; Z<1,96). *Tutum* alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde Deney 1 grubu ve Deney 2 grubuna ilişkin veriler normal dağılım göstermezken (SW=p<,05; Z>1,96), Kontrol grubuna ilişkin verilerin normal dağıldığı saptanmıştır (SW=p>,05; Z<1,96). *Duyarlılık* alt boyutuna ilişkin verilerin normal dağılım analiz sonuçlarına göre Deney 1 grubuna ait verilerin normal dağıldığı (SW=p>,05; Z<1,96) ancak Deney 2 grubuna (SW=p>,05; Z>1,96), Kontrol grubuna (SW=p<,05; $Z_{\text{çarpıklık}}$>1,96) ilişkin verilerin ise normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Son olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı ölçeğinin tamamına ilişkin ön test ile son test puanlarının farklarının tüm gruplarda normal dağılım gösterdiği (p>,05; Z<1,96) tespit edilmiştir (EK 6).

Grupların toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı düzeyleri son test puanları arasında farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle tüm grupların son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi

sonuçlarına göre elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçları ve Z istatistikleri *analiz* ve *duyarlılık* alt boyutlarında tüm gruplarda son test puanlarının normal dağıldığını göstermiştir (SW=p>,05; Z<1,96). Ancak *farkındalık* (Deney 1 SW=p<,05; Z<1,96) ve *tutum* (Deney 1 SW=p<,05; Z>1,96; Kontrol SW=p<,05) alt boyutları puanlarının dağılımlarına bakıldığında, alt boyutların son test puanlarına ilişkin normal dağılım varsayımının tüm gruplarda sağlanamadığı tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmen adaylarının *analiz* ve *duyarlılık* alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testi kullanılmıştır. *Farkındalık* ve *tutum* alt boyutlarında ise Kontrol grubunun son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılamaması nedeniyle parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Diğer yandan ölçeğim toplamına ilişkin Shapiro-Wilk testiyle elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçları ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin Z puan türüne göre hesaplandığı sonuçlar tüm gruplarda normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir (p>,05; Z<1,96). Bu durumda öğretmen adaylarının son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olan bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testi kullanılmıştır (EK 7).

Grupların toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutum düzeyleri ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla ön test ile son test puanlarının farkları belirlenmiş, normal dağılım analizi bu fark puanları üzerinden yapılmıştır. *Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri* alt boyutuna ilişkin ön test ile son test puanlarının farklarının normal dağılım analizi sonuçları Deney 1 grubu ve Kontrol grubuna ilişkin verilerin dağılımının normal olduğunu (SW=p>,05; Z<1,96), ancak Deney 2 grubuna ilişkin verilerin ise normal dağılmadığını (SW=p<,05; Z>1,96) göstermektedir. *Evlilikte cinsiyet rolleri* alt boyutuna ilişkin grupların ön test ile son test puanlarının farklarının normal dağılım analizi sonuçları Deney 2 grubuna ait verilerin normal dağıldığını (SW=p>.05; Z<1.96); Deney 1 (SW=p<.05;

$Z_{basıklık}$>1.96) ve Kontrol grubuna (SW=p<.05; Z<1.96) ait verilerin ise normal dağılmadığını göstermektedir. *Eşitlikçi cinsiyet rolleri* alt boyutuna ilişkin grupların verilerinin normal dağılım analizi sonuçlarına göre ise Deney 2 ve Kontrol grubuna ilişkin veriler normal dağılırken (SW=p>,05; Z<1,96) Deney 1 grubuna ilişkin verilerin normal dağılmadığı (SW=p<,05; $Z_{basıklık}$>1,96) saptanmıştır. *Erkek cinsiyet rolleri* alt boyutunun verileri incelendiğinde yalnızca Deney 1 grubuna ilişkin veriler normal dağılmakta (SW=p>,05; Z<1,96), Deney 2 (SW=p<,05; Z>1,96) ve Kontrol grubu (SW=p<,05; Z<1,96) verileri ise normal dağılmamaktadır. Grupların ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında normal dağılım varsayımının sağlandığı durumlarda parametrik olan bağımlı gruplar t testi, normal dağılım varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Son olarak ölçeğin toplamına ilişkin Shapiro-Wilk testi ve basıklık-çarpıklık değerlerinin Z puanı cinsinden hesaplanması sonucunda yalnızca Deney 1 grubuna ait ön test ile son test puanlarının farklarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (SW=p>,05; Z<1,96). Deney 2 (SW=p<,05; Z>1,96) ve Kontrol grubunun (SW=p>,05; $Z_{basıklık}$>1,96) ön test ile son test puanlarının farklarının ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu durumda Deney 1 grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olan bağımlı gruplar t testi, Deney 2 ve Kontrol grubuna ilişkin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında ise parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır (EK 8).

Grupların son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmeden önce hangi analizlerin kullanılacağını belirlemek için önce tüm grupların son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçlarının ve Z istatistiklerinin ölçeğin her bir alt boyutunda tüm gruplarda son test puanlarının dağılımının parametrik testler için gerekli olan normallik varsayımını sağlamadığını göstermiştir. *Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri* alt boyutuna ilişkin grupların son test puanlarının dağılımları incelendiğinde Deney 1 grubuna ilişkin son test

puanlarının normal dağılmadığı (SW=p<,05; $Z_{çarpıklık}$>1,96), ancak Deney 2 grubunun ve Kontrol grubunun son test puanlarının normal dağıldığı (SW=p>,05; Z<1,96) belirlenmiştir. *Evlilikte cinsiyet rolleri* ve *eşitlikçi cinsiyet rolleri* alt boyutlarına ilişkin grupların tümünde son test puanların normal dağılım özelliği sağlamadığı görülmüştür (SW=p<,05; $Z_{çarpıklık}$>1,96). *Erkek cinsiyet rolleri* alt boyutuna ilişkin Deney 1 grubu (SW=p<,05; $Z_{çarpıklık}$>1,96) ve Deney 2 grubunun (SW=p<,05; Z<1,96) son test puanlarının normal dağılmadığı ancak Kontrol grubunun son test puanlarının normal dağılım özelliği sağladığı (SW=p>,05; Z<1,96) tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin tüm alt gruplarda normallik varsayımı sağlanamadığından grupların son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutum düzeylerine ilişkin Shapiro-Wilk testinden elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçları ve Z istatistikleri Deney 1 grubu (SW=p<,05; $Z_{çarpıklık}$>1,96) dışında Deney 2 ve Kontrol gruplarında (SW=p>,05; Z<1,96) son test puanlarının dağılımının normal olduğu belirlenmiştir (p>,05). Bu durumda tüm gruplarda normal dağılım varsayımı sağlanamadığından grupların son testten aldıkları puanların sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır (EK 9).

Özetle; normallik varsayımının sağlandığı durumlarda bağımlı değişkenlere ilişkin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak için *bağımlı gruplar t testi*, üç kategoriden oluşan süreksiz bağımsız değişkenlere göre son test puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak için ise *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda bağımlı değişkenlere ilişkin ön test ve son test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak için *Wilcoxon işaretli sıralar testi*, üç kategoriden oluşan süreksiz bağımsız değişkenlere göre son test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak için ise *Kruskal Wallis H testi* kullanılmıştır.

4.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formu, Medya Okuryazarlığı İlkeleri Görüş Formu ve Uygulanan Programlara Yönelik Öğretmen Adayı Bilgi Formu ile toplanmıştır. Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi dünya görüşlerinin, tutumların, önyargıların, fikirlerin ortaya çıkmasına ve bunların karşılaştırılmasına izin verir. Birbirine benzeyen veriler ortak temalar çevresinde toplanır (Marvasti, 2004). Bu bağlamda araştırmanın ilk aşamasında her bir form gruplara göre numaralandırılmıştır. Örneğin Deney 1 grubundaki birinci öğretmen adayı için D1-1, Deney 2 grubundaki birinci öğretmen adayı için D2-1, Kontrol grubundaki birinci öğretmen adayı için K-1 şeklinde numaralar kullanılmıştır.

Metaforların analizi aşamasında öncelikle öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algısını belirlemek için ‘kadın’ ve ‘erkek’ kavramına ilişkin ürettiği metaforlar listelenmiştir (EK 12 ve EK 13). Her bir metafor; aralarındaki ilişki, anlam benzerliği ve ortak özellikleri açısından incelenmiş ve bu bağlamda kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Kavramsal kategoriler altında yer alan metaforlar ile öğretmen adaylarının kadın ve erkeğe ilişkin hangi özelliklere vurgu yapmak istediği onların açıklamaları doğrultusunda yorumlanmıştır.

Medya Okuryazarlığı İlkeleri Görüş Formu ve Uygulanan Programlara Yönelik Öğretmen Adayı Bilgi Formu ile toplanan verilerin analizinde ise yazılı olarak toplanan veriler kodlanmış, daha sonra anlam benzerliğine göre alt temalar altında birleştirilmiş, oluşturulan bu alt temalar da ana temalar altında toplanmıştır. İçerik analizinin son aşamasında veriler ışığında elde edilen temalar arasındaki ilişkiler belirlenerek bulgular açıklanmaya çalışılmıştır.

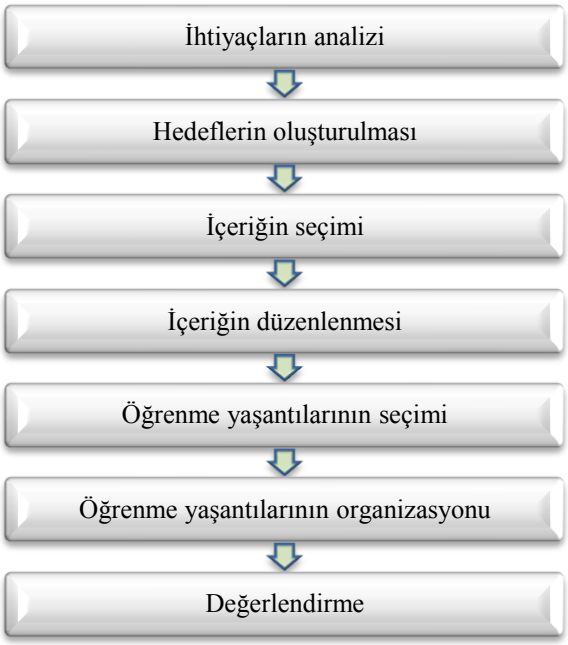
Veriler araştırmacının dışında farklı uzmanlarca da kodlanarak veri analizinin güvenirlik kontrolü yapılmıştır. Yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100 formülü (Miles ve Huberman, 1994, s.64) uygulanmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formu ile toplanan verilerin analizine ilişkin yapılan iki kodlamanın uyuşum yüzdesi %83, Medya Okuryazarlığı İlkeleri Görüş Formu ile toplanan verilerin analizine ilişkin iki kodlamanın uyuşum yüzdesi %82 ve Uygulanan Programlara Yönelik Öğretmen Adayı Bilgi Formu ile elde edilen verilerin analizine ilişkin iki kodlamanın uyum yüzdesi de %81 olarak hesaplanmıştır. Kodlamaların uyuşum yüzdesinin %70 veya üzerinde olması veri analizinin güvenirliği açısından yeterli görülmektedir.

4.6. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı ve Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Geliştirilme Aşamaları

Medya okuryazarlığı eğitimi hem eleştirel anlayışı hem de aktif katılımı geliştirmeyi hedefler (Buckingham, 2003, s. 4). Bu hedefe ulaşmak için de eğitim ortamları öğrenci merkezli ve demokratik olmalıdır. Bu bağlamda araştırmada uygulanan Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı planlanırken pragmatik felsefeye dayalı ilerlemecilik eğitim anlayışı temel alınmıştır. Çünkü pragmatizme göre öğrenmeler kişinin çeşitli konulara ve durumlara aktarılabilen problem çözme sürecine girmesiyle gerçekleşir, ideal öğretim yöntemi ise öğrenciye eleştirel düşünmeyi öğretmektir (Ornstein & Hunkins, 2017, s. 50).

Araştırmada uygulanan öğretim programları planlanırken Taba'nın program geliştirme modeli temel alınmıştır. Taba'nın program geliştirme modelinden yararlanılmasındaki temel amaç ise söz konusu modelde programın dört temel öğesinin yer alması bunun yanı sıra araştırmacı açısından kullanılabilir ve uygulanabilir olmasıdır. Programların hazırlanma aşaması Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Taba'nın program geliştirme modeli. Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th edition). Boston: Pearson.

Taba'nın program geliştirme modeline göre araştırmada öncelikle mevcut durum incelenerek ihtiyaçlar analiz edilmiştir. Daha sonra sırasıyla öğretim amaçları ve kazanımlar geliştirilmiş, hedeflerle bağlantılı konular seçilerek içerik düzenlenmiş ve süreç, etkinlikler, materyaller düzenlenerek öğrenme yaşantıları organize edilmiştir. Son olarak öğretim programlarının deney grupları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir (Ornstein & Hunkins, 2017, s. 214). Aşağıda Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı ve Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının planlanması, tasarlanması, denenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

4.6.1. Programların Planlanması: İhtiyaç Analizi

Araştırmanın planlanması sürecinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğini geliştirmek, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı öğretim programlarını hazırlamak amacıyla ihtiyaç

analizi çalışması yapılmıştır. İhtiyaç analizinin planlanması aşamasında kullanılacak yaklaşıma, yönteme, ihtiyaçları belirlenecek hedef kitleye, uygulanacak ölçme aracına, verilerin toplanmasında ve analizinde kullanılacak yöntem ve tekniklere, araştırma sonuçlarının nasıl raporlanacağına karar verilmiştir.

İhtiyaçların belirlenmesinde farklar yaklaşımı kullanılmış, medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet konusunda öğretmen adaylarının sahip olduğu yeterlikler ile öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen nitelikler belirlenmeye çalışılmıştır. İlk olarak medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda kapsamlı bir literatür araştırması yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak araştırma katılımcıları belirlenmiş ve ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu; medya içeriğine erişim, medya içeriğini analiz etme, medya ile ilgili kavramlar, toplumsal cinsiyet kavramları, medyadaki cinsiyetçiliği fark etme, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye yönelik toplam altı tema ve 13 sorudan oluşmuştur. Hazırlanan görüşme formu 2017 yılının Ekim ayında Deney ve Kontrol gruplarının dışında gönüllü 32 öğretmen adayına uygulanmış ve veriler yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılarak veri analizinin güvenirliği için iki farklı araştırmacının yaptığı kodlamaların uyuşum yüzdesi hesaplamış ve yapılan iki kodlamanın uyuşum yüzdesi %81 bulunmuştur (Aydemir & Demirkan, 2018, s. 11).

İhtiyaç analizi çalışması bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının internette eriştiği bilgilerin ya da kaynakların güvenilirliğini sorgulamadığı, medyada anlamın nasıl inşa edildiği ve mesajların nasıl kurgulandığı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının medya kavramı ile ilgili genel bir bilgiye sahip olduğu ancak medya okuryazarlığına ilişkin yaptıkları tanımlar doğrultusunda bu konuda bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet eşitliği kavramlarına ilişkin bilgi eksiklerinin olduğu, medyadaki cinsiyetçiliğin farkında olsalar dahi medyadaki bu cinsiyetçiliği analiz etme konusunda yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının hepsi medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularının öğretmen eğitiminde gerekli olduğunu belirtmiştir. İhtiyaç analizi çalışması sonuçlarına göre öğretmen adaylarının doğru ve güvenilir bilgiye erişim, bilgiyi ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama, medya mesajlarını analiz etme, medya kurgusu, medya okuryazarlığı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve medyadaki cinsiyetçiliği analiz etme konularında eğitim ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmiştir (Aydemir & Demirkan, 2018). İhtiyaç analizi sonuçlarına göre araştırma kapsamında geliştirilen programların hedefleri, içeriği ve eğitim durumları düzenlenmiştir.

4.6.2. Programların Tasarlanması

Bu aşamada öncelikle Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı programlarının amaçları belirlenmiştir. Daha sonra kazanımlar, içerik, öğrenme yaşantıları düzenlenerek programların değerlendirilmesi planlanmıştır.

4.6.2.1. Programların Hedeflerinin Belirlenmesi

Programların hedeflerinin belirlenmesi işlemine geçmeden önce her iki program için amaçlar ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada öncelikle toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir medya okuryazarı ve medya okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken özelliklere ihtiyaç analizinin sonuçları doğrultusunda karar verilmiştir. Her iki programın da ortak noktası öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı becerilerini kazandırmaktır. Bu bağlamda medya okuryazarlığı, medya aracılığıyla iletilen mesajları doğrudan almak yerine bu mesajları eleştirel bir süzgeçten geçirerek sorgulama ve araştırma sürecini

içermektedir (Potter, 2008, s. 19). Dolayısıyla medya eğitimi, öğrencilerin medyanın nasıl işlediğini, anlamı nasıl ürettiğini, gerçekliği nasıl inşa ettiğini ve bu gerçekliğin nasıl anlaşılabileceğini anlamayı hedeflemelidir. Bu nedenle de medya eğitiminde eleştirel zekanın geliştirilmesine vurgu yapılmalıdır (Masterman, 1983). Bunların yanı sıra medya okuryazarı bir birey bilgi kaynaklarını ve eriştiği bilgileri analiz etmek ve değerlendirmek için üst düzey düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Thoman & Jolls, 2008, s. 9). Bu açıklamalardan hareketle toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken özelliklere karar verilmiştir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir medya okuryazarının medya mesajlarındaki toplumsal cinsiyet rollerini ve kültürel kalıp yargıları fark etmek; medyadaki cinsiyete ilişkin klişeleri, egemen değerleri ve ideolojileri sorgulamak ve eleştirmek (Kellner ve Share, 2007); medyadaki cinsiyetçiliğe olumsuz tutum geliştirmek ve tepki vermek için gerekli bilgi beceri ve tutumlara sahip olması gerekmektedir. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının amaçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Programlarının Amaçları

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Programı ile	Medya Okuryazarlığı Programı ile
1. İletişim teknolojilerini etkili ve verimli bir şekilde kullanan,	1. İletişim teknolojilerini etkili ve verimli bir şekilde kullanan,
2. Sosyal alanlarda kendini özgürce ifade eden,	2. Sosyal alanlarda kendini özgürce ifade eden,
3. Bilgiye erişimde ve bilgiyi yaymada etik değerleri bilen ve böyle davranan,	3. Bilgiye erişimde ve bilgiyi yaymada etik değerleri bilen ve böyle davranan,
4. Medya iletilerini sorgulayan ve eleştirel yaklaşan,	4. Medya iletilerini sorgulayan ve eleştirel yaklaşan,
5. Medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin demokrasi ve eğitim için önemini kavrayan,	5. Medya okuryazarlığının demokrasi ve eğitim için önemini kavrayan,
6. Gündelik yaşamda demokratik ve eşitlikçi ortamların oluşmasına katkı sağlayan, sorumlu ve toplumsal sorunlara duyarlı bireyler olması amaçlanmıştır.	6. Gündelik yaşamda demokratik ve eşitlikçi ortamların oluşmasına katkı sağlayan, sorumlu ve toplumsal sorunlara duyarlı bireyler olması amaçlanmıştır.

Programların amaçlarından sonra kazanımların belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Araştırmada uygulanan öğretim programlarının amaçları ve kazanımları belirlenirken ihtiyaç analizi verileri (Aydemir & Demirkan, 2018) ve ilgili literatürden yararlanılmış; öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek analiz ve değerlendirme düzeyinde kazanımlara dengeli bir şekilde yer verilmeye çalışılmıştır. İhtiyaç analizi verileri doğrultusunda öğretmen adaylarının doğru ve güvenilir bilgiye erişebilmek, bilgiyi ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulayabilmek, medya mesajlarını analiz edebilmek, medya kurgusunu anlayabilmek, medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularında bilgi sahibi olabilmek ve bu konulara farkındalık kazanabilmek ve medyadaki cinsiyetçiliği analiz edebilmek için bilişsel, duyuşsal ve devinimsel kazanımlar listelenmiştir. Kazanımlar öncelik sırasına göre düzenlenmiş ve sonrasında her iki program için ortak olan kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı ve medya okuryazarlığı programları ile ilgili olan kazanımlar yeniden listelenerek Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki uzmanın görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Programların haftalık kazanımlarına ilişkin bilgiler Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Programlarının Haftalık Kazanımları

Hafta	Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Programı (Deney 1)	Medya Okuryazarlığı Programı (Deney 2)
10 Nisan 2018	**1.**Medya ile ilgili belli başlı kavramları açıklar. **2.**Gündelik yaşamda karşılaştığı medya mesajlarını fark eder. **3.**Geleneksel medya ve yeni medya arasındaki farkı açıklar. **4.**Özelliklerine göre kitle iletişim araçlarını sınıflandırır. **5.**Gündelik yaşamında medyanın yerini değerlendirir. **6.**Medyanın belli başlı işlevlerini açıklar. **7.**Medya aracılığıyla eriştiği bilgilerin güvenirliğini değerlendirir.	**1.**Medya ile ilgili belli başlı kavramları açıklar. **2.**Gündelik yaşamda karşılaştığı medya mesajlarını fark eder. **3.**Geleneksel medya ve yeni medya arasındaki farkı açıklar. **4.**Özelliklerine göre kitle iletişim araçlarını sınıflandırır. **5.**Gündelik yaşamında medyanın yerini değerlendirir. **6.**Medyanın belli başlı işlevlerini açıklar. **7.**Medya aracılığıyla eriştiği bilgilerin güvenirliğini değerlendirir.
17 Nisan 2018	**1.**Medyanın gücünü ve sınırlıklarını fark eder. **2.**Medyanın etki bırakmak için kullandığı teknikleri açıklar **3.**Medya iletilerindeki içerik öğelerinin anlam üzerindeki etkilerini açıklar **4.**Medya iletilerindeki gizli mesajları fark eder **5.**Aynı haberin farklı sunulabileceğini fark eder **6.**Medya mesajlarındaki bakış açısını fark eder **7.**Medya iletilerini doğruluk ve güvenirlik açısından değerlendirir	**1.**Medyanın gücünü ve sınırlıklarını fark eder. **2.**Medyanın etki bırakmak için kullandığı teknikleri açıklar **3.**Medya iletilerindeki içerik öğelerinin anlam üzerindeki etkilerini açıklar **4.**Medya iletilerindeki gizli mesajları fark eder **5.**Aynı haberin farklı sunulabileceğini fark eder **6.**Medya mesajlarındaki bakış açısını fark eder **7.**Medya iletilerini doğruluk ve güvenirlik açısından değerlendirir
24 Nisan 2018	**1.**Toplumsal cinsiyet ile ilgili belli başlı kavramları açıklar **2.**Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları arasındaki farkı açıklar **3.**Toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl kazanıldığını açıklar.	**1.**Medyanın bireyler üzerindeki davranışsal ve psikolojik etkilerini açıklar.
8 Mayıs 2018	**1.**Medya iletilerindeki cinsiyetçi mesajların farkında olur **2.**Toplumsal cinsiyet açısından medyanın sunduğu rolleri değerlendirir. **3.**Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılmasında medyanın nasıl bir rolünün olduğunu değerlendirir. **4.**Medya mesajlarındaki cinsiyetçi söylemleri analiz eder. **5.**Medya mesajlarının tüketim davranışları üzerindeki etkisinin farkında olur **6.**Cinsiyet eşitsizliğini güçlendirmede ya da buna karşı koymada medyanın gücünü ve rolünü açıklar.	**1.**Medyanın toplumsal ve kültürel değerler üzerindeki etkilerini açıklar **2.**Medya iletilerini toplumsal açıdan değerlendirir **3.**Sosyal medyanın toplumsal açıdan etkisini değerlendirir
15 Mayıs 2018	**1.**Medya okuryazarlığının beş temel ilkesini kavrar **2.**Medya iletilerini çözümlemede beş temel ilkeyi kullanır. **3.**Medya araçlarını kullanarak kendi medya içeriğini oluşturur.	**1.**Medya okuryazarlığının beş temel ilkesini kavrar **2.**Medya iletilerini çözümlemede beş temel ilkeyi kullanır. **3.**Medya araçlarını kullanarak kendi medya içeriğini oluşturur.

Tabloda görüldüğü üzere Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Programı'nın beş haftalık toplam kazanım sayısı yirmialtı adettir. Bu kazanımlar medya okuryazarlığı temel becerilerinin (erişim, analiz, değerlendirme ve üretme) yanı sıra toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin kazandırılmasına dönük olarak belirlenmiştir. Medya Okuryazarlığı Programı ise yirmibir kazanımdan oluşmaktadır. Bu programa ait

kazanımlar da medya okuryazarlığı temel becerilerinin kazandırılmasına dönük olarak tespit edilmiştir.

4.6.2.2. Programların İçeriğinin Düzenlenmesi

Programların hedefleri belirlendikten sonra bu hedeflerle bağlantılı içerik oluşturulmuştur. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Programı ve Medya Okuryazarlığı Programının içeriği üniteler şeklinde oluşturulmuştur. İçerik düzenlenirken sarmal programlama yaklaşımı kullanılmış, konuların kapsamı genişlesede yeri geldiğinde bazı konular tekrar edilmiştir. Tablo 24.1 ve Tablo 24.2'de uygulanan programların ünitelerine ve eğitim sürelerine yer verilmiştir.

Tablo 24.1

Deney 1 Grubuna Uygulanan Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Programının İçeriği

Hafta	Üniteler	Konular	Süre
1.Hafta 10 Nisan 2018	1.Ünite Medya Okuryazarlığına Giriş	-Medya ve temel kavramlar -Medyanın yaşamımızdaki yeri -Medyanın işlevleri -Bilgiye erişim	3 X 40'
2.Hafta 17 Nisan 2018	2. Ünite Medyada İçerik ve Biçim	-Medyada propaganda teknikleri ve içerik öğeleri -Medya kurgusu	3 X 40'
3.Hafta 24 Nisan 2018	3. Ünite Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve medya	-Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet -Toplumsal cinsiyeti etkileyen öğeler -Tarihte kadının konumu -Toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargılar	3 X 40'
4.Hafta 8 Mayıs 2018	3. Ünite Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve medya	-Cinsiyet rollerinin medyada temsili -Sosyal medyada cinsiyetçilik ve sosyal sorumluluk	3 X 40'
5.Hafta 15 Mayıs 2018	4. Ünite Medya okuryazarlığının temel ilkeleri	-Medya okuryazarlığının beş temel ilkesi ve beş anahtar sorunun uygulanışı	3 X 40'
Toplam			600'

Tabloda görüldüğü üzere toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı 2018 yılının Nisan ve Mayıs aylarında Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulamanın ilk iki haftası öğretmen adaylarına medya ve medya okuryazarlığı ile ilgili temel bilgi ve beceriler ile medyadaki içerik öğelerini fark etme ve

bunları analiz etme becerilerinin kazandırılması amaçlandığından konu seçimi bu kazanımlara göre yapılmıştır. Program uygulamasının üçüncü haftasında öğretmen adaylarına toplumsal cinsiyetle ilgili genel kavramlar tanıtılarak konuya ilişkin farkındalıklarının sağlanması ve genel bilgileri edinmesi amaçlanmıştır. Uygulamanın dördüncü haftasında ise öğretmen adaylarının medyanın toplumsal cinsiyet üzerindeki etkileri ve medyadaki cinsiyetçi mesajlar konusunda genel bilgileri edindikten sonra medyadaki cinsiyetçi mesajları analiz etmek için medya okuryazarlığına ilişkin temel bilgi ve becerilerini kullanması amaçlanmıştır. Beşinci ve son haftada öğretmen adaylarına medya okuryazarlığının beş temel ilkesi tanıtılarak, öğretmen adaylarının bir medya içeriğini analiz etmede bu ilkeleri nasıl kullanacaklarına ilişkin temel bilgi ve becerileri edinmesi hedeflenmiştir.

Tablo 24.2

Deney 2 Grubuna Uygulanan Medya Okuryazarlığı Programının İçeriği

Hafta	Üniteler	Konular	Süre
1.Hafta 10 Nisan 2018	1.Ünite Medya Okuryazarlığına Giriş	-Medya ve temel kavramlar -Medyanın yaşamımızdaki yeri -Medyanın işlevleri -Bilgiye Erişim	3 X 40’
2.Hafta 17 Nisan 2018	2. Ünite Medyada İçerik ve Biçim	-Medyada propaganda teknikleri ve içerik öğeleri -Medya kurgusu	3 X 40’
3.Hafta 24 Nisan 2018	3. Ünite Medyanın birey ve toplum üzerindeki etkileri	-Medya ve birey -Sosyal medya kimlik inşası -Siber zorbalık -Oyun bağımlılığı -İdeal imaj	3 X 40’
4.Hafta 8 Mayıs 2018	3. Ünite Medyanın birey ve toplum üzerindeki etkileri	-Medya ve toplum -Medyanın kültür üzerindeki etkisi	3 X 40’
5.Hafta 15 Mayıs 2018	4. Ünite Medya okuryazarlığının temel ilkeleri	-Medya okuryazarlığının beş temel ilkesi ve beş anahtar sorunun uygulanışı	3 X 40’
Toplam			600’

Tabloda görüldüğü üzere medya okuryazarlığı programı 2018 yılının Nisan ve Mayıs aylarında Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Deney 1 grubunda olduğu gibi Deney 2 grubunda da program uygulamanın ilk iki haftasında öğretmen adaylarına medya ve medya okuryazarlığı ile ilgili temel bilgi ve beceriler ile medyadaki

içerik öğelerini fark etme ve bunları analiz etme becerilerinin kazandırılması amaçlanmış, konu seçimi de bu kazanımlara göre yapılmıştır. İki deney grubunun da eğitim içeriği üçüncü ünitenin konuları dışında benzer konulardır. Deney 2 grubu öğretmen adaylarının medya mesajlarının bireysel ve toplumsal açıdan kültürel, psikolojik etkileri konusunda genel bilgi ve becerileri edinmesi amacıyla üçüncü ve dördüncü hafta program içeriğinde medyanın birey ve toplum üzerindeki etkileri konusu yer almıştır. Beşinci haftada yine Deney 1 grubunda olduğu gibi öğretmen adaylarına medya okuryazarlığının beş temel ilkesi tanıtılmış, öğretmen adaylarının bir medya içeriğini analiz etmede bu ilkeleri nasıl kullanacaklarına ilişkin temel bilgi ve becerileri edinmesi hedeflenmiştir.

4.6.2.3. Programların Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi

Programların içerikleri belirlendikten sonra uygulama süreci tasarlanmıştır. Bu aşamada ders planları, etkinlikler, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri belirlenmiştir. Programların planlı bir şekilde uygulanabilmesi için günlük ders planları ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır.

Medya okuryazarlığı becerileri ve toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin kazandırılmasının temelinde eleştirel düşünmenin rolü önemlidir (Erişti ve Erdem, 2018; Flores-Koulish, 2006; Kurt ve Kürüm, 2010). Bunun için okullar ve sınıflar bilgi deposu olmaktan çıkarak öğrencilerin keşfetmeleri, sorgulamaları ve deneyim kazanmalarını sağlayacak ortamlara dönüştürülmeli, onların aktif bir şekilde problem çözme ve keşfetmelerini sağlayacak ders planları ve etkinlikler tasarlanmalıdır (Thoman & Jolls, 2008, s. 9). Bu bağlamda programların eğitim durumları düzenlenirken öğretmen adaylarının araştırma, gözlem, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmesine yönelik etkinlikler ve materyaller hazırlanmıştır.

Medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin kavramların öğretilmesinde anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemleri kullanılmış; gerçek yaşam problemleri, güncel

olayları içeren sunum ve görseller hazırlanmıştır. İşbirlikli öğrenmelerin gerçekleşmesi amacıyla etkinlikler grup tartışmaları ve çalışmalarını içerecek şekilde düzenlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrendiklerini uygulayabilmeleri amacıyla medya araçlarını kullanarak kendi medya içeriklerini oluşturmalarını sağlayacak etkinliklere de yer verilmiştir.

4.6.2.4. Programların Denenmesi (Pilot Uygulama)

Deney grupları üzerinde tasarlanan programların ilk ünitesi Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarıyla denenmiştir. Hazırlanan taslak program, kazanımların öğrencilere uygunluğu, içeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu, diğer yandan etkinliklerin hedefe ulaştırıp ulaştırmadığı açısından denenmiştir. Programın pilot uygulamasının ilk aşamasında uygulamanın nasıl yapılacağı ayrıntılı olarak planlanmış, ders materyalleri hazırlanmıştır. Deneme için ilk ünite planı 'Medya Okuryazarlığına Giriş' ünitesi seçilmiş ve öğretmen adaylarına 2-2,5 ders saati süresince araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Derse girişte, öncelikle öğretmen adayları dersin içeriği, ders sonunda ulaşacakları kazanımlar ve öğrendiklerinin gündelik yaşamlarındaki yeri hakkında bilgilendirilmişlerdir. Medya ve medya okuryazarlığıyla ilgili kavramlar hakkında bilgileri sorulmuş, hemen her öğretmen adayının bu konudaki fikri alınmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının kavramlar hakkında genel bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Daha sonra araştırmacı tarafından kavramlar görseller ve örnekler eşliğinde sunulmuştur. Öğretmen adaylarına kavramlar bir kavram haritası aracılığıyla açıklanmıştır. Kavramların öğretilmesinde teorik bilginin kullanılması öğrencilerin derse ilgisini azaltmıştır. Derste kullanılan görsellerin ve videoların ise öğretmen adaylarının ilgisini çektiği gözlenmiştir. Her görsel ve video sonunda öğretmen adaylarının konuya ilişkin fikirleri sorulmuş ve gündelik yaşamlarından örnekler vermeleri sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının birkaçı dışında büyük bir çoğunluğunun derse katılmada istekli olduğu

görülmüştür. Ayrıca Medya Okuryazarlığı eğitiminin temelinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra eleştirel sorgulama yetkinliğinin kazandırılması da yer aldığından öğretmen adaylarının fikirlerini ifade ederek, soru sorarak derse katılmaları teşvik edilmiştir. Örnek olaylar sonunda öğretmen adaylarının konulara dikkati çekilmiş ve konuları tartışmaları sağlanmıştır. Öğretmen adayları intihal ve siber zorbalık konularının yanı sıra internette bilgi arama yöntemleri ve doğru bilgiye nasıl erişecekleri konusunda bilgilendirilmişlerdir. Öğretmen adaylarının dersi, konuları ve öğrendikleri konusundaki fikirlerini bir günlük formatında belirtmeleri istenmiştir. Ancak çoğu öğretmen adayı günlük yazmak istemediği için öğretmen adaylarına derste öğrendiklerini uygulayabilecekleri bireysel araştırma ödevi verilmiştir. Ödev konuları meydanın birey ve toplum üzerindeki etkileriyle ilgili olup altı araştırma konusu belirlenmiştir. Hazırlanan yönergelerde öğretmen adaylarına seçtikleri konuyu araştırırken doğru ve güvenilir kaynaklara ulaşma, bilgi arama stratejilerini kullanma, kullanılan kaynakları kaynakçada belirtme konusunda dikkatli olmaları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladığı ödevler hazırlanan yönergelere göre değerlendirilmiştir.

Programların ilk ünitesinin denenmesi sürecinde elde edilen deneyimlere göre programlarda birtakım düzenlemeler yapılmasına karar verilmiştir. Bunlar;

(i) Teorik bilgiler anlatılırken öğretmen adaylarının derse ilgilerinin azaldığı gözlenmiş, bu nedenle teorik bilgilerin daha fazla etkinlikle, görsel ve gündelik yaşam örnekleriyle zenginleştirilmesine karar verilmiştir.

(ii) Öğretmen adaylarından uygulama sürecini değerlendirmesi için her hafta düzenli günlük formu doldurması istenmiştir. Günlük formlarıyla öğretmen adaylarını uygulama sürecine daha fazla dahil edip, onların ilgi ve istekleri doğrultusunda uygulamaların düzenlenmesi ve programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ancak çoğu öğretmen adayı günlük doldurmak istemediğini belirttiğinden bu uygulamadan vazgeçilmiştir.

(iii) Programda etkinlik için ayrılan sürelerin öğretmen adayları için fazla olduğu, etkinliği tamamlayan grupların diğerlerinin dikkatini dağıttığı gözlenmiştir. Bu durumda mevcut etkinliklerin süresinin azaltılmasına karar verilmiştir.

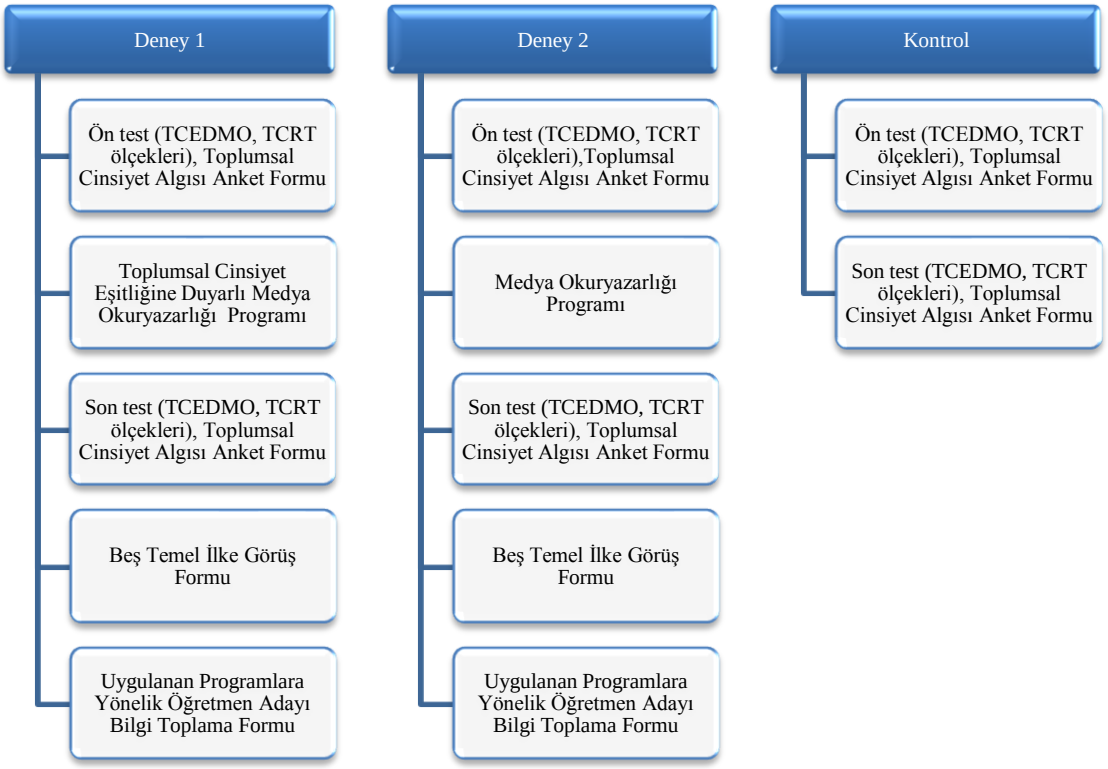
Pilot uygulama sonrasında tespit edilen düzeltmeler diğer üniteler için de yapılmıştır. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Programı ve Medya Okuryazarlığı Programı 10 Nisan – 15 Mayıs 2018 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümün'de öğrenim gören Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi almakta olan öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

4.6.2.5. Programların Etkiliğinin Değerlendirilmesi

Taba'nın program geliştirme yaklaşımının son aşamasında öğrenenler ve öğretim programının genel başarısı değerlendirilmektedir (Ornstein & Hunkins, 2017, s. 214). Araştırmada deney gruplarına uygulanan programların ne ölçüde etkili olduğu incelenmiştir. Programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla Ertürk'ün (1984) ürün ve erişiye dönük program değerlendirme yaklaşımından yararlanılmış ve bunların yanı sıra programların uygulanma sürecine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri alınarak süreç de değerlendirilmiştir. Ürüne ve erişiye bakarak değerlendirme yapılırken genelde bir öğretim programı ele alınır ve bu programın hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştiği değerlendirilir. Bu değerlendirme yapılırken programın süreç (işlem) boyutu ele alınır. Öğrencilerin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki farka ve süreç sonundaki ürüne bakılarak programın niteliğine ve etkililiğine karar verilir. Ancak bu değerlendirmenin sınırlılıklarından biri programın öğelerinin yeterliliğine ilişkin ayrıntılı bilgi vermemesidir (Erden, 1995; s. 21).

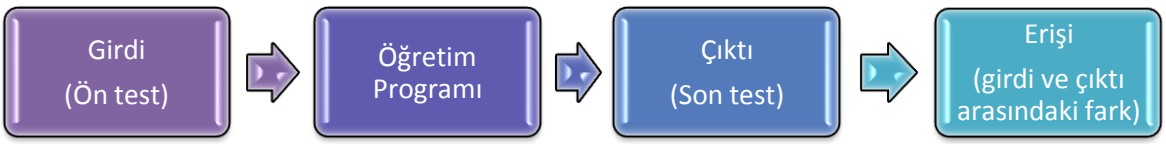
Araştırma kapsamında tasarlanan programların öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri, toplumsal cinsiyet rol tutumları, toplumsal cinsiyet algıları ve cinsiyetçi medya içeriklerini analizi etme becerileri üzerinde etkisinin

olup olmadığını belirlemek ve bunların yanı sıra programlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek amacıyla kullanılan ölçme araçları ile Şekil 3'te özetlenmiştir.



Şekil 3. Öğretim programlarının etkiliğinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları

Erişiye yönelik program değerlendirmede öğrenci davranışındaki değişmelere odaklanılır. Öğrenci davranışları eğitim devresinin başında (giriş) ve eğitim devresinin sonunda (çıkış) olmak üzere en az iki kez gözlenir. Programa girişte öğrencilere bir ön test uygulanır ve bu ön testin aynısı ya da paralel bir formu programın sonunda yeniden uygulanır. Sistemdeki girdi ve çıktılar ölçülerek girişteki davranışlar ile çıkıştaki davranışlar arasındaki farka bakılır (Ertürk, 1984).



Şekil.4. Erişiye bakarak öğretim programının değerlendirilmesi (Erden, 1995).

Bu bağlamda tasarlanan öğretim programlarının etkililiğini ortaya koymak amacıyla programlar uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum düzeyleri incelenmiş, ön test ve son test arasındaki farka bakılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grupları arasında da karşılaştırmalar yapılmıştır. Bunların yanı sıra program uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algıları da incelenmiştir.

Ürüne bakılarak yapılan değerlendirmede ise öğretmen adaylarına Mona Lisa Gülüşü filmi izlettirilerek programın uygulama sürecinde öğrendiklerini uygulayabilecekleri medya okuryazarlığının beş temel ilkesine dayalı görüş formunu doldurmaları istenmiştir. Programlar uygulandıktan sonra öğretmen adayları medya mesajlarını kaynak, biçim, hedef kitle, içerik ve amaç açısından çözümlemiştir. Öğretmen adaylarının katıldıkları programa göre medya içeriğini beş temel ilke bağlamında nasıl çözümlediği incelenmiştir.

Son olarak sürece ilişkin değerlendirme yapabilmek için öğretmen adaylarının uygulanan programlara yönelik görüşleri alınmıştır. Programların sağladığı katkı, içerik açısından en çok ilgi çeken konular, programların uygulanma sürecinin niteliği, medya okuryazarı olma ve öğrenilenlerin gelecekte kullanılma durumu öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı ile medya okuryazarlığı programının öğretmen adayları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde grupların toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı düzeyleri; deneysel işlem öncesi ve sontasında incelenmiş ve her bir grubun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer yandan grupların program uygulandıktan sonraki toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı düzeyleri belirlenerek, grupların son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

5.1.1. Grupların Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın incelenmesine yönelik analiz sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Grupların Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ön Test- Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney 1						
Alt Boyutlar	*Ölçüm*	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
**Analiz	Ön test	22	3,52	,67	-4,689	,000*
	Son test	22	4,26	,45		
**Duyarlılık	Ön test	22	2,55	1,11	-2,711	,013*
	Son test	22	3,23	1,02		
	Ön test – Son test	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*z*	*p*
***Farkındalık	Negatif Sıra	1	4,00	4,00	4,003	,000*
	Pozitif Sıra	21	11,86	249,00		
	Eşit	0				
***Tutum	Negatif Sıra	2	13,00	26,00	3,117	,002*
	Pozitif Sıra	19	10,79	205,00		
	Eşit	1				
Deney 2						
Alt Boyutlar	*Ölçüm*	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
**Analiz	Ön test	15	3,69	,59	2,919	,011*
	Son test	15	4,09	,67		
**Farkındalık	Ön test	15	3,81	,62	1,614	,129
	Son test	15	4,08	,67		
	Ön test – Son test	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*z*	*p*
***Tutum	Negatif Sıra	4	5,75	23,00	2,105	,035*
	Pozitif Sıra	11	8,82	97,00		
	Eşit	0				
***Duyarlılık	Negatif Sıra	2	7,50	15,00	2,365	,018*
	Pozitif Sıra	12	7,50	90,00		
	Eşit	1				
Kontrol						
Alt Boyutlar	*Ölçüm*	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
**Farkındalık	Ön test	24	3,90	,59	1,100	,283
	Son test	24	3,79	,67		
**Tutum	Ön test	24	3,99	,62	,151	,881
	Son test	24	3,98	,67		
	Ön test – Son test	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*z*	*p*
***Analiz	Negatif Sıra	11	13.32	146.50	.652	.514
	Pozitif Sıra	11	9.68	106.50		
	Eşit	2				
***Duyarlılık	Negatif Sıra	7	10.79	75.50	1.443	.149
	Pozitif Sıra	14	11.11	155.50		
	Eşit	3				
Toplam						
Gruplar	*Ölçüm*	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
**Deney 1	Ön test	22	3,50	,48	-5,777	,000*
	Son test	22	4,14	,44		
**Deney 2	Ön test	15	3,60	,49	-3,269	,006*
	Son test	15	4,00	,56		
**Kontrol	Ön test	24	3,70	,42	,320	,752
	Son test	24	3,68	,58		

*p<,05

**Bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

***Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Tabloda görüldüğü üzere Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının ölçeğin *analiz* [$t_{(21)}$=4,689; p=,000<,05] ve *duyarlılık* [$t_{(21)}$=2,711; p=,013<,05] alt boyutlarına ilişkin ön

test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca Deney 1 grubu öğretmen adaylarının *analiz* ($\overline{X}_{(sontest)}$=4,26> $\overline{X}_{(öntest)}$=3,52) ve *duyarlılık* ($\overline{X}_{(sontest)}$=3,23> $\overline{X}_{(öntest)}$=2,55) alt boyutlarına ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları incelendiğinde *medyadaki cinsiyetçiliği analiz etme* düzeylerinin iyi düzeyden çok iyi düzeye yükseldiği, *medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık* düzeylerinin ise düşük düzeyden orta düzeye yükseldiği görülmüştür. Deney 1 grubu öğretmen adaylarının *farkındalık* [z=4,003; p=,000<,05] ve *tutum* [z=3,117; p=,002<,05] alt boyutlarına ilişkin puanların sıralar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak son test lehine anlamlı olduğu saptanmıştır. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında düzenlenen toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 1 grubu öğretmen adaylarının *medyadaki cinsiyetçiliği analiz etme, medyadaki cinsiyetçiliği fark etme, cinsiyetçi medyaya karşı tutum* ve *medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık* düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının ölçeğin *analiz* alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülürken [$t_{(14)}$=2,919; p=,011<,05], *farkındalık* alt boyutuna ilişkin ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır [$t_{(14)}$=1,614; p=,129>,05]. Ayrıca Deney 2 grubu öğretmen adaylarının *analiz* alt boyutuna ait ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde son test puanları ortalamasının ($\overline{X}$=4,09) ön test puanları ortalamasından ($\overline{X}$=3,69) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney 2 grubu öğretmen adaylarının deney öncesi ve deney sonrası *tutum* [z=2,105; p=,035<,05] ve *duyarlılık* [z=2,365; p=,018<,05] düzeylerinin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında düzenlenen medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 2 grubu öğretmen adaylarının *medyadaki cinsiyetçiliği analiz etme,*

cinsiyetçi medyaya karşı tutum ve *medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık* düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ölçeğin *farkındalık* [$t_{(23)}$=1,100; p=,283>,05] ve *tutum* [$t_{(23)}$=,151; p=,881>,05] alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca Kontrol grubu öğretmen adaylarının deney öncesi ve deney sonrası *analiz* [z=,652; p=,514>,05] ve *duyarlılık* [z=1,443; p=,149>,05] düzeylerinin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durumun Kontrol grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin herhangi bir eğitim almamış olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Son olarak grupların toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(21)}$=-5,777; p<,05]. Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde; son test puanlarının ortalamasının ($\overline{X}$=4,14), ön test puanlarının ortalamasından ($\overline{X}$=3,50) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$t_{(14)}$=-3,269; p<,05]. Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde; son test puanlarının ortalamasının ($\overline{X}$=4,00), ön test puanlarının ortalamasından ($\overline{X}$=3,60) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t_{(23)}$=,320; p>,05]. Bu bulgulara göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının; medya okuryazarlığı eğitiminin de Deney 2

grubundaki öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

5.1.2. Grupların Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Son Test Puanlarına ilişkin Bulgular ve Yorum

Grupların son test puanları arasında farklılığın olup olmadığını incelemek için öğretmen adaylarının grup türüne (Deney1, Deney 2 ve Kontrol) göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır, sorusuna yanıt aranmıştır. Grupların toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analizler Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğretmen Adaylarının Grup Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	n	sd	Xsıra	x^2	p	Anlamlı fark
**Farkındalık	Deney 1	22	2	38,57	7,310	,026*	Deney1 - Kontrol
	Deney 2	15		30,20			
	Kontrol	24		24,56			
	Toplam	61		31,11			
**Tutum	Deney 1	22	2	35,55	3,343	,215	-
	Deney 2	15		31,63			
	Kontrol	24		26,44			
	Toplam	61		31,21			
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
***Analiz	Gruplar arası	4,444	2	2,222	5,465	,007*	Deney 1 – Kontrol
	Gruplar içi	23,582	58	,407			
	Toplam	28,026	60				
***Duyarlılık	Gruplar arası	2,029	2	1,015	1,128	,331	-
	Gruplar içi	52,171	58	,900			
	Toplam	54,200	60				
***Toplam	Gruplar arası	2,515	2	1,258	4,474	,016*	Deney1 - Kontrol
	Gruplar içi	16,303	58	,281			
	Toplam	18,818	60				

*p<,05

**Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

*** Tek yönlü varyans analizi (One Way Anova testi) kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı *farkındalık* alt boyutuna ilişkin son test puanlarının sıralamalar ortalamaları arasında grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık saptanmıştır [x^2=7,310; sd=2; p=,026<,05]. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan Mann Whitney-U testi sonucunda farkın Deney 1 ve Kontrol grupları arasında Deney 1 grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p<,05). Öğretmen adaylarının *tutum* alt boyutuna ait puanlarının sıralamalar ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık saptanmamıştır [x^2=3,343; sd=2; p=,215>,05]. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı alt boyutlarından aldığı son test puanlarının tek yönlü varyans analizi testi ile incelenmesi sonucunda ise *analiz* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında grup değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-58)}$=5,465; p=,007<,05]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda Deney 1 grubu ve Kontrol grubu arasında Deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak (p<,05) anlamlı fark olduğu saptanmıştır. *Duyarlılık* alt boyutuna ilişkin grupların son test puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$F_{(2-58)}$=1,128; p=,331>,05]. Bu sonuçlara göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi alan Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyetçi mesajları analiz etme, cinsiyetçi mesajlara karşı farkındalık düzeylerinin bu konularla ilgili herhangi bir eğitim almayan Kontrol grubundaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının *cinsiyetçi mesajları analiz etme* ve *cinsiyetçi mesajlara farkındalık* düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ölçeğin toplamından aldığı son test puanlarının tek yönlü varyans analizi ile incelenmesi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($F_{(2-58)}$=,996; p=,376>,05). Hem normal dağılım hem de varyans homojenliği testi sonuçlarına dayalı olarak parametrik test varsayımı sağlandığı için tek yönlü varyans analizi sonuçları dikkate alınmış ve öğretmen adaylarının son test puanlarının aritmetik ortalamalarının grup değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(2,58)}$=4,474; p=,016<,05]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda Deney 1 grubu ve Kontrol grubu arasında Deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak (p<,05) anlamlı fark saptanmıştır. Bu sonuca göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 1 grubu öğretmen adayları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde deney grupları ve kontrol grubunun toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum düzeyleri; programlar uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra incelenmiş ve her bir grubun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra tüm grupların program uygulandıktan sonraki toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum düzeyleri belirlenerek, grupların son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

5.2.1. Grupların Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum düzeylerinin son test puanları arasında grup türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Düzeylerinin Grup Türüne Göre Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney 1						
Alt boyutlar	*Ölçüm*	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
**Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri	Ön test	22	4,04	,63	5,959	,000*
	Son test	22	4,38	,59		
**Erkek cinsiyet rolü	Ön test	22	3,95	,81	2,672	,014*
	Son test	22	4,27	,79		
	Ön test – Son test	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*z*	*p*
***Evlilikte cinsiyet rolleri	Negatif Sıra	3	6,50	19,50	1,852	,064
	Pozitif Sıra	10	7,15	71,50		
	Eşit	9				
***Eşitlikçi cinsiyet rolleri	Negatif Sıra	3	9,17	27,50	1,860	,063
	Pozitif Sıra	12	7,71	92,50		
	Eşit	7				
Deney 2						
Alt boyutlar	*Ölçüm*	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
**Evlilikte cinsiyet rolleri	Ön test	15	4,72	,35	1,857	,084
	Son test	15	4,86	,24		
**Eşitlikçi cinsiyet rolleri	Ön test	15	4,78	,28	,386	,705
	Son test	15	4,82	,35		
	Ön test – Son test	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*z*	*p*
***Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri	Negatif Sıra	2	8,25	16,50	2,035	,042*
	Pozitif Sıra	11	6,77	74,50		
	Eşit	2				
***Erkek cinsiyet rolü	Negatif Sıra	3	3,17	9,50	1,548	,122
	Pozitif Sıra	6	5,92	35,50		
	Eşit	6				
Kontrol						
Alt boyutlar	*Ölçüm*	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
**Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri	Ön test	24	3,93	,72	,523	,606
	Son test	24	3,97	,64		
**Eşitlikçi cinsiyet rolleri	Ön test	24	4,71	,41	1,440	,163
	Son test	24	4,78	,32		
	Ön test – Son test	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*z*	*p*
***Evlilikte cinsiyet rolleri	Negatif Sıra	2	6,14	43,00	,897	,370
	Pozitif Sıra	11	5,75	23,00		
	Eşit	2				
***Erkek cinsiyet rolü	Negatif Sıra	3	11,93	83,50	,819	,413
	Pozitif Sıra	6	9,73	126,50		
	Eşit	6				
Toplam						
Gruplar	*Ölçüm*	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
**Deney 1	Ön test	22	4,31	,36	-4,914	*,000
	Son test	22	4,56	,37		
	Ön test – Son test	*n*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*z*	*p*
***Deney 2	Negatif Sıra	3	7,67	23,00	1,855	,064
	Pozitif Sıra	11	7,45	82,00		
	Eşit	1				
***Kontrol	Negatif Sıra	12	10,83	130,00	,573	,567
	Pozitif Sıra	12	14,17	170,00		
	Eşit	0				

*p<,05

**Bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

***Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Tabloda görüldüğü üzere Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi sonrasında *geleneksel ve kadın cinsiyet rollerine* ilişkin tutum puanlarında [$t_{(21)}$=5,959; p=,000<,05] ve *erkek cinsiyet rolüne* ilişkin tutum puanlarında [$t_{(21)}$=2,672; p=,0014<,05] anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının *geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri* alt boyutu ön test ($\overline{X}$ =4,04) ve son test ($\overline{X}$ =4,38) puanları incelendiğinde son test puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney 1 grubunun *erkek cinsiyet rolü* alt boyutuna ilişkin ön test ($\overline{X}$ =3,95) ve son test ($\overline{X}$ =4,27) puanları incelendiğinde de son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan Deney 1 grubunun *evlilikte cinsiyet rolleri* alt boyutu [z=1,852; p=,064>,05] ve *eşitlikçi cinsiyet rolleri* alt boyutuna [z=1,860; p=,063>,05] ilişkin ön test ve son test puanlarının sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Tüm bu sonuçlara göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının *geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri* ile *erkek cinsiyet rollerine* ilişkin tutumlarında olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı eğitimi sonrasında *geleneksel ve kadın cinsiyet rollerine* ilişkin tutum puanlarında [z=2,035; p=,042<,05] anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Ancak Deney 2 grubu öğretmen adaylarının *evlilikte cinsiyet rolleri* [$t_{(14)}$=1,857; p=,084>,05], *eşitlikçi cinsiyet rolleri* [$t_{(14)}$=,386; p=,705>,05] alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Yine aynı şekilde *erkek cinsiyet rolü* alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanlarının sıra ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır [z=1,548; p=,122>,05]. Bu sonuca göre medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının yalnızca *geleneksel ve kadın cinsiyet rollerine* ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının *geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri* [$t_{(23)}$=,523; p=,606>,05], *evlilikte cinsiyet rolleri* (z=,897; p=,370>,05), *eşitlikçi cinsiyet rolleri*

[$t_{(14)}$=1,440; p=,163>,05] ve *erkek cinsiyet rollerine* (z=,819; p=,413>,05) ilişkin ön test ve son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum Kontrol grubu öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi ve sonrasında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutun düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(21)}$=-4,914; p=,000<,05]. Ayrıca Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde; son test puanlarının ortalamasının ($\overline{X}$=4,56), ön test puanlarının ortalamasından ($\overline{X}$=4,31) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney 2 grubu [z=1,855; p=,064>,05] ve Kontrol grubunun [z=,573; p=,567>,05] toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum puanlarının sıra ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5.2.2. Grupların Toplumsal Rollerine Yönelik Tutum Düzeyleri Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının incelenmesi için öğretmen adaylarının grup türüne (Deney 1, Deney 2 ve Kontrol) göre toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır, sorusuna yanıt aranmıştır. Grupların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum düzeylerinin son test puanları arasında grup türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesine yönelik analiz sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Öğretmen Adaylarının Grup Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	n	Xsıra	sd	x^2	p	Anlamlı fark
Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri	Deney 1	22	38,09	2	5,969	,051	-
	Deney 2	15	29,43				
	Kontrol	24	25,48				
	Toplam	61	31,00				
Evlilikte cinsiyet rolleri	Deney 1	22	34,05	2	3,246	,197	-
	Deney 2	15	33,77				
	Kontrol	24	26,48				
	Toplam	61	31,43				
Eşitlikçi cinsiyet rolleri	Deney 1	22	32,00	2	,277	,871	-
	Deney 2	15	31,60				
	Kontrol	24	29,71				
	Toplam	61	31,10				
Erkek cinsiyet rolleri	Deney 1	22	35,25	2	4,662	,097	-
	Deney 2	15	34,30				
	Kontrol	24	25,04				
	Toplam	61	31,53				
Toplam	Deney 1	22	37,57	2	5,785	,055	-
	Deney 2	15	31,00				
	Kontrol	24	24,98				
	Toplam	61	31,18				

Tabloda görüldüğü üzere öğretmen adaylarının 'Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde *geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri* alt boyutu [x^2=5,969; sd=2; p=,051], *evlilikte cinsiyet rolleri* alt boyutu [x^2=3,246; sd=2; p=,197], *eşitlikçi cinsiyet rolleri* alt boyutu [x^2=,277; sd=2; p=,871] ve *erkek cinsiyet rolleri* alt boyutu [x^2=4,662; sd=2; p=,097] son test puanlarının sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu durumda tüm grupların toplumsal cinsiyet rolleri alt boyutlarına ilişkin son test tutum puanlarının birbirine denk olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği'nin toplamından aldığı son test puanlarının sıra ortalamalarının Kruskall Wallis H testi ile incelenmesi sonucunda farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır [x^2=5,785; sd=2; p=,055>,05]. Bu sonuca göre de grupların toplumsal cinsiyete ilişkin tutumlarının birbirine yakın düzeylerde olduğu söylenebilir.

5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada uygulanan programların öğretmen adaylarının kadın ve erkek kavramlarına ilişkin algıları üzerinde etkisinin olup olmadığı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda programlar uygulanmadan önce ve programlar uygulandıktan sonra tüm grupların kadın ve erkek kavramına yüklediği anlamlar ürettikleri metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bunların yanı sıra yine programların uygulanmasından önce ve sonra öğretmen adaylarının kadın olmanın en iyi ve en kötü yanı ile erkek olmanın en iyi ve en kötü yanına ilişkin görüşleri de incelenmiştir.

5.3.1. Öğretmen Adaylarının Kadın Kavramıyla İlgili Ürettiği Metaforlar ve Kavramsal Kategoriler

Deneysel işlem öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının kadın kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler metaforlar aracılığıyla incelenmiş, öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar ortak özellikleri bakımından oluşturulan kavramsal kategoriler (temalar) altında sunulmuştur. Öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar ve bu metaforlara ilişkin kavramsal kategorilere ait her bir grubun frekans değerleri Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Öğretmen Adaylarının Kadın Kavramına İlişkin Ürettiği Metaforlar

	Kategori	Gruplar	Metaforlar	f	Toplam
Deneysel İşlem Öncesi	Doğa	Deney 1	*Bahar, çiçek (3), dişi kuş, kedi*	6	18
		Deney 2	*Ağaç, çiçek, güneş, kök,*	4	
		Kontrol	*Ağaç, ay, çağlayan, çiçek (2), gökyüzü, ırmak, toprak*	8	
	Nesne	Deney 1	*Altın, cam, kitap, mum, parfüm*	5	13
		Deney 2	*Cam, sol göz*	2	
		Kontrol	*Direk, hazine, kitap, lokomotif, robot, televizyon*	6	
	Sembol	Deney 1	*Bulmaca, lider, melek, toplumun taşı*	4	10
		Deney 2	*Hayat, tanrı*	2	
		Kontrol	*Dünyanın temel taşı, kalp, kıvılcım, vatan*	4	
	Rol	Deney 1	*Erkek, insan, kadın (2)*	4	9
		Deney 2	*Anne, insan*	2	
		Kontrol	*Çocuk, erkek, insan*	3	
	Yiyecek-İçecek	Deney 1	*Su (2)*	2	6
		Deney 2	*Limon, su(2)*	3	
		Kontrol	*Su*	1	
	Diğer			5	5
Deneysel İşlem Sonrası	Temalar	Gruplar	Metaforlar	f	Toplam
	Doğa	Deney 1	*Çiçek (3), dağ, dişi kuş, orkide, toprak*	7	23
		Deney 2	*Çiçek (4), dişi kuş, güneş, hayvan*	7	
		Kontrol	*Ağaç (2), ay, çiçek, güneş (3), tabiat ana, toprak*	9	
	Rol	Deney 1	*Erkek (3), kadın (2)*	5	14
		Deney 2	*Anne, erkek, insan (3)*	5	
		Kontrol	*Bebek, çocuk, erkek, insan*	4	
	Nesne	Deney 1	*Ayna, cam, duvar, kitap*	4	11
		Deney 2	-	-	
		Kontrol	*Altın, direk, ev, kalem tutan el, kitap, masa örtüsü, taş*	7	
	Yiyecek-İçecek	Deney 1	*Bal, portakal, su (2)*	4	6
		Deney 2	*Limon*	1	
		Kontrol	*Su*	1	
	Sembol	Deney 1	*Kahraman, lider,*	2	5
		Deney 2	*Tanrı*	1	
		Kontrol	*Kahraman, vatan*	2	
	Diğer			2	2

Öğretmen adayları kadın kavramına ilişkin deneysel işlem öncesinde toplam 40 adet, deneysel işlem sonrasında toplam 35 adet geçerli metafor üretmiştir. Deneysel işlem öncesinde öğretmen adayları tarafından en çok dile getirilen metafor imgeleri *çiçek* (f=6), *su* (f=5) ve *insan* (f=3) olurken, deneysel işlem sonrasında en çok dile getirilen metafor imgeleri *çiçek* (f=8), *erkek* (f=5), *güneş* (f=4), *insan* (f=4) ve *su* (f=3) olmuştur. Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlardan toplamda 5 adet kavramsal kategori üretilmiştir. Daha sonra bu kavramsal kategoriler gruplar ve deneysel işlem öncesi-sonrası bakımından

karşılaştırılmıştır. Herhangi bir kategoriye dâhil olmayan ve öğretmen adaylarının yanıtsız bıraktığı metaforlar ise ‘diğer’ olarak belirtilmiştir.

Kadın Kavramına İlişkin Kavramsal Kategoriler

Tabloda görüldüğü üzere deneysel işlem öncesi kadın kavramına ilişkin doğa (f=18) ve nesne (f=13) kategorileri öne çıkan kavramsal kategoriler olmuştur. Deneysel işlem öncesine ilişkin diğer kavramsal kategoriler sembol (f=10), rol (f=9) ve yiyecek-içecek (f=6) kategorileridir. Deneysel işlem sonrasında yine öne çıkan kavramsal kategori doğa (f=23) olmuş ve bunu rol (f=14), nesne (f=11), yiyecek-içecek (f=6), sembol (f=5) kategorileri izlemiştir.

1. Doğa Olarak Kadın

Bu kategoriyi deneysel işlem öncesinde toplamda 18 öğretmen adayı ve 12 metafor, deneysel işlem sonrasında toplamda 23 öğretmen adayı ve 10 metafor temsil etmektedir. Deneysel işlem öncesi Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=6) bahar, çiçek, dişi kuş, kedi metaforlarını; Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (f=4) ağaç, çiçek, güneş ve kök metaforlarını ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=8) ağaç, ay, çağlayan, çiçek, gökyüzü, ırmak ve toprak metaforlarını üretmiştir. Deneysel işlem sonrası ise Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=7) çiçek, dağ, dişi kuş, orkide, toprak metaforlarını; Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (f=7) çiçek, dişi kuş, güneş, hayvan metaforlarını ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=9) ağaç, ay, çiçek, güneş, tabiat ana, toprak metaforlarını üretmiştir. Öne çıkan kavramsal kategorilerden olan doğa kategorisi altında hem deneysel işlem öncesinde hem de deneysel işlem sonrasında en çok dile getirilen metafor çiçek metaforu olmuş yanı sıra öğretmen adayları daha çok kadının narinliğini, güzelliğini vurgulayan metaforlar üretmiştir. Yine aynı kategori altında kadının güçlü olduğuna ilişkin daha fazla metafor üreten grup Kontrol grubu olmuştur. Doğa kategorisine

ilişkin metaforlar genel olarak incelendiğinde kadın kavramına ilişkin sırasıyla kadının narinliği, güzelliği; güçlü olması ve doğurgan, üretken olması özelliklerinin vurgulandığı söylenebilir. Bu kategoriye ait metaforların özellikleri şöyledir;

(1) Kadın narindir, güzellik saçar (bahar, çiçek, güneş, ırmak, orkide)

"Kadın bahar gibidir. Çünkü geldiği zaman her şey güzelleşir." (D1-13)

"Kadın çiçek gibidir. Çünkü narindir, bir çiçeği nasıl suluyorsak kadına da öyle davranmalıyız ve yeri geldiği zaman o çiçeğin nasıl bir güzellik saçtığını görebiliriz." (D1-2)

"Kadın çiçek gibidir. Çünkü bulunduğu ortamı güzelleştirir." (D2-7)

"Kadın çiçek gibidir. Çünkü tatlı, narin ve kırılgandır." (K-4)

"Kadın güneş gibidir. Etrafını aydınlatır ve yaşam verir." (D2-6)

"Kadın ırmak gibidir. Farklı diyarların güzelliğini herkese taşır." (K-9)

"Kadın orkide gibidir. Çünkü hassastır." (D1-11)

(2) Kadın güçlüdür (ağaç, ay, çağlayan, dağ, gökyüzü, kedi)

"Kadın ağaç gibidir. Çünkü ailesini etraftaki sıkıntılardan korur, ağacın insanları güneşin sıcağından koruduğu gibi. Aileyi maddi manevi her şekilde besler." (D2-5)

"Kadın ağaç gibidir. Çünkü verimli ve güçlüdür." (K-10)

"Kadın ay gibidir. Çünkü her kadın eşsizdir ve tek başına ay gibi güçlü bir şekilde durabilir (K-12).

"Kadın çağlayan gibidir. Çünkü tek başına bile her şeyi başarabilir." (K-15)

"Kadın dağ gibidir. Çünkü rüzgârlar, fırtınalar, karlar atlatır, yine de dimdik, sapasağlam kalmayı başarır." (D1-8)

"Kadın gökyüzü gibidir. Çünkü her şeyi gören, hissedendir." (K-20)

"Kadın kedi gibidir. Çünkü yumuşak ve hassas görünür ama güçlü ve yırtıcıdır." (D1-4)

(3) Kadın doğurgandır, üretkendir (dişi kuş, kök, tabiat ana, toprak)

"Kadın dişi kuş gibidir. Çünkü yuvayı yapar." (D1-4)

"Kadın kök gibidir. Çünkü ailenin temelini oluşturur." (D2-11)

"Kadın tabiat ana gibidir. Çünkü doğurgan ve üretkendir." (K-19)

"Kadın toprak gibidir. Çünkü o olmazsa bir toplum inşa edilemez." (D1-17)

"Kadın toprak gibidir. Çünkü ona saygıyla ve sevgiyle yaklaşırsan sana aldığının kat kat fazlasını verir. Merhametli, fedakâr, üretken ve kendini hiç esirgemeyen hep yenilenen bir yapısı vardır." (K-6)

2. Nesne Olarak Kadın

Nesne kategorisini deneysel işlem öncesinde toplamda 13 öğretmen adayı ve 11 metafor, deneysel işlem sonrasında toplamda 11 öğretmen adayı ve 10 metafor temsil etmektedir. Deneysel işlem öncesi Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=5) altın, cam, kitap, mum, parfüm metaforlarını; Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (f=2) cam, sol göz metaforlarını ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=6) direk, hazine, kitap, lokomotif, robot, televizyon metaforlarını üretmiştir. Deneysel işlem sonrası ise Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=4) ayna, cam, duvar, kitap metaforlarını; ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=7) altın, direk, ev, kalem tutan el, kitap, masa örtüsü, taş metaforlarını üretirken; Deney 2 grubu nesne kategorisinde metafor üretmemiştir. Nesne kategorisi altında deneysel işlem öncesinde sırasıyla kadının çok yönlü, kırılgan, nesilleri yetiştiren, güçlü, fedakar, değiştiren ve güzelleştiren özelliklerine vurgu yapan metaforlar üretilirken deneysel işlem sonrasında sırasıyla kırılgan, güçlü, çok yönlü, değiştiren ve güzelleştiren, fedakar gibi özelliklerini vurgulayan metaforlar üretilmiştir. Bu kategoriye ait metaforların özellikleri şöyledir;

(1) Kadın kırılgandır (altın, ayna, cam,)

"Kadın altın gibidir. Çünkü çok değerlidir ve bir o kadar da narin ve kırılgandır." (K-11)

"Kadın ayna gibidir. Çünkü karşısındaki insanı yansıtır ve kırılgandır…" (D1-21)

"Kadın cam gibidir. Çünkü çabuk kırılır, incinir." (D1-10)

(2) Kadın çok yönlüdür (kitap, robot, televizyon)

"Kadın kitap gibidir. Çünkü tıpkı kitabın içindeki olaylar gibi hem sürprizleri, sıkıntıları, acıları, güçlü yanları yani hayatı temsil eder…" (D1-6)

"Kadın kitap gibidir. Çünkü tanıdıkça kültürlenip bırakmak istemezsin." (K-3)

"Kadın duygulu robot gibidir. Birden çok işi yapabilir ve duygularını yoğun yaşayan bir varlıktır." (K-15)

"Kadın televizyon gibidir. Çünkü renkli kişiliğini herkese yansıtır." (K-5)

(3) Kadın güçlüdür (direk, duvar, ev)

"Kadın direk gibidir. Çünkü sırtını yaslayıp dayanacağın kişidir ve dimdik ayaktadır." (K-22)

"Kadın sağlam bir duvar gibidir. Çünkü tüm zorluklara göğüs gerer." (D1-15)

"Kadın ev gibidir. Erkek de bazen yorulduğunda kadına sığınmak ve dinlenmek ister." (K-7)

(4) Kadın düzenler, değiştirir (el, masa örtüsü, parfüm)

"Kadın kalem tutan el gibidir. Çünkü herkesin hayatına dokunur, yön verir." (K-20)

"Kadın masa örtüsü gibidir. Çünkü masayı düzenler, güzel gösterir, üstüne bir de kendi başına zaten güzeldir." (K-13)

"Kadın parfüm gibidir. Çünkü girdiği ortamın havasını hemen değiştirebilir." (D1-5)

(5) Kadın nesilleri yetiştirir (hazine, lokomotif)

"Kadın hazine gibidir. Çünkü nesiller yetiştiren kadındır." (K-7)

"Kadın lokomotif gibidir. Çünkü toplumların ilerlemesi aileyle ve dolayısıyla ailedeki çocuklarla daha fazla vakit geçiren anneyle…" (K-19)

(6) Kadın fedakârdır (mum, taş)

"Kadın mum gibidir. Çünkü kendi yansa da diğerlerini aydınlatır." (D1-11)

"Kadın taş gibidir. Çünkü hayata tutunmak için çok fedakârlık yapmaktadır." (K-18)

3. Rol Bağlamında Kadın

Bu kategoriyi deneysel işlem öncesinde toplamda 9 öğretmen adayı ve 5 metafor, deneysel işlem sonrasında toplamda 14 öğretmen adayı ve 6 metafor temsil etmektedir. Deneysel işlem öncesi Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=4) erkek, insan, kadın metaforlarını; Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (f=2) anne, insan metaforlarını ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=3) çocuk, erkek, insan metaforlarını üretmiştir. Deneysel işlem sonrası ise Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=5) erkek, kadın metaforlarını; Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (f=5) anne, erkek, insan

metaforlarını ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=4) bebek, çocuk, erkek, insan metaforlarını üretmiştir. Rol kategorisi altında öğretmen adaylarının erkek, kadın ve insan metaforlarına ilişkin açıklamalarına dayanarak bu metaforların eşitliği vurgulamak amacıyla üretildiği belirlenmiştir. Eşitliği vurgulayan bu metaforların frekansları incelendiğinde ise Deney 1 ve Deney 2 grubunda deneysel işlem sonrasında frekansların arttığı tespit edilmiştir. Bu kategoriye ait metaforların özellikleri şöyledir;

(1) Kadın ve erkek eşittir (kadın, erkek, insan)

> *"Kadın kadın gibidir. Bir erkeği bir şeye benzetemiyorsak kadını da bir şeye benzetmeye gerek yoktur." (D1-19)*
>
> *"Kadın erkek gibidir. Çünkü kadın erkek eşittir." (D1-5)*
>
> *"Kadın erkek gibidir. Çünkü hormonları dışında varoluşsal olarak hiçbir farkları yoktur. Cinsiyetin ötesinde insandır. İyiliğin cinsiyeti yoktur." (D2-1)*
>
> *"Kadın insan gibidir. Çünkü eşitliği destekleyen herkes böyle düşünmelidir." (D2-2)*
>
> *"Kadın insan gibidir. Çünkü iki tarafta insan bir kalıba sokmanın âlemi yok…" (D2-15)*

(2) Diğer (anne, çocuk, bebek)

> *"Kadın sığınak anne gibidir. Çünkü kimsen kalmadığında sana sahip çıkandır." (D2-13)*
>
> *"Kadın çocuk gibidir. Çünkü neredeyse her dakika ne yaptığı Kontrol edilmeye çalışılır." (K-17)*
>
> *"Kadın bebek gibidir. Çünkü daha hassas ve kırılgandır." (K-24)*

4. Sembol Olarak Kadın

Bu kategoriyi deneysel işlem öncesinde toplamda 10 öğretmen adayı ve 10 metafor, deneysel işlem sonrasında toplamda 5 öğretmen adayı ve 4 metafor temsil etmektedir. Deneysel işlem öncesi Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=4) bulmaca, lider, melek, toplumun taşı metaforlarını; Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (2) hayat ve tanrı metaforlarını ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=4) dünyanın temel taşı, kalp, kıvılcım, vatan metaforlarını üretmiştir. Deneysel işlem sonrası ise Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=2) kahraman ve lider metaforlarını; Deney 2 grubundaki bir öğretmen

adayı tanrı metaforunu ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=2) kahraman ve vatan metaforlarını üretmiştir. Sembol kategorisi altında deneysel işlem öncesinde kadının daha çok üreten, geliştiren özelliklerini vurgulayan metaforlar üretilirken deneysel işlem sonrasında kadının daha çok başarılı olduğunu vurgulayan metaforlar üretilmiştir. Bu kategoriye ait metaforların özellikleri şöyledir;

(1) Kadın başarılıdır (lider, kıvılcım, kahraman)

"Kadın lider gibidir. Çünkü çoğu zaman kadın problemlerin üstesinden gelir." (D1-20)

"Kadın kıvılcım gibidir. Çünkü küçük bir hamleyle, özveriyle ve özgüvenle büyük yangınlar çıkarabilir." (K-18)

"Kadın süper kahraman gibidir. Çünkü her zaman her yerde en güzel işi başarır." (D1-1)

(2) Kadın üretir, geliştirir (toplumun taşı, tanrı, dünyanın temel taşı)

"Kadın toplumun taşı gibidir. Çünkü kadın olmazsa aile olmaz." (D1-15)

"Kadın tanrı gibidir. Çünkü üretir, geliştirir." (D2-14)

"Kadın dünyanın temel taşı gibidir. Çünkü biz geleceğiz, gelecek nesilleri dünyaya getiriyor ve dünyayı geliştiriyoruz." (K-23)

(3) Kadın iyiliği temsil eder (kalp, melek)

"Kadın kalp gibidir. Çünkü merhamet sevgi duyguları içgüdüsüdür." (K-14)

"Kadın melek gibidir. Çünkü dokunduğu yeri güzelleştirir." (D1-1)

(4) Diğer (bulmaca, hayat, vatan)

"Kadın bulmaca gibidir. Çünkü doğru kelimeleri kullandığınızda ortaya çıkan mesaj yüzünüzü güldürür." (D1-21)

"Kadın hayat gibidir. Çünkü yaşanır." (D2-8)

"Kadın vatan gibidir. Çünkü hürriyet vazgeçilmezidir." (K-21)

5. Yiyecek-İçecek Olarak Kadın

Bu kategoriyi deneysel işlem öncesinde deney 6 öğretmen adayı ve 2 metafor, deneysel işlem sonrasında toplamda 6 öğretmen adayı ve 4 metafor temsil etmektedir. Deneysel

işlem öncesi Deney 1 grubundaki iki öğretmen adayı ve Kontrol grubundaki bir öğretmen adayı su metaforunu, Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (f=3) limon ve su metaforlarını üretmiştir. Deneysel işlem sonrası ise Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=4) bal, portakal ve su metaforlarını ve Deney 2 grubundaki bir öğretmen adayı limon metaforunu ve Kontrol grubundaki bir öğretmen adayı su metaforunu üretmiştir. Yiyecek-içecek kategorisi altında en çok dile getirilen metafor su metaforu olmuş ve bu metaforla kadının yaşamın sürekliliğini sağlamadaki rolü vurgulanmıştır. Bu kategoriye ait metaforların özellikleri şöyledir;

(1) Kadın yaşamın sürekliliğini sağlar (su)

"Kadın su gibidir. Çünkü su olmadan insanlık olmaz." (D1-17)

"Kadın su gibidir. Çünkü hayat onsuz yaşanmaz." (D2-8)

"Kadın su gibidir. Çünkü çevresindeki şeyleri besler." (K-8)

(2) Diğer (bal, limon, portakal)

"Kadın bal gibidir. Çünkü ne yaşarsa yaşasın insani değerinden bir şey kaybetmez ve her zaman değerlenir." (D1-13)

"Kadın limon gibidir. Çünkü ekşidir ama girdiği her şeye tat katar." (D2-12)

"Kadın portakal gibidir. Çünkü o da acıdır." (D1-16)

5.3.2. Öğretmen Adaylarının Erkek Kavramıyla İlgili Ürettikleri Metaforlar ve Kavramsal Kategoriler

Deneysel işlem öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının erkek kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler metaforlar aracılığıyla incelenmiş, öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar ortak özellikleri bakımından oluşturulan kavramsal kategoriler (temalar) altında sunulmuştur. Öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar ve bu metaforlara ilişkin kavramsal kategorilere ait her bir grubun frekans değerleri Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Öğretmen Adaylarının Erkek Kavramına İlişkin Ürettiği Metaforlar

	Kategori	Gruplar	Metaforlar	f	Toplam
Deneysel İşlem Öncesi	Nesne	Deney 1	*Evin çatısı, kristal cam, makine (2), odun, puzzle parçası, zırh*	7	25
		Deney 2	*Kale (3), odun, sağ göz, vücut*	6	
		Kontrol	*Bilgisayar, bina, demir, hamur, kafes, koltuk değneği (2), robot, sıvı, şemsiye (3)*	12	
	Sembol	Deney 1	*Adam, bilmece, dayanak, Herkül, liman, yuva*	6	13
		Deney 2	*Cumhuriyet, dilek, falcı, karanlık*	4	
		Kontrol	*Acımasız komutan, devlet, tanrı*	3	
	Rol	Deney 1	*Çocuk, destek ekibi, erkek (2), insan, kadın*	6	9
		Deney 2	*İnsan, baba*	2	
		Kontrol	*İnsan*	1	
	Doğa	Deney 1	-	-	7
		Deney 2	*Ağaç*	1	
		Kontrol	*Ağaç, dağ (3), kum, kuş*	6	
	Yiyecek-İçecek	Deney 1	*Şarap, su*	2	2
		Deney 2	-	-	
		Kontrol	-	-	
	Diğer			5	5
Deneysel İşlem Sonrası	Temalar	Gruplar	Metaforlar	f	Toplam
	Nesne	Deney 1	*Demir, evin temeli, iskelet, kitap, kristal cam, kukla, odun*	7	16
		Deney 2	*İnsan bedeni, kale,*	2	
		Kontrol	*Çerçeve, kalkan, koltuk değneği, makine, masa, sıvı, şemsiye*	7	
	Doğa	Deney 1	*Ağaç, bağ, çiçek, kaktüs, yanardağ*	5	16
		Deney 2	*Ağaç (2), ay, hayvan, toprak*	5	
		Kontrol	*Dağ (4), Samanyolu, toprak*	6	
	Rol	Deney 1	*Erkek (2), kadın (3), yardımcı*	6	14
		Deney 2	*Baba, insan (3), kadın*	5	
		Kontrol	*Aile ferdi, çocuk, insan*	3	
	Sembol	Deney 1	*Yuva*	1	6
		Deney 2	*Kadının parçası*	1	
		Kontrol	*Devlet, devlet baba, kadının gölgesi, kral*	4	
	Yiyecek-İçecek	Deney 1	*Bal, mandalina, şarap*	3	5
		Deney 2	-	-	
		Kontrol	*Pamuk şeker, yumurta*	2	
	Diğer			4	4

Öğretmen adayları erkek kavramına ilişkin deneysel işlem öncesinde ve deneysel işlem sonrasında toplam 45 adet geçerli metafor üretmiştir. Deneysel işlem öncesinde öğretmen adayları tarafından en çok dile getirilen metafor imgeleri *dağ* (f=3), *insan* (f=3), *kale* (f=3), *şemsiye* (f=3), olurken, deneysel işlem sonrasında en çok dile getirilen metafor imgeleri *dağ* (f=4), *insan* (f=4) ve *kadın* (f=4), *ağaç* (f=3) olmuştur. Öğretmen adayları tarafından

üretilen metaforlardan toplamda 5 adet kavramsal kategori üretilmiştir. Herhangi bir kategoriye dâhil olmayan ve öğretmen adaylarının yanıtsız bıraktığı metaforlar ise 'diğer' olarak belirtilmiştir. Daha sonra bu kavramsal kategoriler gruplar ve deneysel işlem öncesi-sonrası bakımından karşılaştırılmıştır.

Erkek Kavramına İlişkin Kavramsal Kategoriler

Tablo 30'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının erkek kavramına ilişkin ürettiği metaforlardan beş kavramsal kategori oluşturulmuş ve deneysel işlem öncesinde nesne kategorisi (f=25) en çok metafor üretilen kategori olmuştur. Nesne kategorisini sembol (f=13), rol (f=9), doğa (f=7) ve yiyecek-içecek (f=2) kategorileri takip etmiştir. Deneysel işlem sonrasında öne çıkan kavramsal kategoriler nesne (f=16) ve doğa (f=16) kategorileri olmuştur. Bu kategorilerin dışında sırasıyla rol (f=14), sembol (f=6) ve yiyecek-içecek (f=5) kategorileri yer almıştır.

1. Nesne Olarak Erkek

Nesne kategorisini deneysel işlem öncesinde toplamda 25 öğretmen adayı ve 19 metafor, deneysel işlem sonrasında toplamda 16 öğretmen adayı ve 16 metafor temsil etmektedir. Deneysel işlem öncesi Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=7) evin çatısı, kristal cam, makine, odun, puzzle parçası, zırh metaforlarını; Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (f=6) kale, odun, sağ göz, vücut metaforlarını ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=12) direk, hazine, kitap, lokomotif, robot, televizyon metaforlarını üretmiştir. Deneysel işlem sonrası ise Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=7) demir, evin temeli, iskelet, kitap, kristal cam, kukla, odun metaforlarını; Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (f=2) insan bedeni, kale metaforlarını ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=7) çerçeve, kalkan, koltuk değneği, makine, masa, sıvı metaforlarını üretmiştir. Nesne kategorisi altında deneysel işlem öncesi ve sonrasında daha çok erkeğin güçlü, koruyan,

destekleyen özelliklerini vurgulayan metaforlar üretilmiştir. Diğer yandan yine bu kategori altında sırayla erkeği duygularını gizleyen; yönlendirilen, şekillendirilen bir varlık olduğunu vurgulayan metaforlar üretilmiştir. Nesne kategorisine ait metaforların özellikleri şöyledir;

(1) Erkek güçlüdür, korur, destekler (bina, demir, evin çatısı, evin temeli, iskelet, kafes, kale, kalkan, koltuk değneği, puzzle, parçası, şemsiye, zırh)

"Erkek bina gibidir. Çünkü çok güçlüdür yıkılmaz." (K-4)

"Erkek demir gibidir. Çünkü sağlam, doğru kararların sahibi olmalıdır." (K-14)

"Erkek evin çatısı gibidir. Güçlü durur ve evin içindekileri korur." (D1-5)

"Erkek evin temeli gibidir. Sağlam olmazsa aile binası yıkılır." (D1-17)

"Erkek iskelet gibidir. Çünkü güçlü, dik durmaya çalışır ve toplum da onu öyle görmek ister ." (D1-10)

"Erkek kafes gibidir. Çünkü evdekileri koruyup kollar." (K-3)

"Erkek kale gibidir. Çünkü içindekileri korur." (D2-7)

"Erkek kalkan gibidir. Çünkü herkesi korurlar." (K-4)

"Erkek koltuk değneği gibidir. Çünkü kadın zorlandığında yanında olmalı ve onun tek başına yürümesine yardımcı ve destekçi olmalı." (K-7)

"Erkek puzzle parçası gibidir. Çünkü erkeğin olmadığı bir aile düşünülemez." (D1-17)

"Erkek şemsiye gibidir. Çünkü aileyi kolunun altında toplar." (K-10)

"Erkek zırh gibidir. Çünkü ailesini koruyup kollar." (D1-15)

(2) Erkek duygularını gizler (insan bedeni, kitap, makine, masa, odun)

"Erkek insan bedeni gibidir. Çünkü düşüncesizler, bence geneli düz görüşlü, ince duyguları eksik." (D2-9)

"Erkek odun gibidir. Çünkü duygularıyla hareket eden kişiler olarak görmüyorum." (D1-12)

"Erkek makine gibidir. Çünkü duygularını her zaman ikinci plana atar ve zayıf görünmekten korktuğunu belli etmekten çekinir." (D1-13)

"Erkek masa gibidir. Çünkü düzgündür, kompleks değildir." (K-13)

"Erkek kitap gibidir. Çünkü dışarıdan bakıldığında sadece kapağını görürüz, fakat açıp okuduğumuzda onun da duygulu ve düşünceli olduğunu fark ederiz." (D1-21)

(3) Erkek yönlendirilir, şekillenir (hamur, kukla, robot, sıvı)

> *"Erkek hamur gibidir. Çünkü mayası tutarsa lezzetli bir ekmek olma potansiyeli vardır." (K-21)*
>
> *"Erkek kukla gibidir. Çünkü kadınlar nasıl yönlendirirse öyle davranır." (D1-15)*
>
> *"Erkek robot gibidir. Çünkü toplumun ona dayattığı rolü sorgulamadan kabul eder ve inanır." (K-12)*
>
> *"Erkek sıvı gibidir. Girdiği kabın şeklini alır, dengesizdir." (K-16)*

(4) Erkek güçlü gibi görünür (çerçeve, kristal cam)

> *"Erkek çerçeve gibidir. Çünkü önden sağlam görünürler ancak arkada onları tutan tek ayak kadınlardır." (K-3)*
>
> *"Erkek kristal cam gibidir. Çünkü güçlü görünse de onlar da kırılabilir." (D1-3)*

(5) Diğer (bilgisayar, vücut, sağ göz)

> *"Erkek ilk çıkan bilgisayar gibidir. Çünkü kendini her şeyden üstün zanneder." (K-13)*
>
> *"Erkek sağ göz gibidir. Çünkü dünyayı görür." (D2-1)*
>
> *"Erkek vücut gibidir. Çünkü dörtte üçü sudur." (D2-9)*

2. Doğa Olarak Erkek

Bu kategoriyi deneysel işlem öncesinde toplamda 7 öğretmen adayı ve 4 metafor, deneysel işlem sonrasında toplamda 16 öğretmen adayı ve 10 metafor temsil etmektedir. Deneysel işlem öncesi Deney 2 grubundaki bir öğretmen adayı ağaç metaforunu üretirken Kontrol grubundaki 6 öğretmen adayı ağaç, dağ, kum, kuş metaforlarını üretmiştir. Deneysel işlem sonrası ise Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=5) ağaç, bağ, kaktüs, çiçek, yanardağ metaforlarını; Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (f=5) ağaç, ay, hayvan, toprak metaforlarını ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=6) dağ, Samanyolu, toprak metaforlarını üretmiştir. Doğa kategorisi altında deneysel işlem öncesi ve sonrasında Kontrol grubundaki öğretmen adayları daha çok erkeğin sağlam, güvenilir olduğunu vurgulayan metaforlar üretmiştir. Deney 1 grubundaki öğretmen adayları doğa kategorisi altında deneysel işlem öncesi metafor üretmezken, deneysel işlem sonrasında erkeğin zarar verici ve ailenin temeli olduğunu vurgulayan metaforlar ürettiği belirlenmiştir. Deney 2

grubundaki bir öğretmen adayı deneysel işlem öncesinde erkeğin ailenin temeli olduğunu vurgulayan metafor üretirken, deneysel işlem sonrasında hem erkeğin ailenin temeli hem de erkeğin sağlam, güvenilir özellikleri vurgulayan metaforlar üretmiştir. Doğa kategorisine ait metaforların özellikleri şöyledir;

(1) Erkek sağlam ve güvenilirdir (Ay, dağ, toprak)

> *"Erkek dağ gibidir. Çünkü sırtını dayadığında pişman olmayacağın, güvenilir, sahip çıkmasını bilen, gerektiğinde maddi gerektiğinde manevi bir dayanak olmalıdır." (K-6)*
>
> *"Erkek dağ gibidir. Çünkü varlığı insana güven verir." (K-9)*
>
> *"Erkek ay gibidir. Çünkü her türlü olumsuzluğa rağmen etrafı aydınlatır." (D2-6)*
>
> *"Erkek toprak gibidir. Çünkü toprak gözükeni, sağlamlığı temsil eder." (K-14)*

(2) Erkek ailenin temelidir (ağaç, Samanyolu)

> *"Erkek ağaç gibidir. Çünkü ailesini, arkadaşlarını, eşini, çocuğunu koruyan, anlayan, ona destek olabilen, sevgisiyle onları yeşertebilen, oksijen hava olan ve sevgi sayesinde hoşgörü, anlayış büyütüp yeşertebilen olmasından dolayı." (D1-6)*
>
> *"Erkek ağaç gibidir. Çünkü sağlam kökler salar, ailenin her bireyinin ihtiyaçlarıyla tek tek ilgilenir." (D2-14)*
>
> *"Erkek ağaç gibidir. Aileye yol gösterir." (D2-11)*
>
> *"Erkek Samanyolu gibidir. Çünkü herkesi içine alacak koca bir yüreği vardır." (K-20)*

(3) Erkek zarar verendir (yanardağ, kaktüs)

> *"Erkek yanardağ gibidir. Çünkü bir anda patlar, her şeyi yakıp yıkar (D1-8).*
>
> *"Erkek kaktüs gibidir. Çünkü zarar verebilir (D1-11).*

(4) Diğer (bağ, çiçek, hayvan, kum, kuş)

> *"Erkek bağ gibidir. Çünkü eşinin elinden tutup yol boyu beraber gitmelidir." (D1-9)*
>
> *"Erkek çiçek gibidir. Neden olmasın?" (D1-14)*
>
> *"Erkek hayvan gibidir. Çünkü yaşar ve ölür." (D2-8)*
>
> *"Erkek kum gibidir. Çünkü olmaması sorunlara yol açar." (K-23)*
>
> *"Erkek kuş gibidir. Çünkü aklı karışık, ne yapacağını bilmez." (K-18)*

3. Rol Bağlamında Erkek

Bu kategoriyi deneysel işlem öncesinde toplamda 9 öğretmen adayı ve 6 metafor, deneysel işlem sonrasında toplamda 14 öğretmen adayı ve 7 metafor temsil etmektedir. Deneysel işlem öncesi Deney 1 grubundaki 6 öğretmen adayı çocuk, destek ekibi, erkek, insan, kadın metaforlarını; Deney 2 grubundaki iki öğretmen adayı insan, baba metaforlarını üretirken Kontrol grubundaki bir öğretmen adayı insan metaforunu üretmiştir. Deneysel işlem sonrası ise Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=6) erkek, kadın, yardımcı metaforlarını; Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (f=5) baba, insan, kadın metaforlarını ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=3) aile ferdi, çocuk, insan metaforlarını üretmiştir. Rol kategorisi altında üretilen kadın, erkek ve insan metaforları öğretmen adaylarının açıklamaları dahilinde kadın ve erkek eşitliğini vurgulamak için üretildiği söylenebilir. Rol kategorisi altında Deney 1 grubundaki öğretmen adayları deneysel işlem öncesi ve sonrasında eşitliği vurgulayan daha fazla metafor üretmiştir. Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarında da deneysel işlem sonrasında eşitliği vurgulayan metaforların sayısı artmıştır. Bunun yanı sıra deneysel işlem öncesinde ve sonrasında erkeğin koruyan, destekleyen ve geç olgunlaşan özelliklerine vurgu yapan metaforların da üretildiği belirlenmiştir. Rol kategorisine ait metaforların özellikleri şöyledir;

(1) Erkek ve kadın eşittir (erkek, insan, kadın)

> *"Erkek erkek gibidir. Erkeği de kadını da bir şeye benzetmeye gerek yok." (D1-19)*
>
> *"Erkek insan gibidir. Çünkü cinsiyet hiçbir şekilde ayrım yapmaz." (D2-2)*
>
> *"Erkek insan gibidir. Çünkü kalıba sokmaya gerek yok." (D2-15)*
>
> *"Erkek kadın gibidir. Çünkü ikisi de insandır." (D1-22)*
>
> *"Erkek kadın gibidir. Çünkü eşit olduklarını düşünüyorum." (D1-18)*

(2) Erkek koruyan, destekleyendir. (baba, aile ferdi, destek ekibi, yardımcı)

> *"Erkek baba gibidir. Her kötü anda kol kanat gerendi." (D2-13)*
>
> *"Erkek aile ferdi gibidir. Çünkü onun koruyucu tavrı hiç değişmez aslında." (K-18)*

"Erkek destek ekibi gibidir. Çünkü daha düz düşündükleri için daha az endişelenir, o yüzden destek olabilirler, insanları rahatlatabilirler." (D1-21)

"Erkek yardımcı gibidir. Çünkü eşine yardımcı olmalıdır." (D1-21)

(3) Erkek geç olgunlaşır (çocuk)

"Erkek çocuk gibidir. Çünkü genelde olgunlaşmaları uzun sürer ve kadının ilgisini beklerler." (D1-21)

"Erkek çocuk gibidir. Çünkü toplumun erkekle ilgili tüm yargılarına inanır. Ama her çocuk gibi büyüdüğünde erkekle kadının eşit olduğunu anlar." (K-12)

4. Sembol Olarak Erkek

Sembol kategorisini deneysel işlem öncesinde toplamda 13 öğretmen adayı ve 13 metafor, deneysel işlem sonrasında toplamda 6 öğretmen adayı ve 6 metafor temsil etmektedir. Deneysel işlem öncesi Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=6) adam, bilmece, dayanak, Herkül, liman, yuva metaforlarını; Deney 2 grubundaki öğretmen adayları (f=4) Cumhuriyet, dilek, falcı, karanlık metaforlarını ve Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=3) acımasız komutan, devlet, tanrı metaforlarını üretmiştir. Deneysel işlem sonrası ise Deney 1 grubundaki bir öğretmen adayı yuva metaforunu; Deney 2 grubundaki bir öğretmen adayı kadının parçası metaforunu ve Kontrol grubundaki 4 öğretmen adayı da devlet, devlet baba, kadının gölgesi, kral metaforlarını üretmiştir. Sembol kategorisi altında deneysel işlem öncesinde Deney 1 grubundaki öğretmen adayları erkeğin daha çok koruyucu özelliğini vurgulayan metaforlar üretirken, Deney 2 ve Kontrol grubu erkeğin daha çok yöneten, idare eden özelliklerini vurgulayan metaforlar ürettiği tespit edilmiştir. Ayrıca deneysel işlem sonrasında Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının daha çok erkeğin yöneten, idare eden özelliklerini vurgulayan metaforlar ürettiği belirlenmiştir. Deney 2 ve Kontrol grubundan birer öğretmen adayının da deneysel işlem sonrasında kadının erkeğe muhtaç olduğunu vurgulayan metaforlar ürettiği tespit edilmiştir. Bu kategoriye ait metaforların özellikleri şöyledir;

(1) Erkek koruyandır (dayanak, evin çatısı, evin temeli, Herkül, kale, liman, yuva)

"Erkek dayanak gibidir. Çünkü yeri geldiğinde eşini, sevgilisini, annesini desteklemeyi bilmelidir…" (D1-6)

"Erkek Herkül gibidir. Çünkü etrafındaki kişileri koruyabilir veya zarar verebilir." (D1-11)

"Erkek liman gibidir. Çünkü en zorlu zamanlarda ailenin sığınacağı en güvenilir yerdir." (D1-1)

"Erkek yuva gibidir. Çünkü koruyup kollar, sever benimser." (D1-4)

(2) Erkek yönetir, idare eder (acımasız komutan, Cumhuriyet, devlet, devlet baba, karanlık, kral, tanrı)

"Erkek acımasız komutan gibidir. Çünkü duygularını bastırıp insanları umursamadan üzebilir. Tıpkı acımasız komutanın masum canlara kıydığı gibi... " (K-15)

"Erkek Cumhuriyet gibidir. Çünkü ailedeki herkesin fikrini alır ve herkese eşit davranır. En son kararı kendisi verir. Bu da özgür bir ortam yaratır." (D2-5)

"Erkek devlet gibidir. Çünkü korur, sahiplenir ve yönetir." (K-11)

"Erkek devlet baba gibidir. Çünkü sert, dirayetli ve soğukkanlıdır." (K-19)

"Erkek karanlık gibidir. Çünkü kötü koşullarda dahi olayları düzene sokmada başarılıdır ve kötü durumlarda kapatıcıdır." (D2-6)

"Erkek kral gibidir. Çünkü sorumluluklar yüklenmiştir…" (K-17)

"Erkek tanrı gibidir. Çünkü el üstünde tutulur." (K-17)

(3) Erkek anlaşılamaz (bilmece, dilek)

Erkek bilmece gibidir. Çünkü neye tepki vereceği belli olmaz ve anlaşılması oldukça güçtür." (D1-10)

Erkek dilek gibidir. Çünkü üstüne gidince kaçar, vazgeçince geri döner." (D2-12)

(4) Erkek kadına muhtaçtır (Kadının parçası, kadının gölgesi)

"Erkek kadının parçası gibidir. Çünkü kadın olmadan eksik kalır." (D2-3)

"Erkek kadının gölgesi gibidir. Çünkü ne olursa olsun kadınlardan ayrılamazlar ve hep onlara bir şekilde bağımlıdırlar." (K-23)

(5) Diğer (adam, falcı)

"Erkek adam gibidir. Çünkü düşüncelidir." (D1-14)

"Erkek falcı gibidir. Çünkü kadını aldatmaya hep meyillidir." (D2-10)

5. Yiyecek-İçecek Olarak Erkek (bal, mandalina, pamuk şeker, su, şarap, yumurta)

Bu kategoriyi deneysel işlem öncesinde 1 öğretmen adayı ve 1 metafor, deneysel işlem sonrasında toplamda 5 öğretmen adayı ve 5 metafor temsil etmektedir. Deneysel işlem öncesi Deney 1 grubundaki bir öğretmen adayı erkek kavramı için şarap metaforunu üretmiştir. Deneysel işlem sonrası ise Deney 1 grubundaki öğretmen adayları (f=3) bal, mandalina, şarap metaforlarını, Kontrol grubundaki öğretmen adayları (f=2) pamuk şeker ve yumurta metaforlarını üretmiştir. Bu kategoriye ait metaforların özellikleri şöyledir;

"Erkek bal gibidir. Çünkü kadın ve erkek eşittir. İnsani değerinden bir şey kaybetmez ve her zaman değerlenir." (D1-13)

"Erkek mandalina gibidir. Çünkü acıdır." (D1-16)

"Erkek pamuk şekeri gibidir. Çünkü büyüyüp gelişebilir, ancak toplum dayatmalarıyla şahlanırsa avuç içinde sıkıştırılmış gibi erimeye mahkûmdur." (K-21)

"Erkek su gibidir. Çünkü yaşam verecek kadar yumuşak, can alacak kadar serttir." (D1-9)

"Erkek şarap gibidir. Çünkü zaman geçtikçe olgunlaşır." (D1-2)

"Erkek yumurta gibidir. Çünkü dışından sert görünür ama kalbi yumuşacıktır." (K-15)

5.3.3. Öğretmen Adaylarının Kadın Olmanın En İyi ve En Kötü Yanına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının kadın kavramına ilişkin ürettiği metaforların yanı sıra kadın olmanın en iyi ve en kötü yanına ilişkin görüşleri incelenerek öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

5.3.3.1. Kadın Olmanın En İyi Yanına İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi ve sonrasında kadın olmanın en iyi yanına ilişkin görüşleri ve frekans değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31

Öğretmen Adaylarının Kadın Olmanın En İyi Yanına İlişkin Görüşleri

	Alt Temalar	Deney 1	Deney 2	Kontrol
		f	f	f
Deneysel işlem öncesi	Annelik	7	6	7
	Ayrıntılı düşünme	4	-	3
	Duygusal/duyarlı olma	2	1	4
	Mücadele/başarı azmi	-	3	4
	Kadın olma	2	2	2
	Kendine yetme/güçlü olma	2	-	2
	Zeki/akıllı olma	1	1	-
	Diğer	4	2	2
	Toplam	22	15	24
	Alt Temalar	Deney 1	Deney 2	Kontrol
		f	f	f
Deneysel işlem sonrası	Annelik	7	4	7
	Kadın olma	1	3	5
	Duygusal/duyarlı olma	1	3	4
	Mücadele/başarı azmi	-	1	4
	Ayrıntılı düşünme	3	-	1
	Kendine yetme/güçlü olma	3	-	-
	Az sorumluluk	2	-	1
	İnsan olma	1	1	1
	Zeki/akıllı olma	1	-	-
	Diğer	3	3	1
	Toplam	22	15	24

Tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kadın olmanın en iyi yanına ilişkin deneysel işlem öncesi görüşleri incelendiğinde annelik temasının (f=20) öne çıktığı görülmektedir. Deneysel işlem öncesi annelik temasını ayrıntılı düşünme (f=7); duygusal, duyalı olma (f=7); mücadele, başarı azmi (f=7); kadın olma (f=6); kendine yetme, güçlü olma (f=4), zeki, akıllı olma (f=2) temaları izlemiştir. Deneysel işlem sonrasında da kadın olmanın en iyi yanının annelik olduğuna ilişkin görüşler (f=18) öne çıkmıştır. Bu temayı deneysel işlem sonrası kadın olma (f=9); duygusal, duyarlı olma (f=8); mücadele, başarı azmi (f=5); ayrıntılı düşünme (f=4), kendine yetme, güçlü olma (f=3); az sorumluluk (f=3); insan olma (f=3), zeki, akıllı olma (f=1) temaları takip etmiştir.

En çok dile getirilen annelik temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=7, $f_{(D2)}$=6, $f_{(K)}$=7) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=7, $f_{(D2)}$=4, $f_{(K)}$=7) bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Kadın olmanın en iyi yanı anne olmaktır, dünyaya yepyeni bir insan getirmektir." (D1-9)

"Kadın olmanın en iyi yanı dünyaya bir can getirebilmektir." (D1-12)

"Kadın olmanın en iyi yanı annelik duygusunu tadabilmek…" (D2-5)

"Kadın olmanın en iyi yanı bebek sahibi olabilmek, anne olabilmek…" (K-14)

"Kadın olmanın en iyi yanı yeni nesilleri dünyaya getirmek ve onları eğitmek…" (K-20)

Kadın olmanın en iyi yanının ayrıntılı düşünmek olduğuna ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=4, $f_{(K)}$=3) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=3, $f_{(K)}$=1) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Kadın olmanın en iyi yanı ince detaylı bir düşünce yapısına sahip olmak…" (D1-6).

"Kadın olmanın en iyi yanı her şeyi en ince ayrıntısına kadar düşünebilmektir." (K-16)

Duygusal/duyarlı olma temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D1)}$=2, $f_{(D2)}$=1, $f_{(K)}$=4) ve deneysel işlem sonrası ($f_{(D1)}$=1, $f_{(D2)}$=3, $f_{(K)}$=4) bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Kadın olmanın en iyi yanı duyarlı olabilmektir." (D1-4)

"Kadın olmanın en iyi yanı duygusal olmaktır." (D2-4)

"Kadın olmanın en iyi yanı duygularını içine atmayıp yaşayabilmektir." (K-22)

Mücadele/başarı azmi temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D2)}$:3, $f_{(K)}$:4) ve deneysel işlem sonrası ($f_{(D2)}$:1, $f_{(K)}$:4) bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

"Kadın olmanın en iyi yanı bir şeyi isteyince onu yapabilecek güce sahip olmaktır." (D2-3)

"Kadın olmanın en iyi yanı kendi başına pek çok şeyi başarabilmektir." (K-1)

"Kadın olmanın en iyi yanı tüm engellere rağmen başarılı olup bunun hazzını yaşamak." (K-15)

Kadın olma temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D1)}$=2, $f_{(D2)}$=2, $f_{(K)}$=2) ve deneysel işlem sonrası bazı ($f_{(D1)}$:1, $f_{(D2)}$=3, $f_{(D3)}$=5) öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Kadın olmanın en iyi yanı her şeyi kadın gibi hakkını vererek yapmasıdır." (D1-7)

"Kadın olmanın en iyi yanı kadın olmanın getirdiği özelliklere sahip olmaktır." (D2-14)

"Kadın olmanın en iyi yanı kadın gibi düşünüp, kadın beynine sahip olmaktır." (K-17)

Kendine yetme/güçlü olma temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D1)}$=2, $f_{(K)}$=2) ve deneysel işlem sonrası ($f_{(D1)}$=3) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Kadın olmanın en iyi yanı kendi ayakları üzerinde durabilmesidir." (D1-18)

"Kadın olmanın en iyi yanı birden fazla işi kolayca yapabilmektir." (K-10)

Zeki/akıllı olma temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D1)}$=1, $f_{(D2)}$=1) ve deneysel işlem sonrası ($f_{(D1)}$=1) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Kadın olmanın en iyi yanı zeki olmalarıdır." (D1-15)

"Kadın olmanın en iyi yanı akıllı olmasıdır." (D1-7)

Az sorumluluk temasına ilişkin deneysel işlem sonrası ($f_{(D1)}$=2, $f_{(K)}$=1) öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Kadın olmanın en iyi yanı üzerinde erkek kadar sorumluluk olmamasıdır." (D1-17)

"Kadın olmanın en iyi yanı eşi zengin ise çalışmaya ihtiyacı yoktur." (K-24)

İnsan olma temasına ilişkin deneysel işlem sonrası ($f_{(D1)}$=1, $f_{(D2)}$=1, $f_{(K)}$=1) öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Kadın olmanın en iyi yanı insan olmaktır." (D1-9, K-14)

"Kadın olmanın en iyi yanı insan olmasıdır, insan olmalıyız." (D2-2)

Öğretmen adaylarının kadın olmanın en iyi yanına ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde insan olma ve az sorumluluk temaları dışında benzer temalar altında görüş bildirdikleri ve her gruptan çoğu öğretmen adayının geleneksel cinsiyet kalıplarına sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca kadın olmanın en iyi yanına ilişkin Deney 1 ve Deney 2 gruplarının deneysel işlem öncesindeki kadına ilişkin algılarının deneysel işlem sonrasında da benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

5.3.3.2. Kadın Olmanın En Kötü Yanına İlişkin Görüşler

Deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrasında öğretmen adaylarının kadın olmanın en kötü yanına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Gruplara ilişkin görüşlerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 32

Öğretmen Adaylarının Kadın Olmanın En Kötü Yanına İlişkin Görüşleri

	Alt Temalar	Deney 1	Deney 2	Kontrol
		f	f	f
Deneysel işlem öncesi	Toplumsal algı/ön yargı	9	6	10
	Baskı/ kısıtlanma	5	4	6
	Şiddet/istismar	3	2	2
	Ayrıntılı düşünme	2	-	1
	Yok	-	1	2
	Duygusallık	1	-	1
	Diğer	2	2	2
	Toplam	22	15	24
	Alt Temalar	Deney 1	Deney 2	Kontrol
		f	f	f
Deneysel işlem sonrası	Baskı/kısıtlanma	11	6	6
	Toplumsal algı/ön yargı	3	4	10
	Şiddet/istismar	5	1	2
	Duygusallık	1	1	3
	Yok	-	2	1
	Diğer	2	1	2
	Toplam	22	15	24

Tabloda görüldüğü üzere kadın olmanın en kötü yanına ilişkin deneysel işlem öncesinde toplumsal algı, önyargı (f=25) ve baskı, kısıtlanma (f=17) temaları öne çıkmıştır. Bu temaları şiddet, istismar (f=7); ayrıntılı düşünme (f=3); duygusallık (f=2) temaları takip etmiştir. Deneysel işlem sonrasında da baskı, kısıtlanma (f=23) ve toplumsal algı, ön yargı (f=17) temaları öne çıkmış, diğer temalar şiddet, istismar (f=8), duygusallık (f=5) temaları olmuştur. Ayrıca hem deneysel işlem öncesinde hem de deneysel işlem sonrasında üç öğretmen adayı kadın olmanın kötü bir yanının olmadığını belirtmiştir.

Toplumsal algı ve ön yargı temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=9, $f_{(D2)}$=6, $f_{(K)}$=10) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=3, $f_{(D2)}$=4, $f_{(K)}$=10) bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *"Kadın olmanın en kötü yanı toplum tarafından zayıf görülüp, erkeklerin korumalarına ihtiyaç duyduklarının düşünülmesi, belli kalıplara sokulmak istenmesi, kendini kanıtlamak için daha çok çalışmak zorunda olmasıdır." (D1-21)*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı toplum tarafından ona uygun görülen rollerdir." (D2-6)*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı toplum içinde hür olduğunu, kendi fikirleri olduğunu bir kadın olarak var olduğunu kabullendirmesinin zor olmasıdır." (K-21)*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı toplum tarafından kadınlara biçilen toplumsal yargılarla yaşamaları; kadın bakımlı olmalı, ev işi vb." (D1-6)*

Öne çıkan temalardan baskı, kısıtlanma temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=5, $f_{(D2)}$=4, $f_{(K)}$=6) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=11, $f_{(D2)}$=6, $f_{(K)}$=6) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Kadın olmanın en kötü yanı toplum baskılarına maruz kalmaktır." (D2-11)*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı ne giyeceğini, nasıl davranacağını sürekli olarak düşünmektir." (D1-6)*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı toplum içinde her zaman kendisi olamaması, rahat hareket edememesidir." (D2-7)*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı toplum ve çevre baskısıdır." (K-17)*

Şiddet ve istismar temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=3, $f_{(D2)}$=2, $f_{(K)}$=2) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=5, $f_{(D2)}$=1, $f_{(K)}$=2) bazı öğretmen adayları şu görüşleri belirtmişlerdir:

> *"Kadın olmanın en kötü şiddete maruz kaldığında gücü yetmediği için dayak yemesidir." (D1-8)*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı bütün eleştirilere, aşağılamalara maruz kalmaktır." (D1-4)*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı şiddet görüyor olmaktır." (D2-8)*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı cinsel şiddete maruz kalmasıdır." (K-18)*

Kadın olmanın en kötü yanının duygusallık olduğu yönündeki deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=1, $f_{(K)}$=1) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=1, $f_{(D2)}$=1, $f_{(K)}$=3) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Kadın olmanın en kötü yanı olaylar üzerinde fazla kafa yormak, duygularını kolay kolay Kontrol edememektir." (D1-10).*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı bazen gereksiz duygusal olmaktır." (D2-3)*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı bazen fazla duygusal..." (K-2)*

Ayrıntılı düşünme temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=2, $f_{(K)}$=1) bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *"Kadın olmanın en kötü yanı fazla detaycı olmaktır." (D1-10)*
>
> *"Kadın olmanın en kötü yanı her şeyi en ince ayrıntısına kadar düşünecek taraftır." (K-22)*

Deneysel işlem öncesinde kadın olmanın en kötü yanının toplumsal algı, ön yargı olduğuna ilişkin görüşler öne çıkarken deneysel işlem sonrasında baskı ve kısıtlanma olduğuna ilişkin görüşler öne çıkmıştır. Ayrıca Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının şiddet, istismar konusunda da görüşlerinde deneysel işlem sonrasında artış olmuştur. Bu durum toplumsal cinsiyet eşitliğine farkındalık açısından Deney 1 grubu için olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Kontrol grubundaki öğretmen adayları hem deneysel işlem öncesi hem de sonrasında benzer görüşler belirtmiştir.

5.3.4. Öğretmen Adaylarının Erkek Olmanın En İyi ve En Kötü Yanına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının erkek kavramına ilişkin ürettiği metaforların yanı sıra erkek olmanın en iyi ve en kötü yanlarına ilişkin görüşleri de incelenerek toplumsal cinsiyete ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

5.3.4.1. Erkek Olmanın En İyi Yanına İlişkin Görüşler

Deneysel işlem öncesinde ve deneysel işlem sonrasında öğretmen adaylarının erkek olmanın en iyi yanına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Grupların görüşleri doğrultusunda oluşturulan temaların frekans değerleri Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Öğretmen Adaylarının Erkek Olmanın En İyi Yanına İlişkin Görüşleri

	Alt Temalar	Deney 1	Deney 2	Kontrol
		f	f	f
Deneysel işlem öncesi	Özgürlük/rahatlık	10	5	8
	Kendine yetme/güçlü olma	3	3	3
	Toplumsal statü	1	3	2
	Baba olma	2	-	3
	Yok	1	-	2
	Mantıklı/akıllı olma	-	1	1
	Erkek olma	-	2	-
	Detaycı olmama	1	-	1
	İnsan olma	-	-	1
	Diğer	4	1	3
	Toplam	22	15	24
	Alt Temalar	Deney 1	Deney 2	Kontrol
		f	f	f
Deneysel işlem sonrası	Özgürlük/rahatlık	6	5	7
	Baba olma	5	2	3
	Kendine yetme/güçlü olma	5	-	3
	Toplumsal statü	-	2	5
	Erkek olma	2	3	1
	Mantıklı/akıllı olma	1	1	2
	İnsan olma	1	1	1
	Detaycı olmama	1	-	-
	Yok	-	-	1
	Diğer	1	1	1
	Toplam	22	15	24

Tabloda görüldüğü üzere deneysel işlem öncesinde özgürlük ve rahatlık temasının (f=23) öne çıktığı belirlenmiştir. Bu temayı kendine yetme, güçlü olma (f=9); toplumsal statü (f=6); baba olma (f=5); mantıklı, akıllı olma (f=2), erkek olma (f=2), detaycı olmama (f=2), insan olma (f=1) temaları takip etmiştir. Deneysel işlem sonrasında da öğretmen adaylarının erkek olmanın en iyi yanına ilişkin görüşleri incelendiğinde yine özgürlük ve

rahatlık temasının (f=18) öne çıktığı görülmektedir. Deneysel işlem sonrası erkek olmanın en iyi yanına ilişkin baba olma (f=10); kendine yetme, güçlü olma (f=8); toplumsal statü (f=7); erkek olma (f=6); mantıklı, akıllı olma (f=4); insan olma (f=3); detaycı olmama (f=1) temaları diğer temalar olmuştur.

Öğretmen adayları tarafından en çok dile getirilen özgürlük, rahatlık temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=10, $f_{(D2)}$=5, $f_{(K)}$=8) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=6, $f_{(D2)}$=5, $f_{(K)}$=7) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Erkek olmanın en iyi yanı gece istenilen saatte dışarı çıkabilmeleridir." (D1-5)

"Erkek olmanın en iyi yanı kadınlara göre daha özgür olmalarıdır." (D1-3)

"Erkek olmanın en iyi yanı kendini kolayca savunabilmektir, kadınlara göre aile baskısının biraz daha az olması, daha özgür olmaktır." (D2-13)

"Erkek olmanın en iyi yanı aile tarafından daha az baskı uygulanmasıdır." (D2-8)

"Erkek olmanın en iyi yanı kimsenin sana karışmaması, sınırlılık olmamasıdır." (K-18)

"Erkek olmanın en iyi yanı istediği zaman eve gelebilir, istediği yere gidebilir." (K-5)

Kendine yetme, güçlü olma temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=3, $f_{(D2)}$=3, $f_{(K)}$=3) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=5, $f_{(K)}$=3) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Erkek olmanın en iyi yanı bedensel yönden güçlü olmalarıdır." (D1-8)

"Erkek olmanın en iyi yanı kendi kendine yetebilmesidir." (D1-18)

"Erkek olmanın en iyi yanı fiziksel olarak güçlü olmaktır." (D2-4)

"Erkek olmanın en iyi yanı kendi veya ailesinin geçimini sağlayabilmektir." (K11)

Toplumsal statü temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=1, $f_{(D2)}$=3, $f_{(K)}$=2) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D2)}$=2, $f_{(K)}$=5) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Erkek olmanın en iyi yanı toplum içinde daha fazla söz sahibi olmaktır." (D1-10)

"Erkek olmanın en iyi yanı toplumumuzdaki yeridir." (D2-10)

"Erkek olmanın en iyi yanı ataerkil toplumlarda karar verici olmasıdır." (K-19)

Deneysel işlem sonrasında baba olma temasına ilişkin görüş bildiren Deney 1 grubundaki ve Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının oranı artmış ve öne çıkan temalardan olmuştur. Baba olmak temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=2, $f_{(K)}$=3) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=5, $f_{(D2)}$=2, $f_{(K)}$=3) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Erkek olmanın en iyi yanı baba olabilmektir." (D1-14)

"Erkek olmanın en iyi yanı baba olmaktır." (D2-13, K-11)

Mantıklı, akıllı olma temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D2)}$=1, $f_{(K)}$=1) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=1, $f_{(D2)}$=1, $f_{(K)}$=2) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Erkek olmanın en iyi yanı akıllı olmaktır." (D1-7)

"Erkek olmanın en iyi yanı mantıklı olmaktır." (D2-4)

"Erkek olmanın en iyi yanı duygusal değil mantıksal düşünebilmektir." (K-24)

Erkek olma temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D2)}$=2) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=2, $f_{(D2)}$=3, $f_{(K)}$=1) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Erkek olmanın en iyi yanı çocuk doğurmamaktır." (D1-2)

"Erkek olmanın en iyi yanı erkek olmaktır." (D2-12)

Detaycı olmama temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(D1)}$=1, $f_{(K)}$=1) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=1) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Erkek olmanın en iyi yanı detaycı olmamalarıdır." (D1-15)

"Erkek olmanın en iyi yanı pratik olmaktır." (K-1)

İnsan olma temasına ilişkin deneysel işlem öncesinde ($f_{(K)}$=1) ve deneysel işlem sonrasında ($f_{(D1)}$=1, $f_{(D2)}$=1, $f_{(K)}$=2) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Erkek olmanın en iyi yanı insan olmaktır." (D1-9, D2-2, K-14)

Deneysel işlem öncesi ve sonrasında erkek olmanın en iyi yanının özgürlük, rahatlık olduğuna ilişkin daha fazla görüş belirtilmiştir. Deneysel işlem öncesinden farklı olarak baba olma teması deneysel işlem sonrasında Deney 1 grubunda öne çıkan temalardan

olmanın yanı sıra Deney 2 grubundan iki öğretmen adayı da deneysel işlem sonrasında erkek olmanın en iyi yanının baba olmak olduğunu belirtmiştir.

5.3.4.2. Erkek Olmanın En Kötü Yanına İlişkin Görüşler

Deneysel işlem öncesinde ve deneysel işlem sonrasında öğretmen adaylarının erkek olmanın en kötü yanına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Gruplara ilişkin görüşlerin frekans ve yüzdelik değerlerine ilişkin veriler Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Öğretmen Adaylarının Erkek Olmanın En Kötü Yanına İlişkin Görüşleri

	Alt Temalar	Deney 1	Deney 2	Kontrol
		f	f	f
Deneysel işlem öncesi	Toplumsal algı/önyargı	6	7	10
	Sorumluluklar/beklentiler	3	1	5
	Düşüncesizlik/vurdumduymazlık	3	-	2
	Genellenme	2	2	-
	Erkek olma	2	-	2
	Kendini üstün görme	2	-	1
	Saf/iyi niyetli olma	-	2	-
	Yok	-	1	1
	Baskı/ kısıtlanma	1	-	-
	Diğer	3	2	3
	Toplam	22	15	24
	Alt Temalar	Deney 1	Deney 2	Kontrol
		f	f	f
Deneysel işlem sonrası	Toplumsal algı/ön yargı	3	6	9
	Sorumluluklar/beklentiler	7	3	6
	Baskı /kısıtlanma	4	-	1
	Düşüncesizlik/vurdumduymazlık	-	-	4
	Kendini üstün görme	1	-	2
	Genellenme	2	1	-
	Erkek olma	3	-	-
	Yok	-	3	-
	Diğer	2	2	2
	Toplam	22	15	24

Tabloda deneysel işlem öncesinde erkek olmanın en kötü yanına ilişkin toplumsal algı, önyargı temasının (f=23) öne çıktığı görülmektedir. Bu temayı sorumluluklar, beklentiler

(f=9); düşüncesizlik, vurdumduymazlık (f=5); genellenme (f=4); erkek olma (f=4); kendini üstün görme (f=3); saf, iyi niyetli olma (f=2); baskı, kısıtlanma (f=1) temaları izlemiştir. Deneysel işlem sonrasında da erkek olmanın en kötü yanına ilişkin toplumsal algı, önyargı temasının (f=18) yanı sıra sorumluluklar, beklentiler temasının (f=16) da öne çıktığı görülmüştür. Deneysel işlem sonrasında erkek olmanın en kötü yanına ilişkin diğer temalar sırasıyla baskı, kısıtlanma (f=5); düşüncesizlik, vurdumduymazlık (f=4); kendini üstün görme (f=3); genellenme (f=3); erkek olma (f=3) temalarıdır.

Toplumsal algı, önyargı temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D1)}$=6, $f_{(D2)}$=7, $f_{(K)}$=10) ve deneysel işlem sonrası ($f_{(D1)}$=3, $f_{(D2)}$=6, $f_{(K)}$=9) bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *"Erkek olmanın en kötü yanı düşük statüde olan bir işte çalıştığında toplumun bakış açısı…" (D1-2).*
>
> *"Erkek olmanın en kötü yanı çalışmak ve ev geçindirmenin erkek görevi olarak görülmesi…" (D1-13)*
>
> *"Erkek olmanın en kötü yanı toplumda para kaynağı olarak görülmeleridir." (D2-5)*
>
> *"Erkek olmanın en kötü yanı her zaman güçlü görünmek zorunda olmasıdır." (D2-7)*
>
> *"Erkek olmanın en kötü yanı ağlarsa ezik sayılmalarıdır." (K-4)*
>
> *"Erkek olmanın en kötü yanı erkek diye iyi bir iş sahibi olması gerekir." (K-5)*

Sorumluluklar, beklentiler temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D1)}$=3, $f_{(D2)}$=1, $f_{(K)}$=5) ve deneysel işlem sonrası ($f_{(D1)}$=7, $f_{(D2)}$=3, $f_{(K)}$=6) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Erkek olmanın en kötü yanı eşit dağıtılması gereken görevlerin çoğunun erkeğin üzerine yüklenmesidir." (D1-7).*
>
> *"Erkek olmanın en kötü yanı evi geçindirmek gibi benzer sorumlulukların sadece onların üstüne yüklenmesidir." (D1-4).*
>
> *"Erkek olmanın en kötü yanı sorumlulukların erkeklerin omzuna yüklenmesidir." (D2-8)*
>
> *"Erkek olmanın en kötü yanı çok çalışmaktır." (D2-4)*
>
> *"Erkek olmanın en kötü yanı ailenin geçim yükünün ona yüklenmesidir." (K-17)*

"Erkek olmanın en kötü yanı evin reisi olarak bakılan evlerde tüm maddi işlerin ona kalmasıdır." (K-22)

Düşüncesizlik, vurdumduymazlık temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D1)}$=3, $f_{(K)}$=2) ve deneysel işlem sonrası ($f_{(K)}$=4) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Erkek olmanın en kötü yanı olaylara karşı fazla umursamaz ve vurdumduymaz olmak." (D1-10)

"Erkek olmanın en kötü yanı umursamazlıktır." (K-3)

"Erkek olmanın en kötü yanı bazen çok düşüncesiz olmalarıdır." (K-8)

Genellenme temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D1)}$=2, $f_{(D2)}$=2) ve deneysel işlem sonrası ($f_{(D1)}$=2, $f_{(D2)}$=1) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Erkek olmanın en kötü yanı kadınların tüm erkekleri genellemesidir." (D1-3)

"Erkek olmanın en kötü yanı yapılan tüm kötü davranışları tüm erkeklere yıkmak." (D1-18)

"Erkek olmanın en kötü yanı çirkin itibarı olan gruba dâhil gösterilmek…" (D2-1)

Erkek olma temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D1)}$=2, $f_{(K)}$=2) ve deneysel işlem sonrası ($f_{(D1)}$=3) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Erkek olmanın en kötü yanı erkek olmak zorunda olmalarıdır." (D1-11)

"Erkek olmanın en kötü yanı erkek olarak doğmaktır." (K-12)

Kendini üstün görme temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D1)}$=2, $f_{(K)}$=1) ve deneysel işlem sonrası ($f_{(D1)}$=1, $f_{(K)}$=2) bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Erkek olmanın en kötü yanı her istediklerini yapabileceklerini sanmalarıdır." (D1-5)

"Erkek olmanın en kötü yanı kadınlardan üstün olduğunu zannetmektir." (D1-14)

"Erkek olmanın en kötü yanı kendini her şeyden üstün hissetmektir." (K-13)

Saf, iyi niyetli olma temasına ilişkin deneysel işlem öncesi Deney 2 grubundaki (f=2) öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Erkek olmanın en kötü yanı saf olmaları ve güzellik olguları…" (D2-11)

"Erkek olmanın en kötü yanı iyi niyetli olup bu iyi niyetin kullanılmasıdır." (D2-13)

Baskı, dayatma, kısıtlanma temasına ilişkin deneysel işlem öncesi ($f_{(D1)}$=1) ve deneysel işlem sonrası ($f_{(D1)}$=4, $f_{(K)}$=1) bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Erkek olmanın en kötü yanı çevreden gördüğü sert ve ciddi olma baskısıdır." (D1-2)

"Erkek olmanın en kötü yanı toplumsal baskı yüzünden duygularını bastırmak zorunda hissedip, toplumun oluşturduğu kalıp yargılara sokmak zorunda hissetmeleri…" (D1-21)

"Erkek olmanın en kötü yanı toplumun üzerinde çok baskısı olmasıdır." (K-12)

Deney 1 grubuna ilişkin deneysel işlem öncesinde toplumsal algı, önyargı teması öne çıkarken deneysel işlem sonrasında sorumluluklar, beklentiler teması öne çıkmış; bunun yanı sıra düşüncesizlik, vurdumduymazlık teması gibi olumsuzluk içeren görüşler deneysel işlem sonrasında yer almamıştır.

5.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programına katılan Deney 1 grubu ve medya okuryazarlığı programına katılan Deney 2 grubunun programlar uygulandıktan sonra bir medya ürününü medya okuryazarlığı ve medyadaki cinsiyetçilik açısından nasıl çözümledikleri incelenmiştir. Bu bağlamda deney gruplarına programlar uygulandıktan sonra Mona Lisa Gülüşü isimli filmi izlemeleri ve bu filmi izlerken medya okuryazarlığının beş temel ilkesini uygulayarak filme ilişkin mesajları çözümlemeleri istenmiştir.

5.4.1. Deney Gruplarının Uygulanan Programlara Göre Medya İçeriğini Medya Okuryazarlığının Beş Temel İlkesi Bağlamında Çözümlemelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adayları medya okuryazarlığının birinci ilkesi doğrultusunda filmin konu kurgusu ve filmdeki bakış açılarıyla ilgili görüşlerini belirtmiştir. İkinci ilke doğrultusunda filmde dikkat çeken öğelere ve dikkat çekmek için kullanılan yöntemlere; üçüncü ilke doğrultusunda filmdeki mesajların farklı insanlar tarafından farklı olarak nasıl algılanabileceğine ilişkin görüşler ifade edilmiştir. Dördüncü ilke bağlamında filmde verilmek istenen mesajlardaki değerlere ve örtük mesajlara ve son

olarak beşinci ilke bağlamında filmdeki mesajların gönderilme amacına ilişkin öğretmen adayları görüşlerini belirterek filmi çözümlemişlerdir. Deney gruplarının medya okuryazarlığı ilkeleri açısından Mona Lisa Gülüşü filmine ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Medya Okuryazarlığının İlkeleri Bağlamında Mona Lisa Gülüşü Filmine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Deney 1	Deney 2
		f	f
Konu kurgusu	Dönemin kadın temsilleri	16	13
	Öğretmen-öğrenci temsilleri	4	-
Bakış açısı (Kaynak)	Eleştirel	5	6
	Feminist	5	1
	Çatışmalı	2	-
	Eşitlikçi	2	-
Medyanın ilgi çekme teknikleri (Biçim)	Dönemin insanları/kıyafetleri/ müzikleri/dansları vb. unsurlar	17	11
	Filmin adı/hikâyesi/diyaloglar	13	9
	Reklamlar	8	3
	Sanat eserleri	7	3
	Gerçek yaşam bağlamı	4	5
	Alkol/sigara kullanımı	6	2
	Ünlülerin kullanılması	6	1
Farklı insanlar (Hedef kitle)	Sosyo-demografik	10	10
	Sosyo-kültürel	10	9
	Farklı düşünce/bakış açısı	5	-
	Sosyo-ekonomik	2	1
Bakış açıları/ değerler (İçerik)	Cinsiyetçi kalıp yargıları kırmak	16	7
	Sigara/alkole özendirmek	7	3
	Feminist mesajlar	4	3
	Toplumsal cinsiyet eşitliği	6	-
	Geleneksel eğitimin eleştirisi	-	6
	Özgürlük	2	2
Mesajın amacı (Amaç)	Toplumsal mesaj	10	14
	Yapımcı, senarist, oyuncu vb. kar etmesi	10	1
	Tütün şirketlerinin kar etmesi	6	2
	Özel girişim	1	2

5.4.1.1. 'Tüm Medya Mesajları Kurgulanmıştır.' İlkesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Medya okuryazarlığının 'Tüm medya mesajları kurgulanmıştır.' ilkesi medya içeriklerinin doğal olmadığı ve mesajların kimler tarafından, nasıl oluşturulduğuyla ilgilidir. Tabloda görüldüğü üzere medya mesajlarının kurgulanmışlığına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda iki ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan konu kurgusu teması altında dönemin kadın temsilleri ($f_{(D1)}$=16; $f_{(D2)}$=13) ve öğretmen-öğrenci temsilleri ($f_{(D1)}$=4) temaları yer almıştır.

Filmde bir dönemin kadın temsillerine yer verildiğini ($f_{(D1)}$=16; $f_{(D2)}$=13) belirten bazı öğretmen adaylarının ifadeleri şöyledir:

> *"Film 1950'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde geçiyor. O yıllarda kadınların henüz hâlihazırdaki kadar özgür olmadıkları görülüyor." (D1-14)*

> *"1950 ve 1960 yılları arasında kadınlık ve kadın hakları yeni yeni ortaya çıkmıştır ve dönemin ataerkil bakış açısına ters düşmüş ve toplumsal değişim başlamıştır; bunun önemini topluma anlatılma amacıyla beyaz perdeye aktarılmış birden fazla biyografi sunan bir filmdir." (D1-16)*

> *"Film Hillary Clinton'ın 1960'ların başında Wellesley College'daki tecrübelerinden esinlenilmiş. Film 1953 sonbaharında Wellesley College'de olanları anlatarak başlıyor. Filmin yansıtıldığı dönem Amerika'da kadınların toplumca atfedilen görevi olan ev hanımlığından bağımsız ve kendi seçimlerini yapabilen bireyliğe geçiş dönemi." (D2-1)*

> *"Film 1950-1980 döneminde toplumun kadına olan bakış açısını ele alıyor." (D2-10)*

Ayrıca konu kurgusu teması altında Deney 1 grubundaki dört öğretmen adayı öğretmen-öğrenci temsillerinin yer aldığını belirtmiştir. Bazı öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri şöyledir:

> *"Bu film iyi bir resim tarihi öğretmenini, onun öğretme şevkini ve öğrencilerinin hayatlarını değiştirme çabasını feminizm ile harmanlayıp gözler önüne sermiştir." (D1-11)*

> *"Filmin geçtiği tarihte kadınların bir meslek sahibi olmalarından çok evlenmeleri daha uygun görülüyordu, filmde de öğretmenimiz bu düşünceden öğrencilerini uzaklaştırmaya çalışmıştır. Öğrencilerini gerek derslerde olsun, gerek günlük hayatta özgür düşünmeyi öğretmeye çalışmış ve yol gösterici olmuştur." (D1-12)*

Diğer yandan her iki gruptan önemli bir kısım öğretmen adayı filmin konusunun nasıl bir bakış açısıyla kurgulandığına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının filmin kurgusuyla ilgili belirttiği bakış açıları sırasıyla eleştirel bakış açısı ($f_{(D1)}$=5; $f_{(D2)}$=6), feminist bakış açısı ($f_{(D1)}$=5; $f_{(D2)}$=1), çatışmalı bakış açısı ($f_{(D1)}$=2), eşitlikçi bakış açısıdır ($f_{(D1)}$=2).

Mona Lisa Gülüşü filminin eleştirel bakış açısıyla kurgulandığını ifade eden Deney 1 (f=5) ve Deney 2 (f=6) grubundan bazı öğretmen adaylarının ifadesi şöyledir:

> *"Çok yönlü bir eleştiri nedir sorusunun cevabını en iyi şekilde vermeyi başaran filmde toplumun hemen her kesiminde bulunan insanların konuyu nasıl değerlendirdiklerine değinilmiş." (D1-14)*
>
> *"Filmde toplumsal cinsiyet rollerine sıkı bir eleştiri yapılıyor. Bu eleştiri gerçekleştirilirken cinsiyet eşitliğini benimsemiş insanların bakış açısıyla konuya yaklaşıldığını söyleyebiliriz." (D1-4)*
>
> *"Açıkçası bu kadar absürt bir baskının olmadığını düşünüyorum ve inanmakta güçlük çektim bu filme ama sonuçta orada değildim. Ama senaristler de orada değildi sonuçta. Mevcut sistemi eleştiren bir bakış açısıyla kurgulanmış bir film." (D2-1)*
>
> *"Film tam olarak geçmişte geçen bu dönem arasına eleştirel bakış açısıyla yazılmıştır. Katherine Watson öğrencilerini sanat yoluyla bireysel düşünceye teşvik ediyor. Kendi kararlarını verebilen bireyler teşvik ediliyor." (D2-13)*

Filmin feminist bakış açısıyla kurgulandığını belirten Deney 1 (f=5) ve Deney 2 (f=1) grubundaki bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Film feminist bir bakış açısıyla kurgulanmıştır. Kadınların hayalleri ve hayata dair asıl istediklerinin peşinden gitmeleri ve bunları yaparken de bir erkeğe ihtiyaçları olmadığını gözler önüne sermektedir." (D1-5)*
>
> *"Aslında kendi anladığımdan yola çıkacak olursak filmin senaristleri bulundukları dönemde kadınların davranışlarından ve kendilerini sadece bir obje olarak görmelerinden son derece rahatsızlardır. ... Filmin kurgulanışı sürecinde kadının değerli, sadece evlenip çocuklarına bakmaya hayatını adayacak bir robot olmadığı bu sebeple de kadınların kendi değerlerini bilmelerini sağlamaları açısından feminizm konusu son derece başarılı bir şekilde işlenmiştir." (D1-7)*
>
> *"Kadınların ev kadınlığından daha farklı amaçlarının da olabileceğini hatırlatan 'Mona Lisa Gülüşü' 1950-1980 yılları arasında genç kızlara sadece ev hanımı olabilecekleri dayatmasını eleştiren, yol gösteren bir film. Film feminist bir bakış açısıyla kurgulanmıştır." (D2-3)*

Son olarak Deney 1 grubundaki iki öğretmen adayı çatışmalı bakış açısıyla, iki öğretmen adayı da eşitlikçi bakış açısıyla filmin kurgulandığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri şöyledir:

> *"Filmde iki farklı bakış açısının çatışması var bence; biri geleneksel tek hayalleri çamaşır makinesi sahibi olmak ve evlenmek olan kadınların bakış açısı, diğeri de modern, değişikliklere açık olan sanat tarihi dersi öğretmeni Katherine Watson'ın bakış açısı." (D1-20)*

> *"Filmi çeken yönetmen, yazar, senarist, destekleyen yapımcılar kadın erkek eşitliğine inanan ve bu uğurda mücadele veren insanlar olarak biliniyor. ... Doğal olarak film cinsiyet ayrımı olmayan eşitlikçi bir bakış açısına sahip." (D1-14)*

Medya okuryazarlığının birinci ilkesine yönelik görüşler genel olarak incelendiğinde Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının çoğu filmde bir dönemin kadın temsillerinin yer aldığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu temsillerin nasıl bir bakış açısıyla kurgulandığına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde eleştirel bakış açısı, feminist bakış açısı gibi bakış açılarının öne çıktığı görülmüştür. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ise bu durum her iki grupta da öğretmen adaylarının çoğunluğunun medya mesajlarının kurgulanmışlığı konusunda farkındalık kazandığını göstermektedir. Özelde ise bakış açısı teması kapsamında alt temalara ilişkin grupların frekansları dikkate alındığında Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının feminist, çatışmalı ve eşitlikçi bakış açılarına ilişkin görüşlerine dayanarak medya mesajlarının kurgusu konusunda toplumsal cinsiyet konusuna daha duyarlı oldukları söylenebilir.

5.4.1.2. 'Medya Mesajları Medyanın Kendi Kurallarıyla Oluşturduğu Bir Dil Kullanılarak Yapılandırılmıştır.' İlkesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adayları Mona Lisa Gülüşü filmini çözümlerken medya okuryazarlığının 'Medya mesajları medyanın kendi kurallarıyla oluşturduğu bir dil kullanılarak yapılandırılmıştır.' ilkesine yönelik, 'İlgimi çekmek için hangi teknikler kullanıldı?' anahtar sorusunu yanıtlamaya çalışmışlardır.

Tabloda 35'te her iki grupta da dönemi yansıtan unsurlar temasının ($f_{(D1)}$=17, $f_{(D2)}$=11) ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Deney 1 ve Deney 2 grubundaki bazı öğretmen adaylarının bu tema kapsamındaki ifadeleri şöyledir:

> *"Filmde kullanılan lüks ve şatafat öğeleri kadınların kullandığı aksesuarlar ve giydiği kıyafetlerle somutlaştırılmıştır. Aynı şekilde düzenlenen davetler ve merasimler de dönemin gereklerine uygun, gayet büyük bir özenle yansıtılmıştır." (D1-10)*
>
> *"Filmde kullanılan giysiler dekor dönemin özelliklerini taşıdığından dolayı günümüze göre farklıydı ve bu sebeple ilgi çekiciydi." (D1-21)*
>
> *"Kıyafetler, sahne dekoru döneme uygun olarak seçilmiş. Zariflik hep ön planda... Film başladığında sadece kıyafetlere bakarak bile zamanı tahmin edebilirsiniz. İstanbul şarkısı filmde en çok dikkatimi çeken ve beğendiğim şarkıydı. Ayrıca filmde kullanılan diğer tüm şarkılar olay kurgusunun duygusunu çok iyi vermişti. Mod düşürülmek istendiğinde daha duygusal yavaş bir şarkıya çok iyi geçişler vardı." (D2-3)*
>
> *"Filmde dikkatimi çeken şeylerin en önünde döneme uygun kıyafetlerin ve müziklerin doğru yerlerde doğru zamanlarda kullanılmış olmasıydı. Karakterlerin de o zamanın havasını verebilmiş olmaları önemliydi." (D2-8)*

İlgi çekmek için kullanılan tekniklerden öne çıkan bir diğer tema da filmin adı/hikayesi/ diyaloglar teması ($f=_{(D1)}$=13, $f_{(D2)}$=9) olmuştur. Öğretmen adaylarının bu tema kapsamındaki görüşleri şöyledir:

> *"...filmin ismi gayet yaratıcı olmuş. Filme başlamadan önce acaba Mona Lisa'yı mı anlatacaklar diye merak duygusu uyandırdı. Daha sonra tabuların yıkılması için bir sembol olarak kullanıldığını görmek beni mest etti." (D1-11)*
>
> *"Filmde en dikkat çekici nokta, bir öğretmenin öğrencisinin üzerinde ve öğrencisinin hayatında ne denli iz bırakabileceğini gördüm." (D1-12)*
>
> *"Filmin içeriği dikkatimi en çok çeken kısım oldu. Kadınların toplumdaki yerinin sorgulanması ve bu kapsamda dar kalıplara sığdırılmış geleneksel düşünce yapısının yanlışlıklarının eleştirilmesi filmin çekiciliğini artırmış. Böyle düşünce yapılarının hala günümüzde varoluşu ve toplumsal bir probleme yol açması gerçekçiliğine katkıda bulunmuş." (D2-5)*
>
> *"Dikkatimi çeken şey kadınların hayatlarını evlilik üzerine şekillendirmeleri üzerine bununla mücadele eden bir öğretmenin pes etmek zorunda kalmasıydı." (D2-10)*

Öğretmen adaylarının filmde ilgi çekmek için kullanılan medya tekniklerine ilişkin görüşleri arasında öne çıkan bir diğer tema da reklamlar teması ($f=_{(D1)}$=8, $f_{(D2)}$=3) olmuştur. Öğretmen adayları reklamlar teması bağlamında görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"... Öğretmenin sınıfta açtığı reklam slâytları beni çok etkiledi. İnsanları nasıl manipüle ettiklerini gösteriyor. Dayattıkları fikirleri kanıksamamızı sağlıyor." (D1-5)

"1950'li yıllarda reklamlarda kullanılan yıkayan, süpüren, temizleyen ve ütüleyen ev kadını figürünü göstererek toplumun kendilerine biçtiği rolü yaşamaya zorlanan, kendi isteklerine değil de ailelerinin ve çevrelerindeki insanların isteklerine göre yaşayan öğrencilerini uyandırma çabası." (D2-13)

Filmde sanat eserlerinin ilgi çekmek için kullanıldığını belirten öğretmen adaylarından ($f=_{(D1)}=7$, $f_{(D2)}=3$) bazıları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Olayı gerçekçi yapan unsurlardan birisi de kullanılan sanat eserleri verilen mesajları oldukça doğru yansıtmış. Gerçek sanat eserlerinin kullanılması verilen mesajla doğru orantılı olması beni en çok etkileyen unsurlardan biriydi." (D1-18)

"Filmin sonlarına doğru Mona Lisa tablosunun kullanılıp mutlu gözüken kadınların iç dünyasını anlatması çok hoşuma gitti. Sanat eserleri üzerinden örnekler verilmesi dikkat çekiciydi." (D1-19)

"Seçilen tabloların ve mekanların da sembolik bir etkisi olabilir fakat sanatsal bilgim buna yeterli değil maalesef bunu çözemedim. Mona Lisa'nın gülümsemesini ben iki şekilde yorumluyorum. Birincisi buruk bir gülüş, günün sonunda onca çabadan sonra kazanılmış ama çok pahalıya patlamış. Yine de zaferin verdiği bir haz var. Diğer yorum ise gülümsemesi biraz zor anlaşılan bir gülümseme. Mevcut katı düzene gizli gizli gülme ve devrim yapma ifadesi olabilir." (D2-1)

Diğer yandan Deney 1 grubundaki dört öğretmen adayı ve Deney 2 grubundaki beş öğretmen adayı filmde dikkat çeken unsurlardan birinin gerçek yaşam bağlamı olduğunu belirtmiştir. Gerçek yaşam bağlamı temasına ilişkin bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Filmdeki mesaj kadının toplumdaki yanlış konumu, kadına uygulanan baskının yıkılması, kadınların özgürce ve istediği şekilde hareket etmesi, kadın-erkek eşitliğini sağlamasıdır. Bu mesajı gerçekçi yapan en önemli unsur, dünyada hala bunun gerçek anlamda sağlanamaması ve açık bir şekilde çoğu toplumda erkeklerin kadınlardan üstün tutulmasıdır." (D1-2)

"Mesajı bu kadar gerçekçi yapan şey ise 2018'de bile ülkemizde hala bu tip bir dayatmanın oluşu." (D2-3)

Filmde dikkat çeken bir diğer unsurun alkol/sigara kullanımı olduğunu ifade eden öğretmen adaylarının ($f=_{(D1)}=6$, $f_{(D2)}=2$) bazılarının görüşleri şöyledir:

"Kadınların sigara ve alkol kullanması, o dönemde muhtemelen kadınlara sigara içmenin empoze edilmesi veya bunun normal karşılanmasının vurgulanması olabilir." (D1-1)

"İçki ve özellikle sigara kullanımının sıklıkla görülmesi burada özendiricilik getireceği için özellikle gençleri olumsuz etkileyeceği düşünülen bu durum farklı bir bakış açısıyla şöyle de değerlendirilebilir: Filmin örnek teşkil eden ana karakterinin (Katherine) ve onun nişanlısını oynayan erkek karakterin sigara kullanmıyor olmaları örnek alınması gerekenin bu olduğu sonucunu da getirebilir. Yine de özendiricilik durumu göz ardı edilemeyecek kadar belirgin." (D2-13)

Son olarak ilgi çekmek için kullanılan tekniklerden ünlülerin kullanılması teması kapsamında görüş belirten ($f=_{(D1)}=6$, $f_{(D2)}=1$) bazı öğretmen adaylarının ifadeleri şöyledir:

"Ünlü oyuncular filmde yer almış, Julia Roberts gibi. Bu yüzden filmi izleyen seyirciler tarafından dikkat çekici bir şekilde filmin izlendiğini düşünüyorum." (D1-6)

"Ünlü oyunculara yer verilmişti. Eski dönemde geçiyordu." (D2-7)

Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının ikinci ilkeye yönelik Mona Lisa Gülüşü filmi çözümlemelerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde her iki gruptaki öğretmen adaylarının çoğunun medyanın ilgi çekmek için kullandığı teknikler konusunda hemen hemen benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Ancak reklamlar teması dikkate alındığında filmde özellikle cinsiyetçi medyaya ilişkin reklamların öğretmen tarafından öğrencilere gösterildiği sahnenin Deney 1 grubundaki öğretmen adayları tarafından daha fazla üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca grupların filmde alkol, sigara kullanımını farklı şekilde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Deney 1 grubundaki öğretmen adayları daha çok kadınların alkol ve sigara tüketimine odaklanırken, Deney 2 grubundaki öğretmen adayları öğrencilerin, gençlerin üzerinde bu ürünlere özendiriciliğin olduğu üzerinde durmuştur. Bu bulgulara dayanarak Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyetçi medya mesajlarına ilişkin farkındalığının daha fazla olduğu söylenebilir.

5.4.1.3. 'Farklı İnsanlar Aynı Medya Mesajını Farklı Şekilde Deneyimler.' İlkesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının Mona Lisa Gülüşü filmindeki mesajların kendileri dışındaki insanların nasıl algılayabileceğine yönelik görüşlerini belirtmeleri için 'Farklı insanlar bu mesajı farklı şekillerde nasıl anlarlar.' anahtar sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 35'te öğretmen adaylarının Mona Lisa Gülüşü filmine ilişkin mesajların farklı insanlar tarafından farklı şekilde nasıl algılandıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde sosyo-demografik özellikler temasının ($f=_{(D1)}=10$, $f_{(D2)}=10$) öne çıktığı görülmektedir. Medya mesajlarını sosyo-demografik özellikler açısından değerlendiren bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Filmi izleyen herkes mesajı farklı algılar. Örneğin; filmi izleyen bir öğretmen idealist olmayı ve öğrencilerinin hayatlarını değiştirmeyi mesaj olarak algılarken, bir öğrenci ise hayatın sadece evlilik değil başka amaçlar edinip kendini geliştirmeyi mesaj edinebilir. Öte yandan halktan kişiler ise kadının toplumda sahip olması istenilen dayatmaları görüp bunları yıkmamız gerektiği mesajını alabilir." (D1-1)*

> *"Bu filmi bir kadın ve bir erkeğin algılaması ve yorumu da farklıdır çünkü filmdeki toplumda kadının rolü ve yeri erkeğinden çok farklı. Örneğin kadınların uygun bir eş bulduktan sonra üniversite okuyup iş kurmalarına gerek yokken erkekler genel olarak çalışmakta. Bu yüzden belki kadınlar bu filmi izlediğinde rahatsız olup sinirlenebilirken, erkekler olmayabilir." (D1-6)*

> *"Mesajın hedef kitlesi öğretmenler ve öğrenciler. Öğrenciler izleyip kendine ders çıkarır öğretmenler ise öğrencilerini yönlendirecekleri alanlar konusunda kendilerine ders çıkarır. Gençleri tanımak adına bu gereklidir." (D2-4)*

> *"Bir eğitimci filmdeki öğretim tarzıyla ilgili sıkıntıların olduğunu görebilir. Sistemin insanları kalıplaştırmaya ve yaratıcılıklarını körelttiğini savunabilir. Eşinden boşanmış bir kadın veya erkek veya ebeveynleri boşanmış çocukların dikkatini filmdeki erkeklerin/kadınların eşlerini aldatması çekebilir." (D2-10)*

Medya mesajlarını sosyo-kültürel özellikler açısından değerlendiren ($f=_{(D1)}=10$, $f_{(D2)}=9$) bazı öğretmen adaylarının görüşleri ise şöyledir:

> *"Ben şartlar dâhilinde kadın-erkek eşitliğine inanan biri olduğum için filmin verdiği mesajı kadınların toplumdaki yerinin erkeğe göre daha geride olduğunu anladım ama farklı kültürden*

insanlar bunun tersini anlayabilir veya bu mesaja inanmayabilir. Örneğin, kadınların ikinci planda olduğu bir toplumda yetişen erkek, kadınların bazı hakları hak etmediğini, bunun normal olmadığını ve filmdeki gibi bir statü sahibi olmaları gerektiğini düşünebilir. Filmde kültürden kültüre, statüden statüye değişebilecek bir mesaj var." (D1-2)

"Benim için filmde verilen mesaj kadınların hayata geçiş amaçlarının sadece evlenip çocuk yapmak olmadığı. Hem kariyer yapıp hem evliliklerini sürdürebileceğidir. Geleneklere fazla bağlı kişiler bunu bir başkaldırı olarak görebilir. Ya da otoritesinin sarsılmasından korkan erkekler filmi eleştirebilir." (D2-12)

Öğretmen adaylarının Mona Lisa Gülüşü filminin mesajlarının farklı insanlarca nasıl algılanacağına ilişkin diğer görüşler incelendiğinde Deney 1 grubundaki beş öğretmen adayı farklı düşünce ve bakış açısı teması kapsamında görüş belirtmiştir. Bu temaya ilişkin bir öğretmen adayının görüşü şöyledir:

"Benim düşünceme göre filmde verilen mesajlar gayet açık fakat bazı insanlar bu mesajları işlerine geldiği gibi yorumlayabilir, aslında kötü gösterilmeye çalışılan şeyin normal olduğunu düşünebilir bu da farklı düşünce yapısına sahip izleyicilerin filmin konusunu ve işlenilen konuyu farklı yorumlamasına sebep olur." (D1-22)

Son olarak Deney 1 grubundan iki ve Deney 2 grubundan da bir öğretmen adayı sosyo ekonomik özelliklerin mesajların farklı anlaşılmasında etken olabileceğini ifade etmiştir. Bu tema kapsamında bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Bu filmi farklı bakış açılardan değerlendirirsek özellikle sosyo ekonomik ve eğitim seviyesi düşük kişiler kız çocuklarının okusalar bile kendilerine dayatılan evlenme ve çocuk doğurma gibi kalıp yargılarına iyice bağlanıp, onları eğitim haklarından mahrum bırakabilirler ki bu da günümüzde en çok karşılaştığımız durum." (D1- 15)

"Zengin insanlar çok önemsemezler. Başarılı olsalar bile kadınların amacı evlenip o şekilde statü sahibi olmaktır. Yoksul insanlar filmden daha çok etkilenip kendilerine hayal kurup toplumda iyi bir yer edinmeye çalışırlar…" (D2-4)

Medya okuryazarlığı ilkelerinden 'Farklı insanlar bazı medya mesajlarını farklı şekilde deneyimler.' ilkesi bağlamında öğretmen adaylarının Mona Lisa Gülüşü filmine ilişkin çözümlemeleri genel olarak değelendirildiğinde her iki gruptaki öğretmen adaylarının medya mesajlarının herkes tarafından aynı şekilde algılanmadığının farkında olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adayları filmdeki mesajların hangi özelliklere göre nasıl anlaşılacağı yönünde görüşlerini bildirmiştir. Öğretmen adaylarının çok azı sosyo-

ekonomik özelliklerin mesajı farklı algılamadaki etkisinin farkındadır, bu nedenle öğretmen adayları görüşlerini belirtirken filmin konu bağlamından etkilendikleri ve dolayısıyla kadın-erkek, öğretmen-öğrenci gibi sosyo demografik özellikler ile gelenekçi-modern gibi sosyo kültürel özelliklere ilişkin temaların öne çıktığı söylenebilir.

5.4.1.4. 'Medya Gömülü Değerler ve Bakış Açılarına Sahiptir.' İlkesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adayları Mona Lisa Gülüşü isimli filmi izlerken filmin hangi bakış açılarını, değerleri yansıtmaya çalıştığını, bunları yansıtırken neleri ön plana çıkarıp, neleri geri planda bıraktığı konusunda görüşlerini medya okuryazarlığının 'Medya bakış açıları ve değerler içerir.' ilkesi bağlamında belirtmişlerdir.

Tablo 35'te görüldüğü üzere filmde verilmek istenen bakış açısı ve değerler teması kapsamında her iki gruptaki öğretmen adaylarının önemli bir kısmının cinsiyetçi/kalıp yargıları kırmak temasını ($f_{(D1)}$=16, $f_{(D2)}$=7) öne çıkardığı görülmüştür. Filmde verilmeye çalışılan değerler ve bakış açısının cinsiyetçi kalıp yargıları kırmak olduğunu belirten bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Bu film bize toplumun kalıp yargılarına göre yaşamaktansa nasıl mutlu oluyorsak ve ne yapmak istiyorsak o doğrultuda yaşamamız gerektiği yönünde düşünceler aktarıyor." (D1-6)*
>
> *"Toplumsal cinsiyet rollerine boyun eğmek istemeyen bir öğretmenin zor olanı başarmaya çalışması aslında günümüz şartlarında sahip olduklarımızın en eski mücadeleleri olarak değerlendirilebilir. Filmde verilen mesajın esas amacı da bu mücadeleyle paralel doğrultuda diyebiliriz. Cinsiyet eşitliği konusunun günümüzdeki şartlara zor getirildiğini ifade etmek ve toplumsal cinsiyet rollerini yıkmak…" (D1-14)*
>
> *"Bize ilk olarak insanlara kalıplaştırılmış görevler belirlemek yerine onları istedikleri hayatı istedikleri şekilde yaşamanın insan hakkı olduğu düşündürülmek isteniyor. Bu bağlam üzerinde, filmde daha çok kadınların hayatının kısıtlandığı anlatılıyor." (D2-10)*
>
> *"… Geleneksel süregelmiş düzenin yanlış olduğu yansıtılıyor bize. İletilmek istenen dünya görüşü kadınlarda özgürlük ve bağımsızlığın önemi… Gelenekçi bakış açısının kendince doğruları dışarıda bırakılmış." (D2-1)*

Sigara/alkole özendirmek teması kapsamında Deney 1 (f=7) ve Deney 2 (f=3) grubundaki bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *"Gizli mesaj olarak fazlasıyla sık kullanılan sigara imgesini gördüm. Öğrenciler sürekli sigara içiyorlar. İnsanları sigaraya özendirmeye çalışmışlar." (D1-5)*

> *"Gizli bir mesaj olarak sigara kullanılmış olabilir. Çok fazla sigara içilen sahne vardı ve eski zamanda kadının sigara içmesi ayıplanır, yasaklanırdı. Yani filmde artık 'sigara en büyük tabunuz olmasın' mesajı gizliden verilmiş olabilir." (D1-7)*

> *"Film gizli mesajlar içeriyor. Sigara markası olan… tanıtmak için filmin kısa bir bölümünde gazeteden bir sayfa gösteriliyor." (D2-10)*

Filmde bakış açısı/değerler teması kapsamında feminist mesajların verildiğini belirten Deney 1 grubu (f=4) ve Deney 2 (f=3) grubundaki bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Bu mesaj günümüz kadınlarına feminizmin önemini anlatmak, kat edilen yolu göstermek ve tarihsel bir hatırlatıcı olmak adına gönderildi. Halen yaşadığımız sorunlar için bir çıkış yolu göstermek maiyetinde de olabilir." (D1-14)*

> *"Filmde kişiler güçlü olarak ele alınmış. Her şeye rağmen pes etmeyip tekrar hedefleri için uğraştıklarını görüyoruz. Filmi izlerken toplumsal cinsiyetçi görüşlerin çok fazla yer aldığını gördüm. Ayrıca senaryo yer yer feminist görüşlere dayandırılmıştır. Filmi izlerken acaba hala böyle toplumlar var mı diye düşündüm. Umarım yoktur." (D1-11)*

Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının bir kısmı (f=6) filmde verilmek istenen bakış açıları/değerler kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin mesajların verildiğini belirtmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği alt teması kapsamında bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Mesajda kadının toplumda erkek kadar söz sahibi olduğu, cinsel bir obje ya da durmadan işlemekle yükümlü bir makine olmaktan ziyade duygularını ve düşüncelerini ifade edebilen, istek ve iradesi doğrultusunda istediği meslekte çalışabilen ve erkekle eşit haklara sahip olan bir varlık olduğu görüşü iletilmek istenmiştir." (D1-10)*

> *"Filmin konusu ve düşünceye uygun olarak tutucu düşünceye sahip, evlenmeyi öncelik olarak gören genç kadın öğrenciler ve müdüre diğer yanda ise yenilikçi 30 yaşlarında bir kadın öğretmen. Karakterler toplumdaki çatışmayı özetler niteliktedir. Aktarılan düşünceler: kadın-erkek eşitliği, toplumsal statü, hayattaki öncelikler. İletilmek istenen dünya görüşü: kadınların toplumdaki yerinin sağlamlaştırılması ve özgür hareket edebilmesi." (D1-2)*

Geleneksel eğitimin eleştirisine ilişkin Deney 2 grubundaki (f=6) öğretmen adaylarının bazılarının görüşleri ise şöyledir:

> *"...Ezberci eğitim sistemi eleştiriliyor. Yaratıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olma üzerinde duruluyor." (D2-5)*
>
> *"Öğretmen, notuna itiraz eden öğrencisine düşük not verme nedeninin, şahsi görüşlerini yazmak yerine uzmanınkini tekrarlaması olduğunu açıklıyor. Ezberciliği eleştirip onu tekrar çalışması için ikinci şans veriyor." (D2-13)*

Özgürlük alt temasına ilişkin Deney 2 grubundaki iki öğretmen adayı görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *"Filmde genel olarak 'Özgürlük'ten bahsedildiğini düşünüyorum. Hayatımızda yapacağımız bütün seçimlerin vb. şeylerin hür irade ile yapılması gerektiğini film bize aktarıyor." (D2-8)*
>
> *"Bize bireysel olarak özgür düşünmemiz, insanlara karşı iyi niyetle yaklaşıp var ise yanlış düşüncelerini düzeltmek gibi mesajlar veriyor. ... Mesajda iletilmek istenen dünya görüşü her bireyin kararlarında/eğitim hayatlarında özgür olduğudur." (D2-14)*

Medya okuryazarlığının dördüncü ilkesi bağlamında öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Her iki gruptaki önemli bir kısım öğretmen adayı, filmde cinsiyet kalıp yargılarınım kırılmasına yönelik mesajlar verildiği görüşündedir. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda belirlenen alt temalar ayrı ayrı değerlendirildiğinde Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının medyadaki cinsiyetle ilgili mesajlara daha fazla odaklandığı görülmektedir.

5.4.1.5. 'Çoğu Medya Mesajı Kar ya da Güç Kazanmak İçin Organize Edilir.' İlkesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının 'Çoğu medya mesajı kar ya da güç kazanmak için organize edilir.' ilkesi bağlamında 'bu mesaj neden gönderildi?' anahtar sorusunu dikkate alarak mesajları incelemeleri istenmiştir.

Filmde mesajların gönderilme amacına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 38'den incelendiğinde her iki gruptan da önemli bir kısım öğretmen adayı ($f_{(D1)}$=10, $f_{(D2)}$=14)

filmdeki mesajların toplumsal mesaj vermek amacıyla gönderildiğini belirtmiştir. Filme ilişkin mesajların toplumsal mesaj verilmesi amacıyla gönderildiği yönünde görüş belirten öğretmen adaylarının ifadeleri şöyledir:

> *"Öğretmenler olarak cinsiyetçi yaklaşımlardan uzak durmayı, kalıp yargıları yıkmayı ve ön yargılardan uzaklaşmayı hedef edinen mesajlar içeriyor." (D1-21)*
>
> *"Kadınların toplumdaki statüsünü artırmak, onları hayallerinin peşinden koşması için cesaretlendirmek ve kadınları belli kalıplara sokmamak için bu filmin yapıldığını düşünüyorum…" (D1-19)*
>
> *"Bu filmin tamamen bir kar amacı güttüğünü düşünmüyorum. Bu film bir mesaj içeriyor ve çekilmesinin tek sebebi de bu mesajların alınmasını sağlamak gibi hissediyorum…" (D2-2)*
>
> *"Bu mesaj günümüz kadınlarına feminizmin önemini anlatmak, kat edilen yolu göstermek ve tarihsel bir hatırlatıcı olmak adına gönderildi. Halen yaşadığımız sorunlar için, bir çıkış yolu göstermek maiyetinde de olabilir." (D2-15)*

Filmdeki mesajların gönderilme amacının yapımcı, senarist, oyuncu vb. kar etmesi ($f_{(D1)}$=10, $f_{(D2)}$=1) olduğunu belirten öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

> *"Eğer kazanç yönünden bakacak olursak, bu film kadınların hassas olduğu noktaları kullanarak, kadınların üzerinden prim yapıyor olabilir ve bu filmden elde edilecek kazançlar yapımcı ve bireylere gidiyor..." (D1-9)*
>
> *"Bu filmin kazancı filmi yönetmeni, yapımcısı, senaristi başta olmak üzere filmde emeği geçen herkese hizmet etmektedir." (D1-10)*
>
> *"… Şöyle ki her kazanç para demek değildir elbette oyuncular yapımcılar filmde görev alan herkes kazanmıştır para ama geçen sene örneğin Trump ile yarışan Hillary Clinton bu filmi izleyen insanlar sayesinde kadınların liderliği vurgulandığı için ve etki ettiği için daha fazla oy almış olabilir filmi izleyenler sayesinde." (D2-1)*

Filmdeki mesajların tütün şirketlerinin kar etmesi ($f_{(D1)}$=6, $f_{(D2)}$=2) amacıyla gönderildiğini belirten bazı öğretmen adaylarının görüşleri ise şöyledir:

> *"Bu filmin kazancı bazı bireylere, örneğin filmin yapımcısı, yönetmeni, senaristi ve oyuncularına, aynı zamanda bazı sigara üretim şirketlerine hizmet ediyor." (D1-13)*
>
> *"Bence bu filmden… reklamıyla tütün şirketleri, ütü, korse ve çamaşır deterjanı şirketleri kar sağlayabilir." (D1-20)*
>
> *"Kuruluş olarak… markasının reklam amacıyla gelir elde etmesi olabilir. Bu konuda hem toplum hem birey zararlıdır." (D2-10)*

Filmdeki mesajların özel girişimlerin kar etmesi ($f_{(D1)}$=1, $f_{(D2)}$=2) amacıyla gönderildiğini belirten öğretmen adaylarının görüşleri ise şöyledir:

> *"Kazancın topluma veya belirli kuruluşlara hizmet ettiğini düşünmüyorum. Genel olarak kazanç özel girişime ve bireylere hizmet ediyor. Yapımcılar bu tarz belli kesimlerin zaafları üzerine yoğunlaşarak kendilerine seyirci oluşturuyorlar ve sponsorların ürünlerini tanıtmalarına imkân verip daha fazla kazanıyorlar." (D1-2)*

> *"... Özel girişim ve kuruluşlar açısından bakılırsa, kadınların üniversite okuyup işe başlamaları özel girişim ve kuruluşlar açısından daha fazla verimli işçi gözüyle görülmektedir." (D2-8)*

Medya okuryazarlığının beşinci ilkesi bağlamında öğretmen adaylarının Mona Lisa Gülüşü filminin mesajlarının neden gönderildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının neredeyse tümü, Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının ise yarıya yakını mesajların toplumsal mesaj vermek amacıyla gönderildiğini belirtmiştir. İki deney grubunun da mesajların hangi amaçla gönderildiğine ilişkin görüşlerinin frekans değerleri incelendiğinde; Deney 1 grubundaki öğretmen adayları mesajların daha çok kar amacıyla gönderildiğini, Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının çoğu ise toplumsal mesaj verildiğini belirttiği belirlenmiştir. Deney grupları arasındaki bu farklılığın aldıkları eğitim içeriklerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Deney 1 grubunun toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programına, Deney 2 grubunun medya okuryazarlığı programına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

5.5.1. Deney Gruplarının Uygulanan Programlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu aşamada öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sürecinde öğrendiklerine, dersin işlenişine, kendilerini bir medya okuryazarı olarak nasıl tanımladıklarına, öğretmen adayı olarak öğrendiklerini nasıl kullanacaklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.5.1.1. Programların Genel Katkısına İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları programlar aracılığıyla kazandıkları bilgi, beceri ve tutumlar hakkında değerlendirmede bulunmuşlardır. Programların öğretmen adaylarına katkısı konusundaki görüşleri Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Deney Gruplarının Programların Katkısına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt temalar	Deney 1	Deney 2
		f	F
Programların katkısı	Önemli/yararlı	10	5
	Bilinçlendirici	10	4
	Farkındalık artıran	6	-
	Eleştirel düşünmeyi destekleyici	-	4
	Gerçek yaşamla bağlantılı	-	3
	Farklı bakış açıları katan	-	2

Tabloda görüldüğü üzere toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programına katılan Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının neredeyse yarısı, medya okuryazarlığı programına katılan Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının ise üçte biri programın faydalı ve yararlı olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Program aracılığıyla öğrendiklerini önemli, yararlı bulan bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Derste bildiklerimi sandığım ama aslında eksik bildiğim ve farkında olmadığım şeyleri öğrendiğim, çok güzel bir şekilde vurgulanan ve fark bile edemediğim şeyleri birer birer anladım. Çok yararlı olduğunu düşünüyorum. İlerde bir öğretmen olarak adil ve eşit davranmam gerektiğini anladım." (D1-6)*

"Bu derste öğrendiklerimin gerçekten etkili bilgiler olduğunu düşünüyorum. Değerli bilgiler ve ileriki hayatımda gerçekten işe yarayacağını düşünüyorum." (D1-9)

"Bu dersi daha çok genel kültür olarak görüyorum. Medya hayatımızın her anında olan bir şey… Bu yüzden öğrendiklerimiz faydalı oldu." (D2-7)

"Sadece öğrenci olarak değil öğretmen ve vatandaş olarak da yararlı bilgiler öğrendik." (D2-9)

Diğer yandan yine Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının önemli bir kısmı (f=10), Deney 2 grubundan da 4 öğretmen adayı program aracılığıyla öğrendiklerinin bilinçlendirici olduğunu belirmiştir. Bu görüşteki öğrencilerin bazılarının ifadesi şöyledir:

"Bu ders bir insan olarak bilinçlenmeme katkı sağladı. Bir öğretmen adayı olarak da ileride öğrencilerime eşit davranacağıma, nasıl eşit davranacağım konusunda katkı sağladı." (D1-3).

"Sadece ders bağlamında değil, aynı zamanda hayatımızın geri kalanında da daha bilinçli olmamızı sağlayacak konular gördüğümüzü düşünüyorum." (D1-4)

"Ben bu dersin, bilinçli bir birey olmam konusunda bana yardımcı olduğunu düşünüyorum. Artık gördüğüm ve duyduğum, izlediğim şeyleri daha çok sorguluyorum. Doğru bilgiye, güvenilir bir şekilde nasıl ulaşabilirim onu öğrendim." (D2-5)

"Daha bilinçli olduğumu düşünüyorum. Artık çevremdeki medyaya karşı daha farklı bakıyorum." (D2-10)

Deney 1 grubundaki altı öğretmen adayı program aracılığıyla öğrendiklerinin farkındalığını artırdığını belirtmiştir. Bu konuda bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Bir öğretmen adayı olarak toplumsal cinsiyet+medyayı öğrenmek ben de bir farkındalık yarattı.

"İleride bunları göz önünde bulunduracağımdan eminim." (D1-7)

"Bu dersi aldığım için mutluyum. Toplumsal cinsiyet ve medya üzerine farkındalığımı artırdığını düşünüyorum." (D1-11)

Diğer yandan Deney 2 grubundaki dört öğretmen adayı program aracılığıyla öğrendiklerinin eleştirel düşünmeyi desteklediğini, üç öğretmen adayı gerçek yaşamla bağlantılı olduğunu, iki öğretmen adayı farklı bakış açıları kattığını ifade etmiştir. Bu görüşlerin bazıları şöyledir:

"Eleştirel düşünmeyi öğrendim. Güzel bir dersti." (D2-1)

"Bu derste öğrendiklerimiz gerçekten yaşadığımız dünya ile alakalı." (D2-2)

"Güncel, hayata aktarılabilir ve kişilere değişik açılardan bakmayı öğretebilecek yaklaşımdadır." (D2-14)

Her iki gruptan çoğu öğretmen adayı program aracılığıyla öğrendiklerinin kendileri için faydalı ve bilinçlendirici olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Programların katkısı teması kapsamında alt temalar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının programlara ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

5.5.1.2. Programlarda En çok İlgi Çeken Konulara İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları bu başlık altında programların içeriğiyle ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur. Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarına program içeriğinde en çok hangi konuların ilgilerini çektiği sorulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Deney Gruplarının En Çok İlgisini Çeken Konular Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt temalar	Deney 1	Deney 2
		f	f
Medya okuryazarlığı	Kurgu/propaganda teknikleri	7	4
	Cinsiyetçilik	3	-
	Bilinçaltı mesajlar	2	1
	İntihal	2	-
	Bilgiye erişim	1	-
	Beş temel ilke	1	-
	Siber zorbalık	-	1
	Teknolojinin etkin kullanımı	-	1
Toplumsal cinsiyet	Cinsiyet rolleri/kalıp yargılar	6	-
	Cinsiyet eşitliği/eşitsizliği	4	-
	Toplumsal baskı	1	-
Diğer	Örnekler/sunumlar/görseller	-	8
	İlgi çekici değil	1	-

Tabloda görüldüğü üzere Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının önemli bir kısmı (f=7), Deney 2 grubundan da dört öğretmen adayı kurgu/propaganda tekniklerinin en çok ilgi çeken konular olduğunu belirtmiştir. Bu konuda bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir

"Kullanılan propagandalar çok dikkatimi çekti. Reklamları izlerken bunları fark etmeye başladım. Açıkçası bazı reklamlarda kullanılan teknikleri görmek beni üzdü, kar amacı güderek yaptıkları için." (D1-20)

"Propaganda günümüzün belki de her saatinde propagandalara maruz kalıyoruz, en azından bunların ne olduğunu bilerek maruz kalmak bu propagandaların etkisini büyük ölçüde azaltır." (D1-22)

"Medyanın propaganda amaçlı kullanılışı… Artık çok dikkatliyim." (D2-9).

"Medyadaki fotoğrafların genelde gerçeği yansıtmadığı, reklamlarda kullanılan korku, mizah gibi tekniklerin ne kadar etkili olduğu. Bu beni korkuttu. Çünkü medya gerçekten güçlü bir silah olabilir (D2-12).

Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (f=8) en çok dersteki örnekler, sunumlar, görsellerin ilgilerini çektiğini ifade etmiş ve bazı öğretmen adayları bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

"Bu derste sunumlar çok ilgi çekiciydi…" (D2-2

"Daha önce görmediğimiz bir görsel, video veya bilgi olduğunda dikkatimi çekti." (D2-3)

"Örnekler farklı açıları görmemizi sağladı." (D2-14)

Medya okuryazarlığı teması kapsamında öğretmen adaylarının ilgisini çeken diğer konular sırasıyla şöyledir: medyada cinsiyetçilik ($f_{(D1)=}3$), bilinçaltı mesajlar ($f_{(D1)=}2$, $f_{(D2)=}1$) intihal ($f_{(D1)=}2$), bilgiye erişim ($f_{(D1)=}1$), beş temel ilke ($f_{(D1)=}1$), siber zorbalık ($f_{(D2)=}1$) ve teknolojinin etkin kullanımıdır ($f_{(D2)=}1$). Bu alt temalara ilişkin bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"İlgimi en çok çeken şey özellikle medya üzerinden bize uygulanan toplumsal cinsiyet ayrımcılığıydı. Özellikle bunun reklamlar üzerinden bu kadar çok yapılması dikkatimi çekti. Ayrıca propaganda konusu da ilgimi çok çekmişti." (D1-1)

"Film, reklamlarda aslında ne kadar da çok ayrımcılık yapıldığını, kadınlara toplumca dayatılan çok şey olduğunu gördüm." (D1-18)

"Çocukluğumuzdan bugüne kadar maruz kaldığımız gizli mesajların farkına vardım ve ileride öğretmen olduğumda öğrencilerime getireceğim materyalleri bu öğrendiğim bilgiler ışığında inceleyip öğrencilerime sunacağım." (D1-21)

"Derste intihal nedir onu öğrendik ve aslında kaynakçanın önemini fark etim." (D1-8)

"Bu dersi almadan önce reklam ve filmleri öylesine, gelişigüzel izlediğimi fark ettim ve bu ders bana medyanın masum olmadığını ve yayınladığı her şeyde bir mesaj verdiğini ve sürekli kurgulanmış

öğeler empoze ettiği düşüncesini edindirdi. Kadın erkek eşitliğine dikkat çekmesi de ayrıca iyi bir vatandaş olarak bilincinde olmamız gereken bir konu olduğundan ilgi alanı bu bağlamda çok yararlıydı." (D1-10)

"Siber zorbalık konusu ilgimi çekti." (D2-7)

Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet teması altında en çok ilgilerini çeken konu cinsiyet rolleri/kalıp yargılar (f=6) olmuştur. Bu konuda bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Tüm bu dersleri düşündüğümde aklımda en çok kalan şeyler kadınlara biçilen roller, cinsiyetçi kalıp yargılar oldu. Çünkü günlük hayatımızda bunlara birçok kez maruz kalıyoruz. Hatta bunların bazılarını fark etmiyoruz. Bu sebeplerden dolayı buna katkı sağladı. Örneğin kız istemenin bir kalıp yargı olduğunu bilmiyordum." (D1-3)

Diğer yandan yine toplumsal cinsiyet teması altında Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının ilgisini çeken diğer konular cinsiyet eşitliği/eşitsizliği (f=4) ve toplumsal baskı (f=1) konuları olmuştur. Bu konudaki bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Kadın-erkek eşitsizliği ile ilgili konular gerçekleri daha iyi görmemi sağladı." (D1-5)

"Günümüzde hala kadın erkek ayrımcılığının çok fazla olduğunu fark ettim ve bu beni üzdü." (D1-19)

"Kadınların maruz kaldığı baskı ve bunu daha iyi anlamam ilgimi en çok çeken şeydi. Daha iyi bir birey olmamı sağladığını düşünüyorum." (D1-2)

Deney 1 grubundan yalnızca bir öğretmen adayı konuların ilgisini çekmediğini belirtmiş ve görüşünü şöyle ifade etmiştir:

"Hiçbir şey ilgimi çekmedi. Öğretilen konu zaten medyada ve internette defalarca üstünde durulan bir konu. Çoğu kişinin (sınıf, üniversite) bu konuda zaten yeteri kadar hassasiyet gösterdiğine inancım tam. Eğitilmesi gereken kitle liseler olmalı." (D1-16)

Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi kapsamında en çok ilgisini çeken konular arasında medyanın kurgu ve propaganda teknikleri ile toplumsal cinsiyet rolleri, cinsiyet kalıp yargıları ve cinsiyet eşitliğinin yer aldığı belirlenmiştir. Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının en çok ilgisini çeken konuların başında kurgu ve propaganda teknikleri konusunun yer aldığı, ayrıca derste kullanılan örnekler, sunumlar ve görsellerin de ilgilerini çektiği belirlenmiştir.

Bu bulgulara dayanarak çoğu öğretmen adayının ifadesi olumlu yönde olup bu eğitimlerin onların ilgisini çektiği söylenebilir.

5.5.1.3. Programların Uygulanması Sürecine İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları programın uygulanma sürecini katıldığı etkinlikler, süre, öğretme yöntemleri, kullanılan materyaller açısından değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarına dersin işlenişi konusunda (süreç, etkinlikler vb.) görüşleri sorulmuş ve öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Deney Gruplarının Programların Uygulanması Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt temalar	Deney 1	Deney 2
		f	f
Dersin işlenişi	İlgi çekici/eğlenceli	10	4
	Etkili/faydalı/verimli	12	1
	Öğrenci katılımlı	6	2
	Dersin akışı/süre sıkıntılı	3	4
	Akıcı	-	3
	Güncel	2	1
	Uygun/standart	1	1
	Zorunlu katılım	1	-

Tabloda görüldüğü üzere Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının neredeyse yarısı (f=10), Deney 2 grubundan ise dört öğretmen adayı dersin ilgi çekici, eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Dersin ilgi çekici, eğlenceli olduğu yönünde görüş bildiren öğretmen adaylarının bazılarının görüşleri şöyledir:

> *"Yaptığımız etkinlikler de dersi hem daha etkili hem de daha eğlenceli hale getirdi. Birbirimizin düşüncelerini duymak, beyin fırtınası yapmak görüşlerimizi genişletmemizi sağladı." (D1-21)*

> *"Yapılan etkinliklerin birçoğu eğlenceli ve kolaydı. Sınıfta grup arkadaşlarımla birlikte etkinlikleri yapmak konuyu daha iyi anlamamı, pekiştirmemi ve eğlenmemi sağladı." (D1-13)*

> *"İşlenişi gerçekten hiç sıkmadı, çünkü çok güzeldi. Sevdiğimiz derslerden biriydi." (D2-2)*

Deney 1 grubundaki on iki öğretmen adayı, Deney 2 grubundaki bir öğretmen adayı dersin işlenişinin etkili, faydalı ve verimli olduğunu belirtmiştir. Dersin işlenişinin etkili olduğu yönünde görüş bildiren bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *"İlk başlarda çok iyi ve yararlı olacağını düşünmemiştim. Çünkü zaten biliyorum ne gerek var, medya okuryazarlığının öğretmenlikle ne alakası var diye düşündüm ama ön yargılı davranmışım… Aslında bazı şeylerin hiç farkında bile olmadığımı, eksik bildiğimi, getirilen etkinlikler, konular, örnekler ve ödevler sayesinde fark ettim…" (D1-6)*
>
> *"Çok fazla sıkmadınız bizi. Etkinliklere isteksiz olma sebebimiz diğer derslerin yoğunluğu ve yetiştirememe korkusuydu. Aslında gayet faydalı ve eğlenceli bir ders…" (D1-19)*
>
> *"Kullanılan materyaller çok etkiliydi, görseller çok doğru kullanılmış. Bazen ders hocanın anlatışı dolayısıyla sıkıcı bir hal aldı fakat genel olarak her şey doğru bir şekilde kullanıldı." (D1-22)*
>
> *"Öğretmenimizin dersin işlenişi hakkındaki fikirlerimizi sorup ona göre bir ders işlemesi sıkıcılığı giderdi. Örneklerin bol olması video gibi şeylerden yararlanılması da çok etkiliydi." (D1-1)*
>
> *"Etkinlikler etkiliydi." (D2-4)*

Diğer yandan Deney 1 grubundan 6 öğretmen adayı ve Deney 2 grubundan iki öğretmen adayı dersin öğrenci katılımlı olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının ifadeleri şöyledir:

> *"Genel olarak dersin işlenişini beğendim. Öğrencilerin de derse aktif bir şekilde katılması güzeldi. Bireysel değil de grup olarak yapmak da güzeldi." (D1-3)*
>
> *"Gayet güzeldi, sadece anlatım olmadığı için öğrenmemiz kolaydı. Fotoğraflar, videolar, örnek (yaşanmış) olayların kullanımını sevdim. Ayrıca etkinliklerle bizim de işin içine katılmamız güzeldi." (D1-11)*
>
> *"Güzeldi herkes katıldı grup çalışmaları ile." (D2-1)*

Dersin işlenişiyle ilgili Deney 1 grubundan üç öğretmen adayı, Deney 2 grubundan ise dört öğretmen adayı dersin akışının ve sürenin sıkıntılı olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> *"Dersin işlenişi sürelerin uzun olması ve çok fazla yoğun olması dışında gayet güzeldi." (D1-7)*
>
> *"Süreç biraz fazla sürüyordu. Ders yavaş aktı ama yeni bir şeyler kattı." (D2-3)*
>
> *"Konu (içerik) ve örnekler çok güzeldi ama etkinliklerin süresi biraz uzun olduğu için arada bir sıkılıyorduk." (D2-5)*

Deney 2 grubundaki üç öğretmen adayı dersin akıcı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının ifadeleri şöyledir:

> *"Akıcı ve yerli yerinde işlenen derslerdi." (D2-8)*
>
> *"Dersin işlenişi akıcı ve günceldi." (D2-14)*

Deney 1 grubundan iki öğretmen adayı ve Deney 2 grubundan bir öğretmen adayı da dersin işlenişinde konuların güncelliğine vurgu yaparak görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *"Konular ve örnekler güncel olduğu için hepimizde farkındalık yarattığını düşünüyorum. Toplumun içinden konular olduğundan dolayı empati yapabilmemi ve daha iyi algılayabildiğimi düşünüyorum…" (D1-21)*

Diğer yandan bazı öğretmen adayları dersin işlenişinin uygun/standart ($f_{(D1)}$=1, $f_{(D2)}$=1) ve zorunlu katılım ($f_{(D1)}$=1) olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu temalara ilişkin bazı görüşler ise şöyledir:

> *"Sunumlar sıra dışıydı. İfadelerin seçimine dikkat edilmiş. Örnekler yeterli ve ilgi çekiciydi. Etkinlikler standarttı. Sürecin geneli vasat olmaktan kurtulmuş diyebilirim." (D1-14)*
>
> *"Artık ana akım bir konu. Etkinlikler, zorunlu katılım; örnekler, seçilmiş örnekler, istatistik yok ve internet bazlı; süreç gereğinden oldukça uzun." (D1-16)*

Dersin işlenişine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde dersin akışı ve süresinin sıkıntılı olması ve zorunlu katılımın olması dışında her iki gruptan çoğu öğretmen adayının olumlu yönde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

5.5.1.4. Bir Medya Okuryazarı Olarak Kendilerini Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları programlara katıldıktan sonra kendilerini bir medya okuryazarı olarak nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39

Deney Gruplarının Kendilerini Medya Okuryazarı Olarak Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt temalar	Deney 1	Deney 2
		f	f
Medya okuryazarı	Bilinçli	11	4
	Eleştiren/sorgulayan/inceleyen	6	6
	Medya içeriğini/mesajlarını değerlendiren	4	1
	Farkındalık kazanmış	3	2
	Yeni/farklı bakış açıları kazanmış	3	1
	Daha dikkatli/ duyarlı/hassas	2	2
	Yeterli	-	1
	İlgisiz	-	1

Tabloda görüldüğü üzere Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının yarısı (f=11), Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının da bir kısmı (f=4) kendini bilinçli bir medya okuryazarı olarak tanımlamıştır. Bu tema kapsamında bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *"Bu dersi almadan önce çok bilinçsizdim. Fakat dersi aldıktan sonra doğru bilgiye nasıl ulaşacağımı, bir kadın olarak cinsiyetçi yargıların ne olduğunu ve nasıl bunların üstesinden gelmem gerektiğini, bir öğretmen olarak öğrencilerime bunu nasıl aşılamam gerektiğini öğrendim. Bu yüzden medya konusunda bilinçlendiğimi düşünüyorum." (D1-3)*

> *"Bundan sonraki izlediğim diziler, filmler veya reklamlarda daha bilinçli bir birey olmamı sağladı. Ayrıca medyada gördüğüm bir habere hemen kanmayıp kaynağını sorgulamam gerektiğini öğrendim. Ayrıca son olarak da dilimize yerleşmiş olan kalıp yargıların farkındayım ve kelime seçimimde daha dikkatli olmamı sağladı (D1-1).*

> *"Artık daha bilinçli bir medya okuryazarı olduğumu düşünüyorum. Gördüğüm her türlü medya içeriğini farklı açılardan değerlendirmeye çalışıyorum (D2-6).*

> *"Eskisine göre daha bilinçli ve sorgulayıcı (D2-5).*

Deney 1 grubundaki (f=6) ve Deney 2 grubundaki (f=6) öğretmen adaylarının önemli bir kısmı kendisini eleştiren/sorgulayan/inceleyen medya okuryazarı olarak tanımlamıştır. Bu temayla ilgili bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> *"Eleştirel ve gördüklerini ve dışarıdan dayatılan şeyleri hemen kabul etmeyen…" (D1-19)*

> *"Günlük hayatta bu kadar medyayla ilgilenen birey olarak artık daha bilinçliyim. Bilgilerin doğruluğunu araştırıp eleştirebiliyorum." (D1-11)*

"Bu dersten sonra daha eleştirel yaklaşabiliyorum. Daha önce dikkatimi çekmeyen bazı şeyler dikkatimi çekti." (D2-3)

"Okuduğum izlediğim şeylerin kaynaklarını incelerim genellikle. Verilmek istenen mesajı anlamaya çalışırım." (D2-7)

Diğer yandan Deney 1 grubundan dört öğretmen adayı Deney 2 grubundan bir öğretmen adayı kendisini medya içeriğini/mesajlarını değerlendiren biri olarak tanımlamışlardır. Bu konudaki bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Bir medya içeriği gördüğümde artık daha fazla değerlendirme kriterine sahip olduğumu görüyorum." (D1-14)

"Artık toplumdaki bazı kalıp yargıların medya aracılığıyla çoğunlukla medya tarafından manipüle edilmesiyle bize yansıtılan durumları öğrendiklerimle bağdaştırarak farklı bir gözle değerlendiriyorum.". (D1-15)

"Artık daha bilinçli bir medya okuryazarı olduğumu düşünüyorum. Gördüğüm her türlü medya içeriğini farklı açılardan değerlendirmeye çalışıyorum." (D2-6)

Kendisini farkındalık kazanmış bir medya okuryazarı olarak değerlendiren Deney 1 grubundaki (f=3) ve Deney 2 grubundaki (f=2) bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Bu dersi almadan önce medya okuryazarı değildim tabii ki ama bu dersten sonra kendimde bir değişim gördüm diyebilirim ister istemez, reklamları izlerken bazı noktalara dikkat etmeye başladım. Sadece reklamlar değil, sosyal medyada da bazı şeyler daha çok dikkatimi çekiyor artık." (D1-8)

"Medyada gördüğüm her şeye inanmam." (D2-12)

Deney 1 grubundaki üç öğretmen adayı, Deney 2 grubundaki bir öğretmen adayı kendini yeni ve farklı bakış açıları kazanmış bir medya okuryazarı olarak tanımlamaktadır. Bu alt tema kapsamında bazı öğretmen adaylarının görüşü şöyledir:

"Artık toplumdaki bazı kalıp yargıların medya aracılığıyla çoğunlukla medya tarafından manipüle edilmesiyle bize yansıtılan durumları öğrendiklerimle bağdaştırarak farklı bir gözle değerlendiriyorum." (D1-15)

"Farklı bir bakış açısına sahip olduğumu düşünüyorum. Yeni fikirlere açığım. Yanlış var ise doğruları görmezden gelemem, doğrular var ise yanlışları görmezden gelmem." (D2-13)

Kendisini daha dikkatli/duyarlı/hassas bir medya okuryazarı olarak değerlendiren deney1 grubundaki (f=2) ve Deney 2 grubundaki (f=2) bazı öğretmen adayları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> *"Çok iyi bir medya okuryazarı olduğumu düşünmüyordum ama bu dersi aldıktan sonra fikirlerim tamamen değişti. Daha dikkatli bir birey olmaya başladığımı düşünüyorum." (D1-2)*
>
> *"Dikkatli ve kolay ikna olmayan bir okuryazarım." (D2-9)*
>
> *"Bu dersten sonra medyaya daha eleştirel yaklaşıyorum. Daha önce dikkatimi çekmeyen bazı şeyler dikkatimi çekti." (D2-3)*

Son olarak Deney 2 grubundan bir öğretmen adayı yeterli bir medya okuryazarı olduğunu, bir öğretmen adayı da ilgisiz olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri şöyledir:

> *"Yeterli görüyorum ama daha öğrenecek çok şey var." (D2-11)*
>
> *"Medyayla bir aslanın çimlerle alakası kadar ilgiliyim. Yani hiç." (D2-1)*

5.5.1.5. Program Aracılığıyla Öğrenilenlerin Nasıl Kullanılacağına İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları katıldıkları programlar aracılığıyla kazanımlarını bir öğretmen adayı ya da ileride bir öğretmen olarak nasıl kullanacaklarıyla ilgili değerlendirmeler yapmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı öğretim programına katılan öğretmen adaylarının önemli bir bölümü eğitim materyalleri hazırlamada ve öğrencileri bilinçlendirmede toplumsal cinsiyet konusuna dikkat edeceğini ve bunların yanı sıra öğrencilerine eşit davranacağını ifade etmiştir. Medya okuryazarlığı eğitimine katılan öğretmen adaylarının önemli bir kısmı da eğitim materyalleri hazırlarken içeriklerine dikkat edeceğini ve öğrencileri medya konusunda bilinçlendireceğini belirtmiştir. Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının bu konuyla ilgili görüşleri Tablo 40'da sunulmuştur.

Tablo 40

Deney Gruplarının Bir Öğretmen Adayı / Öğretmen Olarak Program Sürecinde Öğrendiklerini Nasıl Kullanacaklarına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt temalar	Deney 1	Deney 2
		f	f
Öğrenilen bilgilerin kullanımı	İçerik/materyal/etkinlik vb. hazırlama	10	6
	Öğrencileri bilinçlendirme	7	9
	Öğrencilere eşit davranma	11	-
	Toplumu eğitme	3	-
	Siber zorbalıkla mücadele	-	1
	Medyayı bilinçli kullanma	-	1
	Mesajları fark etme	-	1
	İşe yaramama	1	-

Tabloda görüldüğü üzere Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının neredeyse yarısı (f=10), Deney 2 grubundan da önemli bir kısım öğretmen adayı (f=6) almış oldukları eğitimlerle öğrendiklerini içerik/materyal/etkinlik vb. hazırlarken kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı öğretmen adaylarını görüşleri şöyledir:

> *"Derslerde kullanacağım, materyalleri, vereceğim örnekleri, tavır, tutum ve davranışlarımı öğrendiğim bilgilerin süzgecinden geçirip öğrencilerimin iyi bireyler olmaları için çabalayacağım. İnsanları, kadın-erkek diye ayırmadan, herkese önce birey oldukları için değer verilmesi gerektiğini, kişileri biyolojik cinsiyetlerine göre kalıplara koymadan, önyargısız bireyler olarak yetişmeleri için elimden geleni yapacağım." (D1-21)*

> *"Bir öğretmen adayı olarak öğrendiklerim, derslerde kullanacağım materyallerin içeriklerini analiz etmemde bana yardımcı olacak ve olaylara farklı açıklardan bakma yetisini bana kazandırdığı için daha objektif bir öğretmen olmama katkı sağlayacak." (D1-13)*

> *"Bir öğretmen adayı olarak öğrendiğim her şeyi nasıl uygularım, nasıl işime yarar diye düşünüyorum. Derste kullanılan metinlerde ve materyallerde daha eleştirel olacağım." (D2-1)*

> *Sunumlarımda güvenilir kaynaklar kullanırım. Güvenilir kaynak bulurum." (D2-4)*

Deney 1 grubundaki (f=7) ve Deney 2 grubundaki (f=9) öğretmen adaylarının önemli bir kısmı öğrendiklerini ileride öğretmen olduklarında öğrencilerini bilinçlendirmede kullanacaklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili bazı öğretmen adaylarının ifadeleri şöyledir:

> *"Öğrencilerimi medya konusunda bilinçlendirmek benim için çok önemli. Farklı bakış açılarına sahip öğrenciler yetiştirmek isterim." (D2-13)*

"Öğretmen adayı olarak birçok nesle yön vereceğiz ve bu bilgiler faydalı ve bilinmesi gereken şeyler. Bu yönden kendimi şanslı hissediyorum. Vereceğim ödevlerde biraz biraz bilgilendireceğim öğrencileri. Eğer ders olarak düşünmüyorum sıkıcı olabilir." (D2-10)

"Bu öğrendiklerimi öğrencilerime karşı uygulamalıyım, çünkü çok ciddi bir konu ve toplumu doğru yönde eğitmek bir öğretmen adayı olarak benim elimde. Öğrencilerimi bu konuda düşünen ve mantıklı karar veren bireyler olarak eğitebileceğimi düşünüyorum." (D1-2)

"Bu öğrendiklerimi öğrencilerime karşı uygulamalıyım, çünkü çok ciddi bir konu ve toplumu doğru yönde eğitmek bir öğretmen adayı olarak benim elimde. Öğrencilerimi bu konuda düşünen ve mantıklı karar veren bireyler olarak eğitebileceğimi düşünüyorum." (D1-2)

Diğer yandan Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının yarısı (f=11) ileride öğrencilerine eşit davranacaklarını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen adayları şu şekilde görüş bildirmiştir:

"Cinsiyetçi davranışın öğrencilerin geleceği için ne kadar önemli olduğunu anladım… Öğrencilerime olan davranışlarımı kesinlikle etkileyecek, kız-erkek ayrımı yapmayacağıma eminim. Bu zihniyeti değiştirmeye çalışacağım." (D1-20)

"Kız ve erkeklere davranış şekillerimin eşit tutumda olması, onları toplumun kalıpları dışında eleştirel yetiştirebilmek. Bunları yaparken kullanacağım." (D1-19)

"Adil, eşitçi olacağım. Kullandığım kelime, materyal (müzik, film, kitap vb.) ve davranış, tavır, tutumumda cinsiyetçi yaklaşımlarda bulunmayacağımı, her bir öğrencinin bir birey olduğunu, insan olduğunu kadın-erkek olmasının öneminden çok insan olmasının benim için önemli olduğunu bilen farkında bir öğretmen olacağımı düşünüyorum." (D1-6)

Ayrıca Deney 1 grubundaki üç öğretmen adayı bu eğitimle öğrendiklerini toplumu eğitmede kullanacağını belirtirken bir öğretmen adayı öğrendiklerinin işine yaramayacağını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Toplumu anlamak bir öğretmen içim lüzumlu olduğundan bu ders bize bu konuda yardımcı oldu." (D1-14)

"Yoktur. Amacım İngilizce öğretmek, öğrettiğim dilin kültürünü sansürlemek gerçek hayatta benim öğrencilerime hiçbir fayda sağlamaz. Maalesef materyal tasarımı hariç hiçbir şekilde yararlanabileceğimi düşünmüyorum." (D1-16)

Son olarak Deney 2 grubundan bir öğretmen adayı öğrendiklerini siber zorbalıkla mücadelede, bir öğretmen adayı medyayı bilinçli kullanmada ve bir öğretmen adayı da mesajları fark etmede kullanacağını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Öğrencilerime güvenilir ve doğru bilgiyi aktarabileceğim. İntihal yapmamayı düşünüyorum ve öğrencilerimi de medya konusunda bilgilendirmek istiyorum." (D2-5)

"Teknolojiyle büyüyüp gelen bir nesille karşılaşacağımız için işimizi kolaylaştıracak. Öğrencilerimin yaşadığı dünyayı daha iyi anlamamı sağlayacak." (D2-3)

"Hayatın içinden gerçekler, benim için önemliler. İlerde medya ve medyaya yaklaşırken daha farkında olacağım." (D2-2)

Deney 1 grubunun görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının önemli bir kısmı öğretmen adayı ya da öğretmen olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi süresince öğrendiklerini, öğrencilere eşit davranmada ve eğitim materyali, etkinlik, içerik hazırlamada kullanacaklarını belirtmiştir. Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının görüşleri genel olarak incelendiğinde ise medya okuryazarlığı eğitimiyle öğrendiklerini ders materyali, içerik vb. hazırlama ve öğrencileri bilinçlendirmede kullanacağı yönündeki görüşlerin öne çıktığı görülmüştür.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın temel amacı toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisini incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda programların öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri ve ikinci alt amacı doğrultusunda toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılmıştır. Daha sonra araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda programların öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarını nasıl etkilediği, dördüncü alt amacı doğrultusunda deney gruplarının bir medya ürününü toplumsal cinsiyet açısından nasıl çözümlediği ve beşinci alt amacı doğrultusunda da deney gruplarındaki öğretmen adaylarının programlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

6.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla uygulanan programların öğretmen adayları üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin sonuçlar açıklanmıştır.

6.1.1. Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrasında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada Deney 1 grubuna uygulanan toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı ve Deney 2 grubuna uygulanan medya okuryazarlığı programının öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisini tespit etmek için grupların ön test ve son test puanları arasındaki farklılık düzeyi incelenmiştir. Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının deneysel işlem sonrasında toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeylerinde anlamlı artış olduğu, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrasında toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeylerinin yakın değerlerde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programının Deney 1 ve medya okuryazarlığı programının Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığının alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları incelendiğinde Deney 1 grubunun tüm alt boyutlarda son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı; Deney 1 grubu öğretmen adaylarının medyadaki cinsiyetçi mesajları analiz etme, medyadaki cinsiyetçiliğe farkındalık, cinsiyetçi medyaya karşı tutum ve medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olmuştur. Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının analiz, tutum ve duyarlılık alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu da medya okuryazarlığı programının Deney 2 grubu öğretmen adaylarının medyadaki, cinsiyetçi mesajları analiz etme, cinsiyetçi medyaya karşı tutum, medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen görüşler incelendiğinde; Kellner ve Share (2007) medya okuryazarlığı eğitiminin medyadaki klişeleri, egemen değerleri ve

ideolojileri eleştirme becerisinin geliştirilmesini desteklediğini ifade etmiştir. Ayrıca Binark ve Gencel Bek (2010) medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin temelinde baskın kalıp yargıların ve ön yargıların sorgulanmasının ve eleştirilmesinin, bunların yanı sıra bununla ilgili çaba ve sorumlulukların yer aldığını ifade etmiştir. Kontrol grubunun ise deneysel işlem öncesi ve sonrasında toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığının tüm alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı bir değişme olmadığı görülmüştür. Kontrol grubuna ilişkin bu bulgu da programların deney gruplarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeylerinde etkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Bu konuda Puchner, Markowitz ve Hedley'in (2015) ortaokul öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin medyanın mesleklerle ilgili kadınlar ve erkekler hakkında basmakalıp imajlar gösterdiğine ilişkin farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir. Diğer yandan Sekarasih, Scharrer, Olson, Onut ve Lanthorn (2019) dördüncü ve altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin reklam içeriği ve formlarına ilişkin eleştirel tutumlarında okul temelli medya okuryazarlığı programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmacılar ön test ve son test olarak yaptıkları karşılaştırmalar sonunda kız öğrencilerin eğitimden sonra reklamlardaki şiddet ve cinsiyetçi basmakalıp yargılara karşı daha olumsuz tutum geliştirdiğini, erkek öğrencilerin eğitimden sonra bu konudaki tutumlarının ise benzer düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Tüm bu sonuçlar cinsiyetçilik, kültürel unsurlar, kalıp yargılar, egemen değerler, ideolojiler ve toplumsal yapılardaki eşitsizlikleri içeren medya mesajlarının fark edilmesi, eleştirilmesi ve analiz edilmesi için gerekli olan becerilerin medya okuryazarlığı eğitimiyle geliştirilebileceğini göstermektedir (Grizzle, 2014, s. 81, Kellner & Share, 2007, s. 17, Silverblatt vd., 2014, s. 4-7). Toker Erdoğan (2010, s. 139) medya ürünlerini sorgulamanın, kadınların medyada temsil ediliş biçimlerine ilişkin farkındalık kazanma ve buna karşı bir duruş geliştirme açısından bireylere katkı sağlayacağı görüşündedir. Sharda (2014) toplumsal cinsiyet kalıplarının sorgulanmasında medya okuryazarlığının bir ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir.

6.1.2. Deneysel İşlem Sonrasında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada Deney 1 grubuna uygulanan toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı ve Deney 2 grubuna uygulanan medya okuryazarlığı programının öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisini tespit etmek için grupların son testlerine ilişkin puanları arasındaki farklılık düzeyi incelenmiştir. Grupların deneysel işlem sonrası toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı düzeyleri karşılaştırıldığında Deney 1 grubu ve Kontrol grubu arasında Deney 1 grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney 1 grubunun toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı düzeyinin kontrol grubundan manidar bir şekilde yüksek olması, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programının Deney 1 grubu üzerinde etkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Ayrıca toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığının analiz ve farkındalık alt boyutlarına ilişkin grupların son test puanları incelendiğinde Deney 1 grubunun medyadaki cinsiyetçiliğe farkındalık ve cinsiyetçi mesajları analiz etme düzeylerinin Kontrol grubundan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yine önceki sonuçlar gibi toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 1 grubu üzerinde etkisinin olduğunu göstermiştir. Bunların yanı sıra Deney 2 ve Kontrol gruplarının deneysel işlem sonrası toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeylerinin birbirine denk olduğu belirlenmiştir. Literatürde bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen araştırmalar mevcuttur. Nitekim Friesem'in (2017) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada medya ve cinsiyet eğitiminin öğrencileri toplumsal cinsiyetin medya temsillerini eleştirmeye, sorunlu medya sunumlarını araştırmaya ve sorgulamaya teşvik ettiği ortaya çıkmıştır. Bu durum ise toplumsal cinsiyet eşitliği konularının medya okuryazarlığı eğitimiyle bütünleşmesinin medyadaki cinsiyetçiliğin sorgulanması açısından daha fazla katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Çimen, 2011, s. 126; Sekarasih, Scharrer, Olson, Onut, & Lanthorn, 2019; Toker Erdoğan, 2010, s. 139).

6.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla uygulanan programların öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin sonuçlar açıklanmıştır.

6.2.1. Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrasında Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada Deney 1 grubuna uygulanan toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı ve Deney 2 grubuna uygulanan medya okuryazarlığı programının öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları üzerinde etkisini tespit etmek için grupların ön test ve son test puanları arasındaki farklılık düzeyi incelenmiştir. Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının deneysel işlem sonrasında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum puanlarının deneysel işlem öncesine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak Deney 2 ve Kontrol grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrasında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının benzer düzeylerde olduğu ortaya çıkmıştır. Deney 1 grubunun toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum puanlarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı bulunması toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 1 grubunun toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında daha eşitlikçi bir düzeye ulaşmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Deney 1 grubunun deneysel işlem sonrası toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri ile erkek cinsiyet rolü alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı artışın olduğu saptanmıştır. Bu durum toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının geleneksel ve kadın cinsiyet rollerine ve erkek cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının daha eşitlikçi bir düzeye ulaşmasında etkili olduğunu göstermektedir. Diğer yandan Deney 2

grubunun da toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri alt boyutuna ilişkin son test lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre de medya okuryazarlığı eğitimi, Deney 2 grubunun geleneksel ve kadın cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında daha eşitlikçi bir düzeye ulaşmasında etkili olmuştur. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise deneysel işlem öncesi ve sonrası toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının tüm alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin birbirine yakın olması da programların deney grupları üzerinde etkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Literatürde medya okuryazarlığı eğitiminin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olsa da toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimiyle ilgili deneysel araştırmaların olduğu görülmüştür. Nitekim Özcan'ın (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu deneysel çalışmada öğrencilere toplumsal cinsiyet eğitimi verilmiş, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının eğitimden sonra yükseldiği belirlenmiştir (s. 37). Bu konuyla ilgili Şener Özel'in (2019) yapmış olduğu çalışmada da toplumsal cinsiyet eğitimi dersi öğretim programının eğitim fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Esen (2013) öğretmen eğitimi lisans derslerinden birinin içeriğini toplumsal cinsiyet konusunu dâhil ederek yeniden düzenlemiş ve sistematik bir çalışma sonunda öğretmen adaylarının geleneksel kalıp yargılarını sorgulamaya başladığı tespit edilmiştir. Yanı sıra Uzun, Erdem, Güç, Şafak Uzun ve Erdem'in (2017) çalışmasında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimiyle bireylerin toplumsal cinsiyet algısının ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştirilebileceği ortaya çıkmıştır.

6.2.2. Deneysel İşlem Sonrası Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Grupların toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutum düzeylerinin toplamına ve alt boyutlarına ilişkin puanları incelendiğinde grupların deneysel işlem sonrası tutum düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarına ilişkin bu sonuçlar içinde yaşadıkları toplumsal bağlamla ilgilidir. Çünkü toplumsal bağlam kişinin kendisiyle ilgili algısını, düşünceleri, tutumları ve davranışları etkilemektedir (Fine, 2017, s. 22). Bu durumda toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların biçimlenmesinde kültürün önemli bir etkisi bulunmaktadır. Cinsel kimliğin anlaşılmasından sonraki süreçte cinsiyete ilişkin inanç ve tutumlar gelişmektedir. İlk olarak ailede kazanılan cinsiyet rolleri ve cinsiyete yönelik tutumlar öğretim programı, ders kitapları, öğretmenlerin cinsiyetçi tutum ve davranışlarıyla pekişmektedir (Vatandaş, 2007, s. 39). Ayrıca toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar cinsiyete göre de değişebilmektedir. Nitekim Şener Özel'in (2019) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmasında toplumsal cinsiyet dersi öğretim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi tutum benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öngen ve Aytaç'ın (2013) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada kız öğrenciler erkeklerden daha eşitlikçi bir tutuma sahipken erkeklerin daha gelenekçi tutum içinde olduğu bulgulanmıştır. Seçgin ve Tural'ın (2011) Sınıf Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kendi cinsiyet grubu lehine tutumlar sergilediği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da grupların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum puanlarının deneysel işlem öncesi ve sonrası iyi düzeylerde çıkmasının, grupların deneysel işlem sonrası düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olmasının gruplarda kadın öğrenci sayısının daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

6.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmada uygulanan programların öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algıları üzerindeki etkisini belirlemek için deney grupları ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası kadın ve erkek kavramlarına ilişkin algıları ve bunun yanı sıra kadın/erkek olmanın en iyi ve en kötü yanına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

6.3.1. Kadın ve Erkek Kavramlarına Yönelik Algılara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının kadın ve erkek kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforlar ile toplumsal cinsiyet algıları belirlenmeye çalışılmış, deneysel işlem öncesinde ve sonrasında görüşleri alınarak algılarında bir değişim olup olmadığı incelenmiştir. Öne çıkan kavramsal kategorilerden olan doğa kategorisi altında hem deneysel işlem öncesinde hem de deneysel işlem sonrasında en çok dile getirilen metafor çiçek metaforu olmuş yanı sıra öğretmen adayları sırasıyla kadının narinliğine, güzelliğine; güçlü olmasına ve doğurgan, üretken olmasına vurgu yapmıştır. Kadın kavramına ilişkin diğer kategorilerde de kadının kırılgan, nesilleri yetiştiren, üreten, yaşamın devamlılığını sağlayan özelliklerine vurgu yapan metaforlar üretildiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kadın kavramına ilişkin ürettiği metaforlar genel olarak incelendiğinde deneysel işlem öncesinde ve sonrasında benzer görüşlerde olduğu, kadına ilişkin algılarında önemli bir değişim olmadığı ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun geleneksel cinsiyet algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının cinsiyetle ilgili ataerkil yapıyı destekleyen ön yargılara sahip olduğunu göstermiştir (Aslan, 2015, s. 363; Özkan, 2017; Sözer & Özkan, 2014). Ancak Gönenç, Topuz, Yılmaz Sezer, Yılmaz ve Büyükkayacı Duman'ın (2018) çalışmasında toplumsal cinsiyet dersi alan öğrencilerin dersi almayan öğrencilere göre daha olumlu bir toplumsal cinsiyet algısına sahip olduğu

belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kadın kavramına ilişkin algılarının toplumsal bağlamla, dolayısıyla da kültürle ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim Lloyd (2015) kadının doğa ile ilgili bağının batı kültüründe uzun bir tarihe sahip olduğunu ifade etmiştir (s. 22). Ortner'a (1974) göre kadının doğaya daha yakın olduğu görüşünün onun kendine özgü bedenine ve doğurganlık işlevine dayandırılsa da bu görüşün temelinde farklılıkları kültürel olarak tanımlayan değer sistemleri yer almaktadır. Ayrıca bu durum kadını dolaylı olarak erkekten daha düşük bir sınıf olarak kabul edilen toplumsal rollere konumlandırmaktadır (s. 72). Köysüren (2016) de kadın olgusunun doğal değil kültürel olduğunu ifade ederek her insanın farklı birtakım özelliklerle dünyaya geldiğini ancak bu özelliklerin, yeteneklerin ve eğilimlerin biçimlendirilirken ve değer biçilirken toplumsal ve tarihi koşullar süzgecinden geçtiğini belirtmiştir (s. 16). Ayrıca düşünce, tutum ve davranışlar toplumsal bağlamdan etkilenmektedir (Fine, 2017).

Diğer yandan öğretmen adaylarının erkek kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla deneysel işlem öncesinde ve sonrasında görüşleri alınmıştır. Erkek kavramına ilişkin deneysel işlem öncesinde nesne kategorisi öne çıkmış ve öğretmen adayları bu kategori altında daha çok erkeğin güçlü, koruyan, destekleyen özelliklerini vurgulayan metaforlar üretmiştir. Deneysel işlem sonrasında ise nesne ve doğa kategorileri eşit ağırlıkta öne çıkmış ve bu kategoriler altında da erkeğin güçlü, koruyan, destekleyen özelliklerinin yanı sıra ailenin temeli, sağlam, güvenilir, zarar veren özelliklerini vurgulayan metaforlar üretilmiştir. Öğretmen adaylarının erkek kavramına ilişkin algıları genel olarak değerlendirildiğinde ise deneysel işlem öncesi ve sonrasında erkek kavramına ilişkin algılarında önemli bir değişme olmadığı görülmüştür. Aslan'ın (2015) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının önemli bir kısmının erkeklerin 'kaba, sert ve duygusuz' olduğunu vurgulayan metaforlarla tanımladığı ortaya çıkmıştır (s. 379). Topuz ve Erkanlı'nın (2016) araştırmasında katılımcıların erkeği; etken-yöneten-yönlendiren, fiziksel güç kullanabilen, koruyucu-kollayıcı-sahiplenici, mücadeleci, ailesinin sorumluluğunu üstlenen vb. olarak tanımladığı bulgulanmıştır. Güdekli (2016) de

erkekliğin tarih boyunca cesaret, güç, bağımsızlık ve fiziksel güçle ilişkilendirildiğini, değerli görüldüğünü ve gösterildiğini ifade etmiştir (s.83).

Araştırmanın nicel bulgularına göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin Deney 1 grubunun toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak toplumsal cinsiyet algısına ilişkin sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı öğretim programlarının öğretmen adaylarının kadın ve erkek kavramlarına ilişkin algıları üzerinde yeterince etkili olmadığı söylenebilir. Esasında bu sonuçlar öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rol tutumlarına göre değişime daha dirençli olduğunu göstermektedir. Bu durum Sandra Lipsitz Bem'in toplumsal cinsiyet şeması kuramı ile açıklanabilir. Nitekim toplumsal cinsiyet şeması kadın ve erkek özelliklerinin algılanmasında ve buna ilişkin bilginin işlenmesinde temel bir çerçeve olarak görülmektedir. Bilgi toplumsal cinsiyet şemasına eklenirken özellikler ve davranışlar 'kadınsı' ve 'erkeksi' kategorilerine ayrılmakta cinsiyetle ilgili olmayan şeyler örneğin nazik, bülbül vb. kadınsı; atılgan, kartal vb. erkeksi kategorisine yerleştirilmektedir (Akt. Dökmen,2010, s.69). Dönmez'e (1992) göre rol şemaları, belirli roldeki insanlara ilişkin sahip olduğumuz örgütlü soyut imgelerdir ve yaş, ırk, cinsiyet ve etniklik gibi görsel özellikler üzerine kurulan kalıp yargılar için algısal süreçler rol şemaları açısından önemli görülmektedir. Ayrıca Dönmez (1992) şematik bilgi işlemenin sınırlılıkları içinde şemaların değişime karşı dirençli olduğunu ve bu nedenle de kişilerin kolayca yeni bilgilere kapalı hale gelebileceğini belirtmektedir. İnceoğlu (2010) da basmakalıp yargıların yeni bilgi ve deneyimlere rağmen değişime dirençli olduğunu belirtmiştir (s. 156). Dolayısıyla öğretmen adaylarının kadın ve erkeğe yönelik algısının eğitimlere rağmen değişime dirençli olduğu ve algılarının içinde yaşadıkları ataerkil toplumun bir uzantısı olarak görülmektedir.

Bu araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri de öğretmen adaylarının kadın ve erkek kavramlarına ilişkin 'rol' kategorisi altında erkek, kadın ve insan metaforlarını eşitliği

vurgulamak amacıyla üretmiş olmasıdır. Eşitliği vurgulayan bu metaforların Deney 1 ve Deney 2 grubunda deneysel işlem sonrasında frekanslarının arttığı tespit edilmiştir. Küçük de olsa bu değişim medya okuryazarlığı eğitimiyle toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin kazandırılması açısından umut vericidir.

6.3.2. Kadın/Erkek Olmanın En iyi ve En Kötü Yanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi ve sonrası kadın olmanın en iyi yanına ilişkin görüşleri incelendiğinde tüm gruplarda annelik temasının öne çıktığı görülmüştür. Bu durum esasında, kadının doğurganlık ve üretkenlik özelliğine ilişkin bakış açısının bir uzantısı olarak görülebilir. Yanı sıra kadın olmanın en iyi yanına ilişkin Deney 1 ve Deney 2 gruplarının deneysel işlem öncesinde kadına ilişkin algılarının deneysel işlem sonrasında da benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Seçgin ve Tural'ın (2011) araştırmasında da kültürel değerlerin öğretmen adaylarının cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında etkili olduğu, hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının kadının temel görevi olarak anneliğe olumlu yaklaştığı bulgulanmıştır. Özkan'ın (2017) eğitim fakültesi öğrencilerinin kadın olgusuna ilişkin algılarını incelediği çalışmasında en çok anne metaforunun üretilmesinin, Türk toplumsal yapısında anneye verilen değerin etkisinin olabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının kadın olmanın en kötü yanına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde Deney 1 ve Deney 2 gruplarında deneysel işlem öncesinde toplumsal algı, önyargı teması; deneysel işlem sonrasında ise baskı, kısıtlanma temasının öne çıktığı görülmüştür. Kontrol grubunun ise deneysel işlem öncesi ve sonrasında benzer görüşleri ifade ettiği ve toplumsal algı, önyargı temasının öne çıktığı görülmüştür. Bu durumda Deney 1 ve Deney 2 grubunun sosyal yaşam pratiklerine toplumsal cinsiyet algısının nasıl etki ettiği konusunda farkındalıklarının ve bilinç düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuçlara; toplumda kadınların daha fazla baskıya maruz kalması, araştırmanın çalışma grupların cinsiyet

dağılımlarında kadın öğrencilerin sayısının fazla olması ve Deney 1 grubunun toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi alması gibi durumların etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Fine'ın (2017) belirttiği gibi cinsiyetle ilgili toplumsal zihin ve algı, biyolojiyle değil kültürle şekillenmektedir (s. 24). Dolayısıyla toplumun cinsiyete ilişkin algıları değişime direnç gösterebilmektedir. Ataerkil yapılarda toplumsal algı ve değerler egemenlik ve baskı aracı olarak kullanılmakta, özellikle de namus olgusuna ilişkin toplumsal algı kadının özel alanda ve kamusal alanda nasıl giyineceğinin ve davranacağının sınırlarını çizmektedir (Aktaş, 2013, s. 54; Yavuz, 2015). Bu bağlamda kadın ya da erkek olmaktan kaynaklanan baskı veya kısıtlanmanın, toplumun cinsiyet algısının bir yansıması olduğu söylenebilir.

Diğer yandan araştırmanın çalışma grubunun kadın öğrenci ağırlıklı olmasının ve toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitiminin, erkek olmanın en iyi yanına ilişkin görüşlerle ilgili sonuçları da etkilediği düşünülmektedir. Nitekim deneysel işlem öncesinde ve sonrasında tüm gruplarda erkek olmanın en iyi yanının özgürlük, rahatlık olduğuna ilişkin görüşler öne çıkmıştır. Deney 1 ve Deney 2 grubunda deneysel işlem sonrasında baba olma temasına ilişkin frekanslarda artış olduğu görülmüştür. Toplumsal algıda kadının anne olarak yüceltilmesi, cennetin ayaklarının altında olacağı inancı erkeklerin baba olması durumu için geçerli değildir. Baba toplumda daha çok bir otorite figürü olarak görülmektedir (Özbek, 2014). Ancak Deney 1 grubunun erkek olmanın en iyi yanının babalık olduğu yönündeki görüşleri, babanın cinsiyet rolleri açısından anneye eş değer olmasının vurgulanmasıdır.

Son olarak erkek olmanın en kötü yanına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde toplumsal algı, ön yargı ile sorumluluklar, beklentiler temasının öne çıktığı görülmüştür. Bu konuyla ilgili dikkat çeken bulgulardan biri de Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının önemli bir kısmının deneysel işlem öncesinde erkek olmanın en kötü yanının toplumsal algı, ön yargı olduğunu ifade ederken deneysel işlem sonrasında sorumluluklar, beklentiler olduğunu belirtmesi; yanı sıra erkeklerin de baskıya,

kısıtlanmaya maruz kaldığı görüşünün ifade edilmesidir. Ayrıca yine Deney 1 grubuna ilişkin düşüncesizlik, vurdumduymazlık teması gibi olumsuzluk içeren görüşler deneysel işlem sonrasında yer almamıştır.

Sonuç olarak kadın ya da erkek olmanın en iyi ve en kötü yanına ilişkin görüşlerde deney gruplarının özellikle de Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının deneysel işlem sonrasında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalıklarının arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının deneysel işlem sonrasında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum düzeylerinin daha eşitlikçi bir düzeye ulaşması bu değişime ilişkin sonuçları desteklemektedir. Bunun yanı sıra Esen'in (2013) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada da toplumsal cinsiyet eğitiminin yeni farkındalıklar ve duyarlıklar yaratma konusunda etkili olduğu belirlenmiştir.

6.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmada deneysel işlem sonrasında Deney 1 ve Deney 2 gruplarının bir medya ürününü medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet açısından nasıl çözümlediği incelenmiştir. Deney grupları programlar uygulandıktan sonra Mona Lisa Gülüşü filmini izlemişler ve medya okuryazarlığının beş temel ilkesine bağlı olarak söz konusu filmi analiz etmiş ve değerlendirmişlerdir.

6.4.1. Deney Gruplarının Uygulanan Programlara Göre Medya İçeriğini Medya Okuryazarlığının Beş Temel İlkesi Bağlamında Çözümlemelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Dünya üzerinde hemen hemen bütün bireyler içinde yaşadığı kültürden, toplumsal ve bireysel deneyimlerinden etkilenmektedir. Bu sosyal ve kültürel koşullar ile kişisel deneyimler bireylerin değerlerine, ideolojilerine ve söylemlerine yansımaktadır. Bu

nedenle medya içerikleri onları oluşturan kişilerin değerleri, bakış açıları, ideolojilerinden ayrı düşünülemez. Dolayısıyla medya gerçeklik yerine temsiller sunar, çünkü medya gerçekliği birtakım süzgeçlerden geçirerek mesajlarını iletir (Hoechsmann & Poyntz, 2012, s. 67). Medya okuryazarlığının 'Tüm medya mesajları kurgulanmıştır.' ilkesi de temelde bu düşünceye dayanmaktadır. Bu ilkeye ilişkin anahtar soru ise bu medya mesajını kim oluşturdu, sorusudur. Araştırmada Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının çoğu konu kurgusuna yönelik filmde bir dönemin kadın temsillerinin yer aldığını belirtmiştir. Bu temsillerin nasıl bir bakış açısıyla kurgulandığına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde ise eleştirel bakış açısı; feminist bakış açısı gibi bakış açılarının öne çıktığı görülmüştür. Bu konuyla ilgili yapılan ihtiyaç analizi çalışmasında öğretmen adaylarının medya kurgusu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiş; medyanın kurgusallığını fantastik, hayal ürünü olma gibi kavramlarla açıkladıkları ortaya çıkmıştır (Aydemir & Demirkan, 2018, s. 15). Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde bu durum her iki grupta da öğretmen adaylarının çoğunluğunun medya içeriklerinin onu oluşturanlardan ayrı düşünülemeyeceğine, medya mesajlarının bir inşa sürecinde oluşturulduğuna ve medya mesajlarının kurgusallığına ilişkin analiz etme becerilerini kazandığını göstermektedir. Bu sonuçlar araştırmanın toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı düzeylerine ilişkin sonuçlarla da örtüşmektedir. Nitekim deneysel işlem sonrasında Deney 1 ve Deney 2 gruplarının medyadaki cinsiyetçiliği analiz etme düzeylerinde anlamlı artış görülmüştür. Özelde ise Deney 1 grubuna ilişkin feminist, çatışmalı ve eşitlikçi bakış açılarına ilişkin görüşler öğretmen adaylarının medya mesajlarının kurgusu konusunda toplumsal cinsiyet konusuna Deney 2 grubundan daha fazla farkındalıklarının olduğunu göstermektedir.

Medya okuryazarlığının ikinci ilkesi 'Medya mesajları medyanın kendi kurallarıyla oluşturduğu bir dil kullanılarak yapılandırılmıştır.' ilkesidir. Bu ilke daha çok medyada ilgi çekmek ve ikna etmek amacıyla kullanılan tekniklerle ilgilidir. Seslerin, görsellerin dilini anlamak bireylerin medyadaki manipülasyona daha az duyarlı olmasını sağlayacaktır

(Thoman & Jolls, 2008). Medyanın ikinci ilkesine yönelik sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde çoğu öğretmen adayının medyada mesajların daha etkili ve gerçekçi olması için kullanılan teknikler konusunda görsellere ve anlatıya odaklandıkları söylenebilir. Diğer yandan Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının filmde öğretmenin öğrencilerine cinsiyetçi mesajlar içeren reklamları gösterdiği ve alkol ve sigara kullanımlarının kadınlar üzerinden gösterildiği sahnelerin daha fazla dikkatlerini çektiği tespit edilmiştir. Deney 1 grubunun cinsiyetçi mesajlara ilişkin farkındalığının daha fazla olması aldıkları toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin etkisinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Medya okuryazarlığının bir diğer ilkesi de 'Farklı insanlar bazı medya mesajlarını farklı şekilde deneyimler.' ilkesidir. Dolayısıyla medya metinlerinin yorumlanmasında izleyicilerin yaş, cinsiyet, eğitim, kültürel yetişme tarzı vb. farklı yaşam deneyimleri önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle her birey medya mesajlarını farklı bir şekilde algılamakta ve farklı yorumlamaktadır (Thoman & Jolls, 2008). Öğretmen adaylarının çoğu mesajların farklı algılanmasındaki unsurlara yönelik sosyo-demografik özeliklerle sosyo-kültürel özellikleri öne çıkarmıştır. Araştırmaya katılan Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının çoğunluğu Mona Lisa Gülüşü filmine ilişkin mesajların cinsiyete, mesleğe, kültüre ve ekonomik koşullara dayalı olarak farklı algılanabileceğinin bilincindedir.

Medya okuryazarlığının 'Medya bakış açıları ve değerler içerir.' ilkesi medya içerikleriyle ilgilidir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı eğitimi medya içeriklerini eleştirel bir sorgulama sürecini içermektedir. Çünkü medya mesajlarının inşa sürecinde; ön plana çıkarılmak ya da dışarıda bırakılmak istenen unsurlar (değerler, bakış açıları vb.) belirlenir, oluşturulmak istenen algı medyanın kurguladığı gerçeklik temsilleriyle biçimlendirilmeye çalışılır. Medya mesajları oluşturulurken bu inşa sürecinde alınan kararları ve seçimleri sorgulamak, medyanın eleştirel analizi için önemli bir adımdır (Kellner & Share, 2007, s. 12). Bu aşamada öğretmen adayları Mona Lisa Gülüşü filminin içeriğini iletilmek istenen değerler

ve bakış açıları açısından incelemişlerdir. Deney 1 ve Deney 2 grubundaki önemli bir kısım öğretmen adayı filmde cinsiyetçi kalıp yargıların kırılmasına ilişkin mesajlar verildiğini ifade etmiştir. Bu durum Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının da cinsiyetçi mesajlara farkındalığının olduğu göstermektedir, ancak görüşler genel olarak değerlendirildiğinde Deney 1 grubunun cinsiyetle ilgili mesajlara daha fazla odaklandığı ortaya çıkmıştır.

Medya okuryazarlığının son ilkesi de 'Çoğu medya mesajı kar ya da güç kazanmak için organize edilir.' ilkesidir. Bu ilke mesajın neden gönderildiğine ilişkin bir sorgulama süreci içermektedir. Şahin (2011), medya yapıtları her ne kadar farklı amaçlarla tüketilse de medyanın asıl amacının ticari olduğunu ifade etmiştir (s.53). Thoman ve Jolls (2008) da dünya medyasının çoğunun para üreten kuruluşlar olarak geliştiğini ve bugün de ticari işletmeler olarak faaliyet göstermeye devam ettiğini belirtmiştir (s.54). Deney 1 grubundaki önemli bir kısım öğretmen adayı filmin toplumsal mesaj vermek ve kar amacıyla üretildiğini ifade etmiştir. Deney 2 grubunki öğretmen adaylarının neredeyse hepsi filmin toplumsal mesaj vermeyi amaçladığını belirtmiştir. Bu durumda Deney 1 grubunun cinsiyetle ilgili mesajların ticari amaçlarla kullanılabileceğine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Deney 1 grubunun toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi alması bu sonuçlar üzerinde etkili olmuştur.

6.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde Deney 1 ve Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları eğitimle ilgili görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimleri değerlendirmeleri için deneysel işlem sonrasında görüşleri alınmıştır. Genel olarak her iki grubunda aldıkları eğitimle ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney 1 ve Deney 2 grubundaki çoğu öğretmen adayı aldıkları eğitimlerle öğrendiklerinin kendileri için faydalı ve bilinçlendirici olduğunu belirtmiştir. Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi kapsamında en çok ilgisini çeken konular arasında medyanın kurgu ve propaganda teknikleri ile toplumsal cinsiyet rolleri, cinsiyet kalıp yargıları ve cinsiyet eşitliği yer almaktadır. Deney 2 grubundaki öğretmen adaylarının en çok ilgisini çeken konuların başında kurgu ve propaganda teknikleri konusu yer almış, ayrıca derste kullanılan örnekler, sunumlar ve görsellerin de öğretmen adaylarının ilgisini çekmiştir. Dersin akışının ve sürenin sıkıntılı olduğuna ve zorunlu katılımın olduğuna ilişkin görüşler dışında genel olarak öğretmen adayları dersin işlenişini ilgi çekici ve eğlenceli, etkili, öğrenci katılımlı, faydalı ve verimli bulmuştur. Diğer yandan her iki gruptan önemli bir kısım öğretmen adayı aldıkları eğitimler sonrasında kendisini bilinçli ve eleştiren, sorgulayan, inceleyen bir medya okuryazarı olarak tanımlamıştır. Son olarak öğretmen adaylarının bir öğretmen adayı ya da bir öğretmen olarak öğrendiklerini nasıl kullanacaklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Deney 1 ve Deney 2 grubundaki çoğu öğretmen adayı öğrendiklerini eğitim materyali hazırlamada ve öğrencilerini bilinçlendirmede kullanacaklarını belirtmiştir. Burada dikkat çeken bir bulgu Deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının yarısının öğrendiklerini öğrencilerine eşit davranmak için kullanacağını belirtmesidir. Esasında bu durum medya okuryazarlığı eğitimi açısından toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmada umut vericidir. Bu konuyla ilgili sonuçlar Barut vd.'nin (2016) araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada medya okuryazarlığı eğitimi sonrasında çoğu öğretmen adayının kendilerini daha bilgili ve bilinçli medya okuryazarı olarak tanımladığı; öğretim materyalini bilgilenme, bilinçlenme, farklı bakış açıları kazanma ve teknolojinin kullanılması açısından olumlu bulurken içeriğin yoğunluğu bakımından olumsuz görüş bildirdiği bulgulamıştır (Barut vd., 2016). Karataş ve Sözer'in (2018) çalışmasında öğretmen adayları araştırmacıların tasarladığı medya okuryazarlığı eğitimini genel olarak verimli ve faydalı olarak kabul etmiş; programın öğretici olduğu,

farklı bakış açıları kazandırdığı ve medyaya eleştirel bakmayı sağladığı ortaya çıkmıştır (s. 599). Tüm bu sonuçlar öğretmen adaylarına sistemli bir şekilde verilecek medya okuryazarlığı eğitiminin etkili olabileceğini göstermektedir.

Cinsiyet normları kadınlar ve erkekler için (dil, davranış, uygulama, meslek, eğitim vb. açısından) neyin uygun olup olmadığına ilişkin tutumları içermektedir. Bu normlar ailede, okulda, öğretim uygulamalarında, ders kitaplarında yeniden üretilebilmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet rolleri hakkındaki inanç ve tutumları öğretim yaklaşımlarını, kız ve erkek öğrencilerden beklentilerini, öğrenme çıktılarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (UNESCO, 2013). Kadın ya da erkekle ilgili toplumsal cinsiyet çağrışımları kültürel inanç ve norm filtresinden geçirilip algılanıldığından cinsiyet ayrımcılığı bilinçsiz ve kasıtsız olabilmektedir (Fine, 2017, s. 91). Öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığını fark etmemeleri de onların toplumsal cinsiyetle ilgili geleneksel bakış açısını benimsemelerinden kaynaklanmaktadır (Esen, 2013). Bu bağlamda öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılığını geliştirmede medya okuryazarlığı eğitimi önemli bir araç olabilir. Medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen eğitimi programındaki yerine ilişkin tartışmalarda 21. yüzyıl becerilerine, bilgi çağına vurgu yapılmakta ve öğretmen eğitimi programlarında yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Meehan, Ray, Walker, Wells & Schwarz, 2015, s. 86; Schwarz, 2001 s. 113; Torres & Mercado, 2006, s. 260). UNESCO (2011, s. 28) öğrencilerin bilgi ve medya okuryazarlığı becerilerini öğrenebilmesi için önce öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

BÖLÜM VII

ÖNERİLER

Öğretmen adaylarına toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazandırmada medya okuryazarlığı eğitiminin etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

7.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi ve medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Yanı sıra araştırmada toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi alan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarında zorunlu ya da seçmeli medya okuryazarlığı derslerine toplumsal cinsiyet eşitliği konuları eklenebilir ya da mevcut derslerin içeriklerine ya da etkinliklerine dâhil edilebilir. Ayrıca araştırma kapsamında tasarlanan toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı öğretim programı öğretmen eğitiminde uygulanabilir.

2. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadın ve erkek kavramlarına ilişkin algılarının aldıkları eğimler sonrasında da değişmediği, gelenekçi ve ataerkil bakış açısının devam ettiği görülmüştür. Bu sonuçların kültürün değişime eğitimden daha dirençli olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu sonuçlar toplumsal cinsiyet algısının ve tutumlarının daha eşitlikçi bir düzeye ulaşabilmesi için gerekli eğitimlerin daha erken dönemlerde verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitimde cinsiyet eşitsizliğine neden olan ve bunu destekleyen süreç ve unsurların gözden geçirilmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.
3. Araştırma sonuçlarına göre eğitimler sonunda medya okuryazarlığı ilkeleri bağlamında yapılan film çözümlemelerinde öğretmen adaylarının medya mesajlarını eleştirel bir bakış açısıyla analiz ettikleri belirlenmiştir. Yanı sıra toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi alan öğretmen adaylarının cinsiyetçi mesajlara ilişkin farkındalığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliği konusunun medya okuryazarlığı eğitimiyle bütünleşmesi hem medya okuryazarlığı becerilerinin hem de toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin gelişmesi açısından katkı sağlayabilir. Diğer yandan toplumsal cinsiyet eşitliği konularının medya okuryazarlığı eğitimine dâhil edilmesi medyadaki cinsiyetçiliğin sorgulanması açısından daha fazla katkı sağlayabilir.
4. Araştırma sonuçlarına göre hem toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitimi hem de medya okuryazarlığı eğitimleri konusunda öğretmen adaylarından olumlu dönütler alınmıştır. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında geliştirilen öğretim programlarının öğretmen eğitimi programlarında kullanılması önerilmektedir.
5. Etki alanının genişlemesi açısından toplumsal cinsiyet eşitliği ve medya okuryazarlığı konusunda üniversitelerde çeşitli seminerler ve etkinlikler düzenlenebilir. Toplumsal cinsiyet topluluğu, medya okuryazarlığı topluluğu gibi öğrenci topluluğu veya kulüpleri oluşturulabilir. Ayrıca üniversitelerin sürekli

eğitim merkezlerinde toplumsal cinsiyet eşitliği ve medya okuryazarlığı konularıyla ilgili eğitsel programlara, etkinliklere ve çeşitli projelere yer verilmesi de önerilmektedir.

7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma sadece öğretmen adayları ile sınırlıdır. Aynı araştırma farklı fakülte ve bölümlerdeki öğrencilere de uygulanabilir.
2. Bu çalışmada toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin ve medya okuryazarlığı eğitiminin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına ilişkin etkisi incelenmiştir. Bu eğitimlerin toplumsal cinsiyet algısı, yaşam boyu öğrenme eğilimleri gibi farklı değişkenler üzerinde etkisi test edilebilir.
3. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı gibi farklı değişkenlere göre incelenebilir.
4. Öğretmen adaylarına yönelik olarak hazırlanan toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, lisansüstü ve yetişkin eğitimi olmak üzere farklı öğretim kademeleri için de geliştirilebilir.
5. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından tarama modelinde geniş örneklemli ve kapsayıcı çalışmalar yapılabilir.
6. Bu araştırmada öğretmen adayları medya okuryazarlığı ilkelerini sinema filmi içeriğine uygulayarak çözümlemişlerdir. Söz konusu ilkeler cinsiyetçi reklam filmleri üzerinde uygulanarak da içerik çözümlemesi yapılabilir.

KAYNAKLAR

Acar-Erdol, T. & Gözütok, F. D. (2018). Development of gender equality curriculum and it's reflective assessment. *Turkish Journal of Education, 7*(3), 117-135.

Acar-Erdol, T. & Gözütok, F. D. (2017). Ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı ihtiyaç analizi: (bir Anadolu lisesi örneği). *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 39-65.

Adaçay, F. R. (2014). *Toplumsal cinsiyet ve kalkınma.* Bursa: Ekin.

Aguaded, I., Sandavol-Romero, Y., & Rodriguez-Rosell, M. (2016). Media literacy fron international organizations in Europe and Latin America. *The Journal of Media Literacy, 65*(1-2), 10-17.

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(11), 105-109.

Akşehirli, Ş. (2005). *Çağdaş metafor teorisi.* http://www.ege-edebiyat.org/modules. php?name=News&file=article&sid=202'den 01.01.2020 tarihinde erişilmiştir.

Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 30*(1), 53-72.

Altan, M. Z. (2016). *Öğretmenliğe dair filmler ve öğretmenler*. Ankara: Pegem.

Altun, A. (2010a). Kanada'daki medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10*(2), 41-57.

Altun, A. (2010b). *Medya okuryazarlığının Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 97-109.

Arkan, A. (2019). *Toplumsal cinsiyet eşitliği-1*. https://www.setav.org/toplumsal-cinsiyet-esitligi-1/ adresinden 5.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

Arslan, A. (2004). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *Uluslarası İnsan Bilimleri Dergisi,* http://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article-/view/162'den 09.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Arslan, Ş. A. (2000). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.

Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 363-384.

Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. A report of the national leadership conference on media literacy.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED365294).

Aydemir, S. & Demirkan, Ö. (2018). Gender-aware media literacy training: a needs analysis study for prospective teachers. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 13*(1): 6-30**.**

Aydın, B. (2014). Tür filmlerinde toplumsal cinsiyet kalıpları. Kuruoğlu, H. & Aydın, B. (Ed.), *Toplumsal cinsiyet ve medya* içinde (s. 213-237). Ankara: Detay.

Aydın Doğan Vakfı (2005). *Baba beni okula gönder kampanyası.* http://www.bbog.org/bbog.aspx sayfasından 12.11. 2018 tarihinde erişilmiştir.

Aydınoğlu, N. (2015). Kadın ve dil. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 217-230.

Balun, D. N. & Hüseyinzade Şimşek, A. (2019). Kadın bedenine yönelik biyoiktidarın sosyal medya üzerinden yansıması. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD),* 476-484.

Baran, S. J. (2014). *Introduction to mass communication: Media literacy and culture* (7th ed.).New York: McGraw Hill.

Barut, E., Demirer, V., Erbaş, Ç., Dikmen, C. H. & Sak, N. (2016). Media literacy training for prospective teachers: Instructional design process and its evaluation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(1), 49-70.

Barut, E., Erbaş, Ç., Dikmen, C. H., Sak, N. & Demirer, V. (2014, Eylül). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık becerilerine ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *8. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Baudrillard, J. (2018). *Tüketim toplumu* (N. Tutal & F. Keskin Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Baudrillard, J. (2017). *Simülakrlar ve simülasyon* (O. Adanır Çev.). Ankara: Doğu Batı.

Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve 'likert' ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(3), 1-24.

Bayhan, , V. (2013). Beden sosyolojisi ve toplumsal cinsiyet. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 16(63), 145-162.

Ben-Peretz, M. (1980). Teacher's role in curriculum development: An alternative approach. *Canadian Journal of Education, 5*(2), 52-62.

Binark, M. & Gencel Bek, M. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar.* İstanbul: Kalkedon.

Brandt, R. S., & Tyler, R. W. (2016). Amaç ve hedefler (N. T. Bümen Çev.). A. C. Ornstein, E. F. Pajak & S. B. Ornstein (Ed.), *Eğitim programlarında güncel sorunlar* içinde (s. 10-20), Ankara: Pegem.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Bullock, L. D. (1997). Efficacy of a gender and ethnic equity in science education curriculum for preservice teachers. *Journal of Research in Science Teaching, 34*(10), 1019-1038

Butler, J. (2017). *Cinsiyet belası: Feminizm ve kimliğin altüst edilmesi* (B. Ertür Çev.). İstanbul: Metis.

Bülbül, H. (2014). Erkek kimliğinin oluşumundaki faktörler: İktidar, emek ve arzu. H. Kuruoğlu & B. Aydın (Ed.), *Toplumsal cinsiyet ve medya* içinde (s. 1-16). Ankara: Detay.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: Pegem.

Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models.* New York: Springer-Verlag. DOl: 10.1007/978-1-4613-8885-2.

Carl, A. (2005). The 'voice of the teacher' in curriculum development: A voice crying in the wilderness? *South African Journal of Education, 25*(4), 223-228.

Center for Media Literacy (t.y.) *Five key questions form foundation for media inquiry* https://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-form-foundation-media-inquiry sayfasından 12.12.2018 tarihinde erişilmiştir.

Chisholm, L., & McKinney, C. (2003). Reforms, innovations and approaches used to work with teachers to use them as change agents and facilitators of gender equality in

different countries: Strengths and limitations. *EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality.*

Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55,* 584-594.

Connelly, F. M., & Ben-Peretz, M. (1980). Teachers' role in the using and doing of research and curriculum development. *Journal of Curriculum Studies, 12*(2), 95-107.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Boston, MA: Pearson.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* içinde (s. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakmak, E. & Tüzel, S. (2015). Debates about the future of media literacy in Turkey. *Journal of Media Literacy Education, 7*(3), 1-12.

Çalışır, G. & Okur Çakıcı, F. (2015). Toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal medyada kurulan benlik inşasının temsili. *Turkish Studies,* 10(10), 267-290.

Çaplı, B. (2016). Haberde tarafsızlık algısı. Y. İnceoğlu & S. Çoban (Ed), *Haber okumaları* içinde (s. 65-77), İstanbul: İletişim.

Çelenk, S. (2010). *Kadının medyada temsili ve etik sorunlar*: *Televizyon haberciliğinde etik sorunlar* http://fbemoodle.emu.edu.tr/pluginfile.php/39390/mod_resource/content/1/Kadinlarin%20medyada%20temsili%20ve%20etik%20sorunlar.pdf sayfasından 20.03.2017 tarihinde erişilmiştir.

Çelik, T. (2014). İnternet sitelerinin içerik ve kullanılabilirlik kalitelerinin değerlendirilmesi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 137-154.

Çınar, E. K. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çimen, D. (2011). *Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında televizyon reklamlarında kadın*. Uzmanlık Tezi, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.

de Frias, C. M., & Dixon, R. A. (2005). Confirmatory factor structure and measurement invariance of the memory compensation questionnaire. *Psychological Assessment, 17*(2), 168-178.

Delamarter, J. (2015). Avoiding practice shock: Using teacher movies to realign pre-service teachers' expectations of teaching. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(2), 1-14.

Demir, Z. (1997). *Modern ve postmodern feminizm*. İstanbul: İz.

Demircioğlu, E. (2014). *10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan görseller ve metinlerde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili tarih öğretmenlerinin görüşleri.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.

Diktaş, M. (2010). *Gender representations in EFL coursebooks: A comparative study of textbooks designed by Ministry Education of Turkey and non-Turkish*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doll, J., Xia, W., & Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analaysis of the end-user computing satisfaction instrument. *MIS Quarterly, 14*(4), 453-461.

Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal cinsiyet*: *Sosyal ve psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi.

Dönmez, A. (1992). Bilişsel sosyal şemalar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi, 14*, 131-146.

Dursun, Ç. (2008). *Kadına yönelik aile içi şiddet ve haber medyası: Alternatif bir habercilik.* T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.

Engin-Demir, C., & Çobanoğlu, R. (2012). Kızların okullulaşmasının önündeki engeller ve çözüm önerileri. Alan araştırması raporu, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Engin, G. & Genç, S. Z. (2015). Examination on media literacy behaviors of teacher candidates: Ege University example. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education, 6*(2), 1-10.

Erbil, G. & Yenigün, A. (Haziran, 2008). *Eğitimde ve toplumsal katılımda cinsiyet eşitliğinin sağlanması projesi: Sivil izleme faaliyetleri değerlendirme raporu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/egitimde-ve-toplumsal-katilimda-cinsiyet-esitliginin-saglanmasi-projesi-yayinlari/ sayfasından 25.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

Erçetin, Ş. Ş. & Arifoğlu, A. (2016). Herkes için eğitim 2015 hedefleri ve Türkiye. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 223-246.

Erdem, C. (2018). *Medya okuryazarlığı ve öğretmen eğitimi: Öğretmen adayları için bir öğretim programı tasarısı.* Ankara: Pegem.

Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Erişti, B. & Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(67), 1234-1251.

Erol, D. D. (2014). Toplumsal cinsiyet bağlamında Türkiye yazılı basınında şiddet haberleri ve haber fotoğrafları. H. Kuruoğlu & B. Aydın (Ed.), *Toplumsal cinsiyet ve medya* içinde (s. 31-67), Ankara: Detay.

Ertung, C. (2013). Toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği ve medya: Reklamlarda kadın bedeninin kullanımı. L. Gültekin, G. Güneş, C. Ertung & A. Şimşek (Ed.), *Toplumsal cinsiyet ve yansımaları* içinde (s. 90-100). Ankara: Atılım Üniversitesi.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde 'program' geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Erzene-Bürgin, D. (2014). Feminist kuram. G. Erciyeş & N. Aydınoğlu (Ed.). *Kadın ve toplum i*çinde (s. 1-36), İzmir: Meta.

Erzurum, F. (2014). Televizyon ana haberlerinde kadınların temsil biçimleri / kadın temsilleri. H. Kuruoğlu & B. Aydın (Ed.), *Toplumsal cinsiyet ve medya* içinde (s. 97-125), Ankara: Detay.

Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 280-295.

EURYDICE (2009). *Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa'da alınan tedbirler ve mevcut durum.* http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Egitim_ciktilarinda_ cinsiyet_ farkliliklari/Egitim_ciktilarinda_cinsiyet_farkliliklari.pdf sayfasından 20.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Fine, C. (2017). *Toplumsal cinsiyet yanılsaması* (K. Tanrıyar Çev.). İstanbul: Sel.

Flores – Koulish S. A. (2006). Media literacy: An entrée pre-service teachers into critical pedagogy. *Teaching Education, 17*(3), 239-249.

Friesem, E. (2017). Developing media and gender literacy in the high school classrom. *Journal of Literacy and Technology, 18*(2), 154-191.

Fry, S., & Seely S. (2011). Enhancing preservice elementary teachers' 21_{st}-century information and media literacy skills. *Action in Teacher Education, 33*, 206-218.

George, D., & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + step by step: A simple guide and reference.* Belmont Calif.: Wadsworth.

Giddens, A. (2008). *Sosyoloji* (İ. Yılmaz & Ş. P. Güzel Çev.). İstanbul: Kırmızı.

Gömleksiz, M. N. & Duman, B. (2013). Medya okuryazarlığı dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies: International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(9), 265-278.

Gönenç, İ. M., Topuz, Ş., Yılmaz Sezer, N., Yılmaz, S. & Büyükkayacı Duman, N. (2018). Toplumsal cinsiyet dersinin toplumsal cinsiyet algısına etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 7*(1), 22-29.

Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Grizzle, A. (2014). Enlisting media and informational literacy for gender equalitiy and women's empowerment. A. Vega Montiel (Ed.), *Media and gender: A scholarly agenda for the global alliance on media and gender: Towards a global alliance* içinde (pp. 79–91). Paris: UNESCO / IAMCR.

Güdekli, A. (2016). *Küreselleşme ve toplumsal cinsiyet açısından küresel erkek(lik) ve medya.* Konya: Literatürk Academia.

Gülpınar, A. (2016). *Türkçe atasözleri ve deyimlerin insan hakları bakımından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gümüş, S. & Gümüş, E. (2013). Türkiye'de 'Haydi Kızlar Okula' Kampanyası yardımı ile ilköğretimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 17-26.

Günüç, S., Odabaşı, H. F. & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 309-325.

Hetrick, L. J. (2017). Exploring art student teachers' fictions of teaching: Strategies for teacher educators. *The Journal of Social Theory in Art Education, 37*, 37-48.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington, D.C. The Aspen Institute. http://www.aspeninstitute.org/events/2010/11/10/digital-media-literacy-plan-action sayfasından 21.03.2017 tarihinde erişilmiştir.

Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. (2012). *Media literacies: A critical introduction*. Malden, NJ: Wiley-Blackwell.

Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999), Cutoff criteria for fit ındexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeing, 6* (1), 1-55.

Işık, S. N. (2007). Toplumsal cinsiyet ve siyaset. *Türkiye'de toplumsal cinsiyet tartışmaları* içinde (s. 56-68). İstanbul: Heinrich Böll Stiftung Derneği.

Işkın, P. & Kesten, A. (2016). Medya okuryazarlığı dersinin işlenmesinde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 387-410.

İnan, T. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

İnceoğlu, İ. & Akçalı, E. (Mart, 2018). *Televizyon dizilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması.* TÜSİAD Televizyon Dizilerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi, Yayın No: TÜSİAD-T/2018,03-591, İstanbul.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim.* İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

İnceoğlu, Y. (2005). Medyayı doğru okumak. N. Türkoğlu & M. Cimnan Şimşek (Ed.), *Medya okuryazarlığı* içinde (s. 21-26). İstanbul: Kalemus.

İnceoğlu, Y. & Çoban, S. (2016). 'Şimdi haberler'. Y. İnceoğlu & S. Çoban (Der.), *Haber okumaları* içinde (s.17-64). İstanbul: İletişim.

İncekul, H. (2010). *Kadın kimliğinin algılanmasında medyanın rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, (2011). *Toplumsal cinsiyet eşitliği projesi.* http://cocuk.bilgi.edu.tr/project/toplumsal-cinsiyet-esitligi-projesi/ sayfasından 25.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The core concepts: Fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education, 6*(2), 68-78.

Jöreskog K. G., Olsson U. H., & Wallentin F. Y. (2016). *Multivariate Analaysis with LISREL*. Switzerland: Springer-Verlag,. DOI: 10.1007/978-3-319-33153-9

Kalaycı, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: Pepee. *Eğitim ve Bilim, 40* (177), 243-270.

Kalaycı, N. & Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,14*(3), 1-26.

Kancı, T. (2008). Cumhuriyetin ilk yıllarından bugünlere ders kitaplarında kadınlık ve erkeklik kurguları. N. Mutluer (Ed.), *Cinsiyet halleri: Türkiye'de toplumsal cinsiyetin kesişim sınırları* içinde (s. 88-102). İstanbul: Varlık.

Kara, T. (2013). *Sosyal medya endüstrisi: İnsan, toplum, ekonomi.* İstanbul: Beta.

Karaboğa, T. (2010). *Medya toplum ilişkileri: Televizyon haberlerindeki şiddetin incelenmesine yönelik bir araştırma.* Ankara: Karınca.

Karataş, A. & Sözer, M. A. (2018). Eğitim fakülteleri için 'medya okuryazarlığı' eğitim programı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 593-606.

Kasım, M. (2011). Hitler döneminde propaganda aracı olarak radyo. *Selçuk İletişim Dergisi, 6*(4), 64-75.

Kaynak, D. (2017). *Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri.* Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Keleş, S. (2009). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. D. Macedo ve S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* içinde (pp. 3- 23). New York: Peter Lang Publishing.

Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, orgazitaions, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26*(3), 369-386.

Kırık, A. M. & Korkmaz, M. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde medyanın rolü. *Uluslararası Hakemli Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 1-16.

Köysüren, A. Ç. (2016). *Kültürel ve dini algıda toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Sentez.

Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 20-34.

Kükrer, M. & Kıbrıs, İ. (2017). CEDAW öncesi ve sonrası ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet eşitliği faktörünün değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1369-1383.

Lamb, V. M. (2012). *The 1950's and the 1960's and the American woman: The transition from the "housewife" to the feminist.* History. 2011. <dumas-00680821>

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00680821/document sayfasından 20.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

Latif, Ö. B. & Karkış, Ö. İ. (2018). Sosyal medya reklamları üzerinden kadının toplumdaki konumlandırılmasına ilişkin bir içerik analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 5*(10), 114-134.

Lloyd, G. (2015). *Erkek akıl: Batı felsefesinde 'erkek' ve 'kadın'* (M. Özcan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Lonsdale, M., & McCurry, D. (2004). *Literacy in the new millennium*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494062.pdf adresinden 20.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Lumadi, M. W., & Shongwe, S. S. (2010). The need for training gender-sensitive teachers: Addressing education challenges for gender sensitive national development. *Contemporary Issues in Education Research, 3*(3), 41.

Masterman, L. (1983). Media education: Theoritical issues and practical possibilities. *Prospects, 8*(2), 181-191.

McMillan, J. H. (2015). Öğretimde değerlendirmenin rolü (S. Padem, Çev.). *Sınıf içi değerlendirme: Etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* içinde (s. 19-48), Konya: Eğitim Yayınevi

Meehan, J., Ray B., Walker, A., Wells, S., & Schwarz, G. (2015). Media literacy in teacher education: A good fit across the curriculum. *Journal of Media Literacy Education, 7*(2), 81-86.

Mengü, S. Ç. (2004). *Televizyon reklamlarında kadına yönelik oluşturulan toplumsal kimlik.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expended sourcebook: Oualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mill. J. S. (2016). *Kadınların özgürleşmesi* (D. B. Aksel, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Mora, N. (2008). Medya ve kültürel kimlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1), 1-14.

Neuman, W.L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası.

Okan, Z. A. (1998). Dil ve cinsiyet: Reklam dili çözümlemesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, *5*(5), 187-198.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th edition). Boston: Pearson.

Ortner, S. B. (1974). Is female to male as nature is to culture? In M. Z. Rosaldo & L. Lamphere (Eds.), *Woman, culture, and society* (pp. 67–87). Stanford, CA: Stanford University Press.

Öngen, B. & Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları, 48*(2013-2), 1-18.

Özbek, Ö. (2014). *İnci Aral ve Elif Şafak'ın romanlarında baba figürü*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özcan, A. (2012). *Toplumsal cinsiyet eğitiminin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Özkan, B. & Gündoğdu, A. E. (2011). Toplumsal cinsiyet bağlamında Türkçe'de atasözleri ve deyimler. *Turkish Studies, 6*(3), 1133-1147.

Özkan, R. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kadın olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, *14*(2), 7-31.

Özoğlu, M. (2016). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. SETA Analiz.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim Tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 271-299.

Öztürk, Ş. (2015). Sosyal medyada etik sorunlar. *Selçuk İletişim, 9*(1), 287-311.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Polat, S. (2010). *Eğitimde sınıf içi süreçlerde cinsiyetçi yaklaşımlar*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Potter, W. J. (2008). *Media literacy* (4th ed.). Losangeles: Sage.

Puchner, L., Markowitz, L., & Hedley, M. (2015). Critical media literacy and gender: Teaching middle school children about gender stereotypes and occupations. *Journal of Media Literacy Education, 7*(2), 22-34.

Raina, S. (2012). Gender bias in education. *International Journal of Research Pedagogy and Technology in Education and Movement Sciences, 1*(2), 37-47.

Ranieri, M., Bruni, I., & Kupiainen, R. (2018). Digital and media literacy in teacher education: Findings and recommendaions from the European Project e-MEL. *Italian Journal of Educational Research, XI*(20), 151-165.

Robertson, L., & Hughes, J. (2016). Investigating pre-service teachers' understanding of critical media literacy. *Language and Literacy, 13*(2), 37-53.

RTÜK (2016a). *Türkiye'de medya okuryazarlığı.* https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/ sayfasından 17.12. 2018 tarihinde erişilmiştir.

RTÜK (2016b). Medya okuryazarlığı araştırması. https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr /userfiles/files/Medya%20Okuryazarligi%20Arastirmasi%202015(1).pdf sayfasından 17.12. 2018 tarihinde erişilmiştir.

RTÜK (2013). *Türkiye'de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması*. 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi, https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/kullanimaliskanlik2013.pdf sayfasından 17.12. 2018 tarihinde erişilmiştir.

RTÜK (2012). *'Medya okuryazarlığı dersi' araştırması.* https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/moyyy.pdf sayfasından 17.12. 2018 tarihinde erişilmiştir.

RTÜK. (2006). *İlköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları araştırması*. http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=0f157d78-0884-47d4-9591-3efc39178e05 sayfasından 07.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Sabancı Vakfı (2017). *Mor sertifika programı.* http://cocuk.bilgi.edu.tr/project/toplumsal-cinsiyet-esitligi-projesi/ sayfasından 22.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* içinde (s.137-180), Ankara: Pegem.

Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Ankara: Dipnot.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schwarz, G. (2001). Literacy expanded: The role of media literacy in teacher education. *Teacher Education Quarterly, 28*(2), 111-119.

Seçer, İ. (2015) *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Anı

Seçgin, F. & Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(4), 2446-2458.

Sekarasih, L.; Scharrer, E.; Olson, C.; Onut, G., & Lanthorn, K. (2019). Effectiveness of a school-based media literacy curriculum in encouraging critical attitudes about advertising content and forms among boys and girls. *Journal of Advertising*, 1-16. DOI: 10.1080/00913367.2018.1545269.

Sevim, F. (2013). *Medya okuryazarlığı, toplumsal cinsiyet ve kadının medyada temsili.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sharda, A. (2014). Media and gender stereotyping: The need for media literacy. *International Research Journal of Social Sciences, 3*(8), 43-49.

Sırmabıyıklı, G. (2017). *MEB aile eğitimi programının eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Silman, F. (2018). *Eğitim konulu filmler: Öğretmen ve öğretmen adayları için bir rehber* (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Silverblatt, A. (2018). Approches to international media literacy: Cultural habits of thought. *International Journal of Media and Information Literacy, 3*(1), 30-37.

Silverblatt, A. (2008). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. Westpart, Conn.: Proeger.

Silverblatt, A.; Smith, A.; Miller, D.; Smith, J., & Brown, N. (2014). *Media literacy: Keys to interpreting media messages.* Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (17. Baskı). Ankara: Anı.

Sözer, M. A. & Özkan, R. (2014). Öğretmen adaylarının kadın olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 264-278.

Şahin, A. (2011). *Eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı.

Şener Özel, F. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik toplumsal cinsiyet eğitimi dersi öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Şiddeti Önleme Platformu (2004). *Şiddeti önleme platformu medya ve şiddet çalışma grubu raporu.* https://ailetoplum.aile.gov.tr/uploads/pages/yurtici-calisma-raporlari/siddeti-onleme-platformu-medya-ve-siddet-calisma-grubu-raporu-05.doc sayfasından 17.12.2018 tarihinde erişilmiştir.

Tahiroğlu, A. Y., Çelik, G. G., Bahalı, K. & Avcı, A. (2010). Medyanın çocuk ve gençler üzerine olumsuz etkileri; şiddet eğilimi ve internet bağımlılığı. *Yeni Symposium Journal, 48*(1), 19-30.

Taşkın, E. & Kahraman, H. (2008). Amaca yönelik pazarlama ve Turkcell örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 237-256.

TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu (Haziran, 2012a). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinde medyanın rolü konulu komisyon raporu.* Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Yayınları No: 10 https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/toplumsal_cinsiyet_esitliginde_medyanin_rolu.pdf sayfasından 7.3.2017 tarihinde erişilmiştir.

TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu (Şubat, 2012b). *Eğitim sistemimizdeki toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri konulu TBMM komisyon raporu.* http://sgb.aile.gov.tr/data/5434f321369dc31d48e42dc7/egitimde_cinsiyet_esitsizligi_tbmm.pdf sayfasından 16.03.2017 tarihinde erişilmiştir.

Temel, H. & Korkmaz, T. (2009). Reklamlarda kadının temsil biçimleri. N. Türkoğlu & S. T. Alayoğlu (Ed.), *Medya ve kültür* içinde (s. 511-525). İstanbul: Urban.

The European Students' Union (ESU). (2008). *Gender issues within higher education*. https://eric.ed.gov/?id=ED539518 sayfasından 26.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

Thoman, E. (1993). *Skills and strategies for media education.* http://www.medialit.org/ reading-room/skills-strategies-media-education sayfasından 26.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

Thoman E., & Jolls, T. (2004). Media literacy: A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist, 48*(1), 18-29.

Thoman, E., & Jolls, T. (2008). Literacy for the 21st century: An overview & oriantation guide to media literacy education. *Center for Media Literacy*. http://webspace.ship.edu/hliu/etextbook/theory/doc/media%20literacy_v02.pdf

Toker Erdoğan, M. (2010). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında medya okuryazarlığının rolü.* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi), T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.

Topuz, S. K. & Erkanlı, H. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle analizi. *Alternatif Politika, 8*(2), 300-321.

Topuz, H. (2005). Medya eğitimi: Medya çözümlemesi. Türkoğlu & M. Cimnan Şimşek (Ed.), *Medya okuryazarlığı* içinde (s. 15-20). İstanbul: Kalemus.

Torres, M. N., & Mercado, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational Studies, 38* (3),260-282.

Tsouroufli, M. (2002). Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education, 14*(2), 135-147.

Tuncer, M. & Özüt, A. (2017). İlköğretim düzeyindeki seçmeli derslerin seçim kriterlerinin öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal Educational Reflections, 1*(1), 51-65.

Tuskan, A. A. (2012). Toplumsal cinsiyet toplumda kadına biçilen roller ve çözümleri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi.* http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2012-99-1179 sayfasından 20.03.2017 tarihinde erişilmiştir.

Turkcell (2018). *Kardelenler.* https://www.turkcell.com.tr/tr/hakkimizda/sosyal-sorumluluk/toplumsal-sorumluluk-projelerimiz/kardelenler sayfasından 25. 11. 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tüzel, S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Tyler, R.W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (M. E. Rüzgar ve B. Aslan, Çev.). Ankara: Pegem.

Uçar, F. (2015). Facebook'ta benlik sunumu ve toplumsal cinsiyet rolleri. *Selçuk İletişim, 9*(1), 312-338.

UNESCO (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices.* http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002316/231646e.pdf sayfasından 20.03.2017 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2013). *Gender equality in education: Education sector technical notes.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222121 sayfasından 22.12.2017 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2012). *Pedagogies of media and information literacies*. Russian Federation. Retrieved from http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214705.pdf sayfasından 24.12.2018 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2011). *Media and information literacy: Curriculum for teachers.* http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf sayfasından 24.12.2018 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2010). *Education for all: Reaching the marginalized.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186606 sayfasından 24.12.2018 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2006). *Understandings of literacy.* Education for all global monitoring report http://www..org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf adresinden 1.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

UNICEF (t.y.) *Haydi kızlar okula! Kızların eğitimi programı 2001-2005.* https://www.unicef.org/turkey/pr/_ge6.html sayfasından 15.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

Uyanık, F. (2013, Mayıs). *Sosyal medyada kurgusallık ve mahremiyet.* Yeni Medya Çalışmaları I. Ulusal Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Uzun, Z., Erdem, S., Güç, K., Şafak Uzun, A. & Erdem, E. (2017). Toplumsal cinsiyet algısı ve toplumsal cinsiyet rollerine eğitimin etkisi: Deneysel bir çalışma. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 678-693.

Ünür, E. (2015). *Yerli dizilerdeki kimlik kalıpları.* Konya: Eğitim.

Vagians, W. M. (2006). Likert-type scale response anchors. *Clemson International Intıtute for Tourism and Research Development, Department of Parks, Recreation and Tourism Management, Clemson University.* https://www.peru.edu/oira/wp-content/uploads/sites/65/2016/09/Likert-Scale-Examples.pdf.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım.

Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi, 35*, 29-56.

Wilson C., & Duncan, B. (2009). Implementing mandates in media education: The Ontario experience. *Comunicar, 16*(32), 127-140.

Wilson, D. (2004). *Human rights: Promoting gender equality and through education.* http://www.right-to-education.org/resource/human-rights-promoting-gender-equality-and-through-education sayfasından 25.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

World Economic Forum (2020). *The global gender gap report 2020.* http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf sayfasından 04.01.2020 tarihinde erişilmiştir.

Yaman, Ö. M. (2007). *Bir iktidar aracı olarak propaganda*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yavuz, Ş. (2015). Ataerkil egemen erkeklik değerlerinin üretiminde kadınların rolü: Trabzon örneği. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri, 7*(1), 117-130.

Yaylacı, A. F., Beldağ, A., Gök, E. & İpek, C. (2015). Medyanın beş ilkesinin uygulanması: Sınıfta Hayvan Çiftliği'ni izlemek. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 169-193.

Yeşil, F. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında cinsiyet ifadeleri ve toplumsal cinsiyet rolleri.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırmaz, Y. T. (2016). *Ütopyanın kadınları kadınların ütopyası*. İstanbul: Sel.

Yılgör, A. G. (2019). 'Toplumsal cinsiyet eşitliği' yerine 'adalet temelli kadın çalışmaları'. *BİA Haber Merkezi,* http://bianet.org/bianet/bianet/205597-toplumsal-cinsiyet-esitligi-yerine-adalet-temelli-kadin-calismalari adresinden 5.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

Yılmaz, Ö. & Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Okul Öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Electronic Journal of Vocational Colleges, 3*(1), 178-183.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (Fifth edition)*. Los Angeles, Calif.: Sage Publications.

YÖK (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları.* https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari sayfasından 29.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

YÖK (2015). *Yükseköğretim kurumları toplumsal cinsiyet eşitliği tutum belgesi.* https://www.yok.gov.tr/ sayfasından 3.05.2017 tarihinde erişilmiştir.

Yüksel, H. (2014). İnternet gazeteciliğinde bilgi kirliliği sorunu. *Atatürk İletişim Dergisi*, *6*, 125-138.

Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4*(1), 99-106.

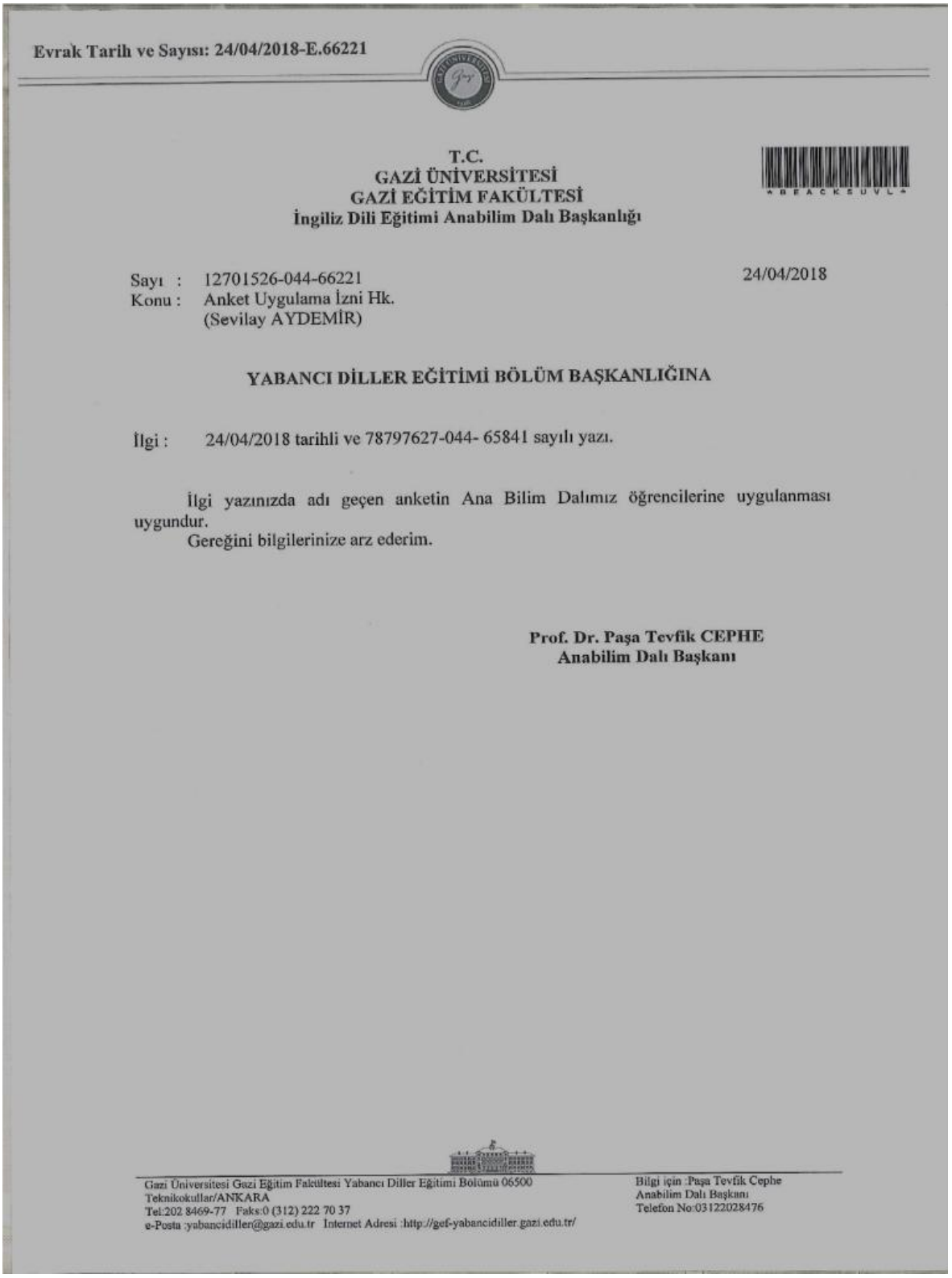
Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zeyneloğlu, S. & Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 409-420.

Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *Humanities Sciences, 11*(1), 13-32.

EKLER

EK 1. Etik Kurul İzni



Evrak Tarih ve Sayısı: 24/04/2018-E.66221

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : 12701526-044-66221 24/04/2018
Konu : Anket Uygulama İzni Hk.
(Sevilay AYDEMİR)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 24/04/2018 tarihli ve 78797627-044- 65841 sayılı yazı.

İlgi yazınızda adı geçen anketin Ana Bilim Dalımız öğrencilerine uygulanması uygundur.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE
Anabilim Dalı Başkanı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8469-77 Faks:0 (312) 222 70 37
e-Posta :yabancidiller@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-yabancidiller.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Paşa Tevfik Cephe
Anabilim Dalı Başkanı
Telefon No:03122028476

EK 2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNE DUYARLI MEDYA OKURYAZARLIĞI

DÜZEY BELİRLEME ÖLÇEĞİ

(**Açıklama:** Değerli öğrenciler; bu ölçek sizlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlık düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve size en yakın seçeneği samimi ve doğru bir şekilde işaretleyiniz. Öğretim ortamı içinde bulunan sizlerin görüşleri araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Bilgileriniz başka amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Ölçeğe ayırdığınız zaman ve yardımlarınız için teşekkür ederim.)

Danışman: Özden DEMİRKAN Sevilay AYDEMİR
sevilayaydemir84@gmail.com

Öğrencinin adı:

Açıklama: *Bu bölümde belirtilen davranış veya görüşlerin size uygunluk derecesi en yakın olan seçeneği 'X' ile işaretleyiniz.*	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Medya ürünlerinde (reklam, haber, dizi vb.) cinsiyet ayrımcılığını destekleyen ifadeleri fark ederim.	0	1	2	3	4
2. Kadına yönelik haberlerde kullanılan bir görselin anlamını ve gerçekliğini sorgularım.	0	1	2	3	4
3. Medya ürünlerinin (reklam, haber, dizi vb.) cinsiyete ilişkin benimsetmeye çalıştığı fikir, görüş ve tutumları fark ederim.	0	1	2	3	4
4. Bir dizi ya da filmde kadın ve erkek karakterlerin yaşam tarzı, statüsü, davranışları ve ifadelerini toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelerim.	0	1	2	3	4
5. Kadına yönelik şiddet haberlerinde önyargılı ifadelerin kullanılıp kullanılmadığını sorgularım.	0	1	2	3	4
6. Haberlerde kadının da erkeğinde eşit temsil edildiğini düşünürüm.	0	1	2	3	4
7. Medya ürünlerinde (reklam, haber, dizi vb.) cinsiyetle ilgili gizli mesajları fark ederim.	0	1	2	3	4
8. Medyanın cinsiyete ilişkin olumlu/olumsuz algılar oluşturduğunu fark ederim.	0	1	2	3	4

9. Medyada cinsiyetçi içeriklerdeki egemen değer ve ideolojileri fark ederim.	0	1	2	3	4
10. Kadına yönelik haberlerin habercilik etiğine uygun bir şekilde sunulup sunulmadığını incelerim.	0	1	2	3	4
11. İçinde yaşadığım toplumun ve medyanın cinsiyete bakış açısını karşılaştırırım.	0	1	2	3	4
12. Reklam filmlerinde bir ürünün tanıtımında kadın ya da erkek figürlerin neden ve hangi amaçla kullanıldığını sorgularım.	0	1	2	3	4
13. Kadına yönelik bir şiddet haberiyle karşılaştığımda haberin kaynağını ve nasıl bir bakış açısıyla sunulduğunu incelerim.	0	1	2	3	4
14. Medyada dizi veya filmler aracılığıyla kadına ve erkeğe birtakım davranış kalıplarının dayatıldığını düşünmüyorum.	0	1	2	3	4
15. Reklamları cinsiyetle ilgili kalıp yargılar veya önyargılar içeriyor mu diye incelemem	0	1	2	3	4
16. Haberler ciddi içeriklere sahip olduğu için haberlerde erkeklerin daha fazla temsil edilmesini doğal karşılarım.	0	1	2	3	4
17. Temizlik ve bebek bakımı kadınların işi olduğundan bunlarla ilgili reklamlarda kadınların rol almasını doğal karşılarım.	0	1	2	3	4
18. Medyada cinsiyetle ilgili bir istatistik ya da araştırma sonucu gibi sunulan bilgiler doğru mu ya da güvenilir mi diye araştırmam.	0	1	2	3	4
19. Erkeğin/kadının reklamlarda bir pazarlama aracı olarak gösterilmesi beni rahatsız etmez.	0	1	2	3	4
20. Medyadaki cinsiyetçi içeriklerden kimlerin olumsuz etkilenebileceğini sorgularım.	0	1	2	3	4
21. Cinsiyet eşitliğine katkı sağlamak amacıyla sosyal medyayı etkin kullanırım.	0	1	2	3	4
22. Çevremdekileri medyanın cinsiyetçi içerikleriyle ilgili bilinçlendiririm.	0	1	2	3	4
23. Sosyal medyada cinsiyet ayrımcılığı içeren ifadeler/görseller kullanan tanıdıklarımı uyarırım.	0	1	2	3	4

EK 3. Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği

TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçekteki cümleler, siz üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarınızı belirlemek için hazırlanmıştır. Sonuçlar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu cümlelerden hiçbirisinin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her cümle ile ilgili görüş, kişiden kişiye değişebilir. Bunun için vereceğiniz cevaplar sizin kendi görüşünüzü yansıtmalıdır. Her cümle ile ilgili görüşünüzü belirtirken, önce cümleyi dikkatlice okuyunuz sonra, cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce ve duygularınıza ne derecede uygun olduğuna karar veriniz.

Aşağıdaki cümleler size;

hiç uygun değilse ..... "Kesinlikle Katılmıyorum"
uygun değilse ..... "Katılmıyorum"
karar veremiyor iseniz..... "Kararsızım"
uygunsa ..... "Katılıyorum"
tamamen uygunsa ..... "Tamamen Katılıyorum"

Katılımınız için teşekkür ederim.

Tutum İfadeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kızlar, ekonomik bağımsızlıklarını kazandıklarında ailelerinden ayrı yaşayabilmelidir.	1	2	3	4	5
2. Erkeğin evde her dediği yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
3. Kadının yapacağı meslekler ile erkeğin yapacağı meslekler ayrı olmalıdır.	1	2	3	4	5
4. Bir genç kızın evleneceği kişiyi seçmesinde son sözü baba söylemelidir.	1	2	3	4	5
5. Kadının erkek çocuk doğurması onun değerini artırır.	1	2	3	4	5
6. Bir genç kız, evlenene kadar babasının sözünü dinlemelidir.	1	2	3	4	5
7. Ailenin maddi olanaklarından kız ve erkek çocuk eşit yararlanmalıdır.	1	2	3	4	5
8. Çalışma yaşamında kadınlara ve erkeklere eşit ücret ödenmelidir.	1	2	3	4	5

Tutum İfadeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
9. Bir erkeğin karısını aldatması normal karşılanmalıdır.	1	2	3	4	5
10. Kadının çocuğu olmuyorsa erkek tekrar evlenmelidir.	1	2	3	4	5
11. Evin reisi erkektir.	1	2	3	4	5
~~12.~~ Dul kadın da dul erkek gibi yalnız başına yaşayabilmelidir.	1	2	3	4	5
13. Bir genç kızın, flört etmesine ailesi izin vermelidir.	1	2	3	4	5
14. Ailede kararları eşler birlikte almalıdır.	1	2	3	4	5
15. Eşler boşandığında mallar eşit paylaşılmalıdır.	1	2	3	4	5
16. Kız bebeğe pembe, erkek bebeğe mavi renkli giysiler giydirilmelidir.	1	2	3	4	5
17. Erkeğin en önemli görevi evini geçindirmektir.	1	2	3	4	5
18. Erkeğin maddi gücü yeterliyse kadın çalışmamalıdır.	1	2	3	4	5
19. Evlilikte, kadın istemediği zaman cinsel ilişkiyi reddetmelidir.	1	2	3	4	5
20. Mesleki gelişme fırsatlarında kadınlara ve erkeklere eşit haklar tanınmalıdır.	1	2	3	4	5
21. Evlilikte erkeğin öğrenim düzeyi kadından yüksek olmalıdır.	1	2	3	4	5
22. Bir kadın cinsel ilişkiyi evlendikten sonra yaşamalıdır.	1	2	3	4	5
23. Erkeğin evleneceği kadın bakire olmalıdır.	1	2	3	4	5
24. Erkekler statüsü yüksek olan mesleklerde çalışmalıdır.	1	2	3	4	5
25. Evlilikte gebelikten korunmak sadece kadının sorumluluğudur.	1	2	3	4	5
26. Bir kadın hastaneye gittiğinde kadın doktora muayene olmalıdır.	1	2	3	4	5
27. Evlilikte erkeğin yaşı kadından büyük olmalıdır.	1	2	3	4	5

EK 4. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ön Test Puanlarının Normal Dağılım Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	S-W	Z $_{çarpıklık}$	Z $_{basıklık}$
Analiz	Deney 1	22	,794	,997	,351
	Deney 2	15	,585	,168	,817
	Kontrol	24	,540	,898	1,06
Farkındalık	Deney 1	22	,092	,138	,822
	Deney 2	15	,587	,289	,995
	Kontrol	24	,484	,281	,159
Tutum	Deney 1	22	,388	,989	,921
	Deney 2	15	,173	1,518	,174
	Kontrol	24	,003*	3,565**	6,55**
Duyarlılık	Deney 1	22	,355	,989	,453
	Deney 2	15	,183	,403	,343
	Kontrol	24	,093	,656	,581
Toplam	Deney 1	22	,479	,511	,476
	Deney 2	15	,271	,903	,789
	Kontrol	24	,254	1,086	,826

*p<,05; **z>1,96

EK 5. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Düzeylerine İlişkin Ön Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	S-W	Z $_{çarpıklık}$	Z $_{basıklık}$
Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri	Deney 1	22	,187	1,560	,195
	Deney 2	15	,372	,541	,616
	Kontrol	24	,272	1,218	,406
Evlilikte cinsiyet rolleri	Deney 1	22	,003*	2,00**	,214**
	Deney 2	15	,001*	1,312	1,134
	Kontrol	24	,000*	5,046**	6,894**
Eşitlikçi cinsiyet rolleri	Deney 1	22	,001*	2,405**	,488
	Deney 2	15	,002*	1,903**	,048
	Kontrol	24	,000*	3,646**	2,793**
Erkek cinsiyet rolleri	Deney 1	22	,041*	,309	1,467
	Deney 2	15	,189	1,434	1,239
	Kontrol	24	,166	,773	,790
Toplam	Deney 1	22	,855	,835	,147
	Deney 2	15	,989	,268	,444
	Kontrol	24	,292	1,199	,135

*p<,05; **z>1,96

EK 6. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ön Test – Son Test Puanlarının Farklarının Normallik Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	S-W	Z $_{çarpıklık}$	Z $_{basıklık}$
Analiz	Deney 1	22	,317	1,823	1,725
	Deney 2	15	,422	,164	1,025
	Kontrol	24	,032*	1,163	,579
Farkındalık	Deney 1	22	,044*	,267	1,342
	Deney 2	15	,365	,862	,456
	Kontrol	24	,369	,697	,363
Tutum	Deney 1	22	,000*	5,405**	10,406**
	Deney 2	15	,048*	2,596**	2,637**
	Kontrol	24	,308	,040	,516
Duyarlılık	Deney 1	22	,315	161	,864
	Deney 2	15	,104	2,020**	2,454**
	Kontrol	24	,036*	1,947**	1,441
Toplam	Deney 1	22	,528	,719	,203
	Deney 2	15	,231	1,394	1,442
	Kontrol	24	,822	,341	,632

*p<,05; **z>1,96

EK 7. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	S-W	Z $_{çarpıklık}$	Z $_{basıklık}$
Analiz	Deney 1	22	,406	,602	,380
	Deney 2	15	,194	,110	,900
	Kontrol	24	,247	,623	,832
Farkındalık	Deney 1	22	,015*	1,171	,662
	Deney 2	15	,201	,075	,693
	Kontrol	24	,472	,157	1,053
Tutum	Deney 1	22	,001*	3,957**	5,822**
	Deney 2	15	,109	1,322	1,151
	Kontrol	24	,033*	,157	1,053
Duyarlılık	Deney 1	22	,413	,338	,803
	Deney 2	15	,653	,434	,240
	Kontrol	24	,876	,349	,209
Toplam	Deney 1	22	,975	,069	,229
	Deney 2	15	,511	,713	,806
	Kontrol	24	,808	,627	,403

*p<,05; **z>1,96

EK 8. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Ön Test – Son Test Puanlarının Farklarının Normallik Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	S-W	Z $_{çarpıklık}$	Z $_{basıklık}$
Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri	Deney 1	22	,128	1,263	,530
	Deney 2	15	,066	2,216**	2,877**
	Kontrol	24	,111	,180	1,642
Evlilikte cinsiyet rolleri	Deney 1	22	,016*	,340	2,728**
	Deney 2	15	,090	1,403	,498
	Kontrol	24	,007*	,313	1,359
Eşitlikçi cinsiyet rolleri	Deney 1	22	,020*	1,022	1,967**
	Deney 2	15	,150	,438	,863
	Kontrol	24	,064	,059	,193
Erkek cinsiyet rolü	Deney 1	22	,375	,159	1,307
	Deney 2	15	,009*	2,969**	3,619**
	Kontrol	24	,026*	1,964	,522
Toplam	Deney 1	22	,847	,022	,662
	Deney 2	15	,021*	2,765**	3,095**
	Kontrol	24	,074	1,167	2,100**

*p<,05; **Z>1,96

Ek 9. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Düzeylerine İlişkin Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	S-W	Z $_{çarpıklık}$	Z $_{basıklık}$
Geleneksel ve kadın cinsiyet rolleri	Deney 1	22	,001*	2,765**	1,040
	Deney 2	15	,358	,900	,665
	Kontrol	24	,150	1,417	,015
Evlilikte cinsiyet rolleri	Deney 1	22	,000*	3,307**	1,493
	Deney 2	15	,000*	3,614**	3,722**
	Kontrol	24	,000*	4,055**	4,766**
Eşitlikçi cinsiyet rolleri	Deney 1	22	,000*	4,655**	5,167**
	Deney 2	15	,000*	4,926**	7,976**
	Kontrol	24	,000*	3,114**	1,355
Erkek cinsiyet rolleri	Deney 1	22	,001*	2,230**	1,650
	Deney 2	15	,021*	,312	1,502
	Kontrol	24	,087	1,349	,310
Toplam	Deney 1	22	,011*	2,401**	,685
	Deney 2	15	,453	,555	1,011
	Kontrol	24	,211	1,046	,746

*p<,05; **Z>1,96

EK 10. Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formu

TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI ANKET FORMU

Değerli Öğretmen Adayları,

Bu anket formu sizin toplumsal cinsiyete ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sonuçlar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Belirteceğiniz ifadelerin sizin kendi görüşlerinizi yansıtması araştırmanın güvenirliği açısından önem taşımaktadır. Verilen ifadeleri dikkatlice okuyunuz, düşünce ve görüşlerinizi en iyi yansıtacak ifadeleri seçiniz.

Kadın …… gibidir. Çünkü …… .

Erkek ……. gibidir. Çünkü …….

Kadın olmanın en iyi yanı ……

Erkek olmanın en iyi yanı …….

Kadın olmanın en kötü yanı ……

Erkek olmanın en kötü yanı ……..

Ankete katıldığınız için teşekkür ederim.

EK 11. Toplumsal Cinsiyet Algısı Anket Formuna İlişkin Düzeltmeler

1. Aşama Taslak Anket Formu	2. Aşama Uzman dönütleri doğrultusunda yapılan değişiklikler	3. Aşama Taslak formun pilot uygulamasından sonra yapılan değişiklikler
1. Kadın … gibidir. Çünkü … 2. Erkek … gibidir. Çünkü … 3. Kadın olmanın en iyi yanı … 4. Erkek olmanın en iyi yanı … 5. Kadın olmanın en kötü yanı … 6. Erkek olmanın en kötü yanı … 7. Kadının ailedeki görevi … 8. Erkeğin ailedeki görevi … 9. Kadın ve erkek eşittir / eşit değildir. Çünkü …	1. Kadın … gibidir. Çünkü … 2. Erkek … gibidir. Çünkü … 3. Kadın olmanın en iyi yanı … 4. Erkek olmanın en iyi yanı … 5. Kadın olmanın en kötü yanı … 6. Erkek olmanın en kötü yanı … 7. - 8. - 9. Kadın ve erkek eşittir / eşit değildir. Çünkü …	1. Kadın … gibidir. Çünkü … 2. Erkek … gibidir. Çünkü … 3. Kadın olmanın en iyi yanı … 4. Erkek olmanın en iyi yanı … 5. Kadın olmanın en kötü yanı … 6. Erkek olmanın en kötü yanı … Anket formunun pilot uygulaması sonunda 9. cümlenin öğretmen adaylarınca farklı yorumlandığı ve işlemediği belirlenmiş ve taslak formdan çıkarılmıştır.
Taslak formun 9 boşluk doldurma cümlesinden oluşmuş hali uzman görüşlerine sunulmuştur.	7. ve 8. cümleler toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri belirlemeye dönük olduğu gerekçesiyle uygun görülmemiş ve taslak formdan çıkarılmıştır. 9. cümlede uzmanlar kararsız kalmıştır.	

EK 12. Öğretmen Adaylarının Kadın Kavramına Yönelik Ürettiği Metaforlar

Deneysel İşlem Öncesi

1. Ağaç (2)
2. Altın
3. Anne
4. Ay
5. Bahar
6. Bulmaca
7. Cam (2)
8. Çağlayan
9. Çiçek (6)
10. Çocuk
11. Direk
12. Dişi kuş
13. Duygulu robot
14. Dünyanın temel taşı
15. Erkek (2)
16. Gökyüzü
17. Güneş
18. Hayat
19. Hazine
20. Irmak
21. İnsan (3)
22. Kadın (2)
23. Kalp
24. Kedi
25. Kıvılcım
26. Kitap (2)
27. Kök
28. Lider
29. Limon
30. Lokomotif
31. Melek
32. Mum
33. Parfüm
34. Potansiyelini kullanamayan
35. Sol göz
36. Su (5)
37. Tanrı
38. Televizyon
39. Toprak
40. Toplumun taşı
41. Vatan
42. Yorumsuz (4)

Deneysel İşlem Sonrası

1. Ağaç (2)
2. Altın
3. Anne
4. Ay
5. Ayna
6. Bal
7. Bebek
8. Cam
9. Çiçek (8)
10. Çocuk
11. Dağ
12. Direk
13. Dişi kuş (2)
14. Duvar
15. Erkek (5)
16. Ev
17. Güneş (4)
18. Hayvan
19. Her şey
20. İnsan (4)
21. Kadın (2)
22. Kahraman (2)
23. Kalem tutan el
24. Kitap (2)
25. Lider
26. Limon
27. Masa örtüsü
28. Orkide
29. Portakal
30. Su (3)
31. Tabiat ana
32. Tanrı
33. Taş
34. Tedirgin
35. Toprak (2)
36. Vatan

EK 13. Öğretmen Adaylarının Erkek Kavramına Yönelik Ürettiği Metaforlar

Deneysel İşlem Öncesi

1. Acımasız komutan
2. Adam
3. Ağaç (2)
4. Baba
5. Basit makine
6. Bilgisayar
7. Bilmece
8. Bina
9. Boğulmuş
10. Cumhuriyet
11. Çocuk
12. Dağ (3)
13. Dayanak
14. Demir
15. Destek ekibi
16. Devlet
17. Dilek
18. Erkek (2)
19. Evin çatısı
20. Falcı
21. Hamur
22. Herkül
23. İnsan (3)
24. Kadın
25. Kafes
26. Kale (3)
27. Karanlık
28. Koltuk değneği (2)
29. Kristal cam
30. Kum
31. Kuş
32. Liman
33. Makine
34. Odun (2)
35. Puzzle parçası
36. Robot
37. Sağ göz
38. Sıvı
39. Su
40. Şarap
41. Şemsiye (3)
42. Tanrı
43. Vücut
44. Yuva
45. Zırh
46. Yorumsuz (4)

Deneysel İşlem Sonrası

1. Ağaç (3)
2. Ay
3. Aile ferdi
4. Baba
5. Bağ
6. Bal
7. Çerçeve
8. Çiçek
9. Çocuk
10. Dağ (4)
11. Demir
12. Devlet
13. Devlet baba
14. Erkek (2)
15. Evin temeli
16. Hayvan
17. Hücre çekirdeği
18. İnsan (4)
19. İnsan bedeni
20. İskelet
21. Kadın (4)
22. Kadının gölgesi
23. Kadının parçası
24. Kaktüs
25. Kale
26. Kalkan
27. Kendinden emin
28. Kitap
29. Koltuk değneği
30. Kral
31. Kristal cam
32. Kukla
33. Makine
34. Mandalina
35. Masa
36. Odun
37. Pamuk şeker
38. Samanyolu
39. Sıvı
40. Şarap
41. Şemsiye
42. Toprak (2)
43. Yanardağ
44. Yardımcı
45. Yumurta
46. Yuva
47. Yorumsuz (2)

EK 14. Medya Okuryazarlığı İlkeleri Görüş Formu

Değerli Öğretmen Adayları

Mona Lisa Gülüşü filmini aşağıda belirtilen medya okuryazarlığı ilkeleri ve beş anahtar soruyu dikkate alarak izleyiniz. Medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin her bir ilkeyi göz önünde bulundurarak izlediğiniz film doğrultusunda anahtar soruları yanıtlayarak kendi görüşlerinizi belirtiniz.

Mona Lisa Gülüşü filminin çözümlenmesinde kullanılacak ilkeler ve anahtar sorular

1. İlke: Tüm medya mesajları 'yapılandırılmıştır'.
Anahtar soru: *Bu mesajı kim oluşturdu?*

2. İlke: Medya mesajları medyanın kendi kurallarıyla oluşturduğu bir dil kullanarak yapılandırılmıştır.
Anahtar soru: *İlgimi çekmek için hangi yaratıcı teknikler kullanıldı?*

3. İlke: Farklı insanlar aynı medya mesajlarını farklı bir şekilde deneyimler.
Anahtar soru: *Farklı insanlar benim dışımda bu mesajı farklı bir şekilde nasıl anlarlar?*

4. İlke: Medya gömülü değerler ve bakış açılarına sahiptir.
Anahtar soru: *Bu mesajda temsil edilen ya da dâhil edilmeyen yaşam tarzları, değerler ve bakış açıları neler?*

5. İlke: Çoğu medya mesajı kar ve / ya da güç kazanmak için organize edilir.
Anahtar soru: *Bu mesaj neden gönderildi?*

EK 15. Uygulanan Programlara İlişkin Öğretmen Adayı Bilgi Toplama Formu

Açıklama: Değerli öğrenciler;

Bu form; ders planlarının sizin ilgi ve ihtiyaçlarınız doğrultusunda gözden geçirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Medya Okuryazarlığı / Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı eğitimiyle ilgili görüşlerinizi bu formda belirtiniz.

Öğrencinin Adı: Tarih:

1. Bu dersin size katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Derslerde ilginizi en çok çeken şeyler neler oldu?
3. Dersin işlenişi (konu, örnekler, etkinlikler, süreç) hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Kendinizi bir medya okuryazarı olarak nasıl değerlendirirsiniz?
5. Bu derste öğrendiklerinizden öğretmen adayı / öğretmen olarak nasıl yararlanmayı düşünüyorsunuz?

Bunların dışında eklemek istedikleriniz neler? (Önerileriniz, beklentileriniz, eleştirileriniz, düşünceleriniz)

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

EK 16. Uygulanan Programlara İlişkin Öğretmen Adayı Bilgi Toplama Formunun Düzenlenmesi

1. Aşama Öğrenci günlüğü formu	2. Aşama Günlük formlarının görüşme formuna dönüştürülmesi	3. Aşama Uzman dönütleri doğrultusunda görüşme formunun düzeltilmesi
1. Bu derste öğrendikleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz? 2. Derste ilginizi en çok çeken şey ne oldu? 3. Dersin işlenişi hakkında ne düşünüyorsunuz? 4. Dersin işlenişi konusunda neler önerirsiniz? Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlere yönelik hazırlanan günlük formu çoğu öğretmen adayının günlük yazma konusundaki isteksizliği nedeniyle görüşme formuna dönüştürülmüştür.	1. Bu derste öğrendikleriniz hakkında neler düşünüyorsunuz? 2. Derslerde ilginizi en çok ne dikkatinizi çekti? Bunlar sizi nasıl etkiledi? 3. Dersin işlenişi (konu, örnekler, etkinlikler, süreç) hakkında neler düşünüyorsunuz? 4. Bu dersi siz vermiş olsaydınız neleri değiştirmek isterdiniz? 5. Kendinizi bir medya okuryazarı olarak nasıl tanımlarsınız? 6. Bir öğretmen adayı olarak öğrendiklerinizin sizin için önemi nedir? 7. Bu derste öğrendiklerinizden öğretmen adayı / öğretmen olarak nasıl yararlanmayı düşünüyorsunuz? Üç uzman görüşme formunun 2. sorusunda ifade hatası olduğu ve ‘Bunlar sizi nasıl etkiledi?’ sorusunun gereksiz olduğunu belirtti. Bir uzman 4. sorunun ölçme amacına uygun olmadığını ifade etti. Bir uzman 5. soruda ifade hatası olduğunu belirtti. Uzmanlar 6. ve 7. sorunun benzer görüşleri ölçtüğü gerekçesiyle 6. sorunun çıkarılmasına karar verdi.	1. Bu derste öğrendikleriniz hakkında neler düşünüyorsunuz? 2. Derslerde ilginizi en çok çeken şeyler neler oldu? Bunlar sizi nasıl etkiledi? 3. Dersin işlenişi (konu, örnekler, etkinlikler, süreç) hakkında neler düşünüyorsunuz? 4. Kendinizi bir medya okuryazarı olarak nasıl değerlendirirsiniz? 5. Bu derste öğrendiklerinizden öğretmen adayı / öğretmen olarak nasıl yararlanmayı düşünüyorsunuz? Uzman dönütleri doğrultusunda taslak formdaki 2. ve 5. sorulardaki ifade hataları düzeltildi, 4. ve 6. sorular formdan çıkarıldı.

EK 17. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Öğretim Programlarının Taslağı

Üniteler	Kazanımlar	İçerik	Etkinlikler
1. hafta **Medya Okuryazarlığına Giriş** (Deney 1 ve Deney 2) 3X40’	1. Medya ile ilgili belli başlı kavramları açıklar. 2. Gündelik yaşamda karşılaştığı medya mesajlarını fark eder. 3. Geleneksel medya ve yeni medya arasındaki farkı açıklar. 4. Özelliklerine göre kitle iletişim araçlarını sınıflandırır. 5. Gündelik yaşamında medyanın yerini değerlendirir. 6. Medyanın belli başlı işlevlerini açıklar. 7. Medya aracılığıyla eriştiği bilgilerin güvenirliğini değerlendirir.	-Medya ve temel kavramlar -Medyanın yaşamımızdaki yeri -Medyanın işlevleri -Bilgiye erişim	**Medya ve temel kavramlar:** Öğrencilerin medya kavramıyla ilgili bilgileri yoklanır. İletişim ve kitle iletişim kavramlarından yola çıkılarak, açık uçlu sorularla öğrencilere medyanın ne anlama geldiği buldurulur (1. kazanım). **Medyanın yaşamımızdaki yeri:** Öğrencilere en yakın çevresindeki medya mesajları buldurulmaya çalışılır (Saatlerinin markası, kıyafetlerindeki amblemler, semboller, çantalarındaki işaretler, telefonları, bilgisayar ya da tabletleri vb.) Okula gelene kadar ne tür reklam, ilan, yazı resim vb. ile karşılaştıkları sorulur. Daha sonra öğrencilere geleneksel ve yeni medya ile ilgili görseller sunulur ve öğrencilere geleneksel ve yeni medya arasındaki farklar buldurulmaya çalışılır. Bu kavramlar üzerinde soru cevap yöntemi kullanılarak öğrencilerin kavramları tartışması ve örnekler vermesi sağlanır (2., 3. ve 4. kazanım). **Medyanın işlevleri:** Öğrencilere facebook olmasaydı konulu 5-6 dakikalık bir video izlettirilerek medyanın ne gibi işlevlerinin olduğu konusunda soru cevap yöntemiyle medyanın işlevleri öğrencilere buldurulur (5. ve 6. kazanım). ‘Amerika Radyoyla Savaşıyor’ isimli bir örnek olay metninde medyanın hangi işlevlerine değinildiğini öğrencilerin bulması ve soru cevap yöntemiyle medyanın işlevlerini tartışması sağlanır. Daha sonra öğrencilerin medya araçlarını ve ürünlerini hangi amaçlarla kullandıklarını değerlendirmeleri ve sınıfta paylaşmaları istenir (6. kazanım). **Bilgiye erişim:** Öğrencilere bir kavram verilir (intihal, siber zorbalık) ve internetten araştırmaları istenir. Kavramla ilgili neler bulduklarını sınıfta paylaşmaları istenir. Daha sonra aradıkları kavramı hangi kaynaktan eriştikleri ve güvenilir olup olmadığı sorulur. Daha sonra öğrencilere bilgi arama stratejileri ve güvenilir bilgi konusunda açıklamalar yapılarak aynı kavramı yeniden internetten araştırmaları istenir. Yeniden eriştikleri kaynakları ve bilgiyi soru cevap yöntemiyle sorgulamaları sağlanır (7. kazanım).
2. hafta **Medyada İçerik ve Biçim** (Deney 1 ve Deney 2) 3X40	**1.**Medyanın gücünü ve sınırlıklarını fark eder. **2.**Medyanın etki bırakmak için kullandığı teknikleri açıklar **3.**Medya iletilerindeki içerik öğelerinin anlam üzerindeki etkilerini açıklar **4.**Medya iletilerindeki gizli mesajları fark eder **5.**Aynı haberin farklı sunulabileceğini fark eder **6.**Medya mesajlarındaki bakış açısını fark eder **7.**Medya iletilerini doğruluk ve güvenirlik açısından değerlendirir	-Medyada propaganda teknikleri ve içerik öğeleri -Medya kurgusu	**Medyada propaganda teknikleri ve içerik öğeleri:** Geçmişte propaganda amacıyla kullanılmış bir fotoğraf örneği gösterilerek öğrencilerin soru-cevap ve ipuçlarıyla görsel üzerinde tartışmaları sağlanır. Daha sonra görselle ilgili bilgiler öğrencilere aktarılarak propaganda kavramı üzerinde durulur. Reklamlardan örnek görseller sunularak propaganda teknikleri ve kullanım amaçları hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Öğrenciler gruplara ayrılır. Reklam görsellerinin olduğu çalışma yaprakları gruplara dağıtılır. Takım-oyun-turnuva tekniği kullanılarak öğrencilerin reklam görsellerinin yanına hangi propaganda tekniğinin kullanıldığını yazmaları ve sonuçları paylaşmaları sağlanır. Bir sonraki aşamada bir çizgi film örneği ve bir markanın logosu üzerinden öğrencilere soru-cevap yöntemiyle gizli mesajlar buldurulur (1., 2., 3. ve 4. kazanımlar). **Medya kurgusu:** Medya kurgusu ile ilgili öğrencilere bir video izlettirilir. Soru-cevap yöntemi ile medyada mesajların nasıl kurgulandığı video üzerinden tartışılması sağlanır. Gruplar oluşturularak her gruba aynı haberin üç farklı sunumunu gösteren çalışma yaprakları dağıtılır. Yönergeler öğrencilere

			açıklandıktan sonra haberleri kurgusallık açısından çözümlemeleri sağlanır (5., 6. ve 7. kazanımlar).
3. Hafta **Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği** ve medya (Deney 1) 3X40	**1.**Toplumsal cinsiyet ile ilgili belli başlı kavramları açıklar **2.**Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları arasındaki farkı açıklar **3.**Toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl kazanıldığını açıklar.	-Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet -Toplumsal cinsiyeti etkileyen öğeler -Tarihte kadının konumu -Toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargılar	**Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet**: Öğrencilerin kadın ve erkek kavramları hakkında düşüncelerini ortaya çıkarmak için beyin fırtınası tekniği kullanılır ve kadın /erkek denildiğinde aklınıza ilk gelen kelime nedir, sorusu yöneltilir. Öğrenci cevapları listelenir. Öğrencilerin cevapları üzerinden cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları ve bu kavramların arasındaki farkın ne olabileceği konusunda düşüncelerini tartışması sağlanır. Kavramların ne anlama geldiği ve aralarındaki farklar öğrencilere buldurulur ve örnekler vermeleri istenir (1. ve 2. kazanımlar). **Toplumsal cinsiyeti etkileyen öğeler:** Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grubun üyesine farklı konular olacak şekilde bir araştırma ödevi verilir. Aile, eğitim, kültür ve medyanın toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılmasında nasıl etkili olduğuna ilişkin hazırladıkları araştırma raporlarını gönüllü öğrencilerin sunması istenir (3. kazanım). **Tarihte kadının konumu:** Görsel sunum eşliğinde anlatım yöntemi kullanılarak tarihte kadının yeri öğrencilere açıklanır (3. kazanım). **Toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargılar:** Öğrenciler gruplara ayrılır ve her gruba toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bir örnek olay verilir. Öğrencilere örnek olay içerisindeki problemi tanımlamaları ve çözüm önerileri sunmaları istenir. Her gruptan öğrencinin soru cevap yöntemiyle görüşleri alınır (3. kazanım).
3. hafta **Medyanın Birey ve Toplum Üzerindeki Etkileri** (Deney 2) 3X40	Medyanın bireyler üzerindeki davranışsal ve psikolojik etkilerini açıklar.	Medya ve Birey -Sosyal medya kimlik inşası -Siber zorbalık -Oyun bağımlılığı -İdeal imaj	**Sosyal medya kimlik inşası:** Sosyal medyada kullanılan profiller ve özelliklerine örnekler verilerek öğrencilere hangi profile uydukları ve neden bu profilleri kullandıkları sorularak konu üzerinde tartışmaları sağlanır. **Siber zorbalık:** Siber zorbalık konusuyla ilgili öğrencilerin fikirleri alınır. Siber zorbalıkla ilgili iki haber örneği üzerinden soru cevap yöntemiyle konuyu tartışmaları sağlanır. Siber zorbalığa uğramış birine nasıl yardım edecekleri sorulur ve çözüm önerileri üretmeleri sağlanır. **Oyun bağımlılığı:** Öğrencilere internette hangi oyunları ne sıklıkta oynadıkları sorulur. Oyun bağımlılığına ilişkin haber örnekleri sunulur. Oyun bağımlılığın nedenleri ve sonuçları hakkında öğrencilerin görüşleri alınır. **İdeal imaj:** Medyada sunulan ideal imajların bireylerin üzerindeki etkisiyle ilgili haberler üzerinden öğrencilerin konuyu tartışması sağlanır. Tüketim olgusu üzerine fikirleri alınır. Öğrencilere medya bağımlılığını anlatan bir çizgi film izletilir. Bu kısa film üzerinden soru cevap yöntemiyle medya bağımlılığı konusunda öğrencilerin görüşlerini ifade etmeleri sağlanır. Öğrencilerin medyanın etkisiyle ilgili kendi yaşam deneyimlerinden örnekler vermesi sağlanır.
4. Hafta **Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği ve Medya** (Deney1) 3X40	**1.**Medya iletilerindeki cinsiyetçi mesajların farkında olur **2.**Toplumsal cinsiyet açısından medyanın sunduğu rolleri değerlendirir. **3.**Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılmasında medyanın nasıl bir rolünün olduğunu değerlendirir. **4.**Medya mesajlarındaki cinsiyetçi söylemleri analiz eder. **5.**Medya mesajlarının tüketim davranışları üzerindeki etkisinin farkında olur	-Cinsiyet rollerinin medyada temsili -Sosyal medyada cinsiyetçilik ve sosyal sorumluluk	**Cinsiyet rollerinin medyada temsili:** Kadın ve erkek temsillerine örnek olarak reklam filmlerinden oluşan iki video izlettirilir. Öğrencilerin izledikleri videolarda kadının ve erkeğin hangi rollerde temsil edildiği buldurulur. Dizilerde, haberlerde toplumsal cinsiyetin temsillerine ilişkin bilgiler açıklanır. İzledikleri dizilerde cinsiyetçi mesajlarla karşılaşıp karşılaşmadıkları sorularak öğrencilerin görüşleri alınır (1. ve 2. kazanımlar). Öğrenciler gruplara ayrılır. Takım-oyun-turnuva yöntemi kullanılarak öğrencilere cinsiyetçi basmakalıp düşüncelerin pazarlamada nasıl kullanıldığına ilişkin okuma parçası dağıtılır. Beş sorudan oluşan yönerge öğrencilere dağıtılarak

	6.Cinsiyet eşitsizliğini güçlendirmede ya da buna karşı koymada medyanın gücünü ve rolünü açıklar.		okuma parçası içinde cevapları bulmaları sağlanır. Daha sonra dört televizyon kanalının program akışı öğrencilere gösterilerek bu akışın neye göre düzenlendiği soru cevap yöntemiyle öğrencilere buldurulur (3., 4. ve 5. kazanımlar). **Sosyal medyada cinsiyetçilik ve sosyal sorumluluk:** Öğrencilere kullandıkları sosyal ağlarda cinsiyetçi mesajlarla ilgili kemdi deneyimleri üzerinden örnekler vermeleri istenir. Sosyal medyada cinsiyetçi dil kullanımına ilişkin görsel örnekler sunulur. Görseller hakkında öğrencilerin fikirleri alınır. Cinsiyet eşitsizliğini azaltmak adına sosyal medyada neler yapılabileceği konusunda öğrencilerin fikirleri alınarak tartışma yapması sağlanır. Cinsiyet eşitsizliğine dikkat çekmek amacıyla sosyal medyada paylaşılan karikatürler üzerinden öğrencilerin fikirleri alınır (6. kazanım)..
4. hafta **Medyanın Birey ve Toplum Üzerindeki Etkileri** (Deney 2) 3X40	**1.**Medyanın toplumsal ve kültürel değerler üzerindeki etkilerini açıklar **2.**Medya iletilerini toplumsal açıdan değerlendirir **3.**Sosyal medyanın toplumsal açıdan etkisini değerlendirir	Medya ve Toplum -Medyanın kültür üzerindeki etkisi	**Medyanın kültür üzerindeki etkisi**: Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplara medyanın dil, giyim-kuşam, müzik-eğlence, inanç-değerler ve beslenme kültürü üzerinde etkilerini araştırmaları ve medya araçlarını kullanarak sunum hazırlamaları istenir. Konular sırayla işlenerek öğrencilerin yaptıkları araştırmalar üzerinden konuyu tartışmaları sağlanır (1. kazanım). Öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere gerçek bir yaşam problemi örnek verilir. Bu problemin çözümünde sosyal medyayı nasıl kullanabilecekleri konusunda fikirleri alınır (2. ve 3. kazanım).
5. hafta **Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri** (Deney1 ve Deney 2) 3X40	**1.**Medya okuryazarlığının beş temel ilkesini kavrar **2.**Medya iletilerini çözümlemede beş temel ilkeyi kullanır. **3.**Medya araçlarını kullanarak kendi medya içeriğini oluşturur.	-Medya okuryazarlığının beş temel ilkesi ve beş anahtar sorunun uygulanışı	**Medya okuryazarlığının beş temel ilkesi ve beş anahtar sorunun uygulanışı**: Öğrencilere medya okuryazarlığının ilkeleri ve anahtar sorular bir kamu spotu üzerinde uygulanarak açıklanır. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılır. Medyanın beş temel ilkesi ve anahtar sorusunun yer aldığı çalışma kağıtları gruplara dağıtılır. Kısa bir film izletilerek öğrencilerin beş ilkeyi ve anahtar soruyu uygulamaları sağlanır. Her gruptan öğrencinin yanıtları karşılaştırılır ve tartışmaları sağlanır.

EK 18. Örnek Ders Planı

ÜNİTE 2. MEDYADA İÇERİK VE BİÇİM

2.1. MEDYADA PROPAGANDA TEKNİKLERİ VE İÇERİK ÖĞELERİ

3.HAFTA	**Ders**	Medya Okuryazarlığı
	Yaklaşık Süre	40'+20'
	Modül	Medyada İçerik ve Biçim
	Konu	Medyada Propaganda Teknikleri ve İçerik Öğeleri
	Temel Beceriler	Gözlem becerisi, eleştirel düşünme becerisi, iletişim becerisi
	Kazanımlar	1. Medyanın gücünü ve sınırlıklarını fark eder. 2. Medyanın etki bırakmak için kullandığı teknikleri açıklar 3. Medya iletilerindeki içerik öğelerinin anlam üzerindeki etkilerini açıklar 4. Medya iletilerindeki gizli mesajları fark eder
	Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Soru-Cevap, Tartışma, Anlatım, İşbirlikli Öğrenme
	Araç - Gereçler	Projeksiyon, akıllı tahta, internet

Öğrenenler medyanın inandırmak, ikna etmek veya etkilemek amacıyla kullandığı teknikleri tanır, iletilerdeki gizli mesajı fark eder.

Giriş

Öğretmen medyanın; bir fikir etrafında örgütleme, fikir yayma, tutum ve algı oluşturma gibi pek çok şekilde hem bireyleri hem de toplumları etkileyebildiğini açıklar. Öğrencilere 'petrole bulanmış bir karabatak' fotoğrafı gösterilir ve bu fotoğrafta ne gördükleri, fotoğrafla neye dikkat çekilmek istendiği, ne anlatılmak istendiği ile ilgili öğrencilerin fikir yürütmeleri sağlanır. Öğrencilerin düşünceleri alındıktan sonra fotoğrafla ilgili bilgiler öğrencilere açıklanır.



'Petrole bulanmış bir karabatak... Bu görüntü Körfez Savaşı sırasında Kuveyt'in bombalanmasından sonra ortaya çıkan bir çevre felaketi olarak haberlerde yerini almıştı. Aslı olmayan bu haber Irak'ta kimyasal silah olduğunu kamuoyuna yayarak insanlarda korku ve endişe yaratmak, ABD'nin Irak'a saldırma fikrine de bir kamuoyu desteği oluşturmak amacıyla yayınlanmıştı. Bu görüntüler aslında Exxon-Valdez adlı geminin Alaska'da yarattığı çevre felaketine aitti. Ancak bu gerçek yıllar sonra öğrenilmişti (Özgür Uçkan ve Cemil Ertem, Wikileaks Yeni Dünya Düzenine Hoş Geldiniz).'

Gelişme

Öğretmen öğrencilere dersin başında gösterdiği fotoğraftan örnek vererek propaganda kavramını açıklar. Görsel sunumlarla medyada kullanılan başlıca propaganda teknikleri (sembol, mizah, bilimsel kanıt, basit çözümler, mizah, basmakalıp yargılar, değerler, ideoloji vb.) açıklanır.

Propaganda insanları ikna etmek için belli düşünceleri yayma, kamuoyunu etkileme ve inanç oluşturma çabasıdır. Propagandanın temelinde ikna çabası vardır ve propagandacı ikna gücünü artırmak için birtakım hileli yollara başvurabilmektedir. Medyada propaganda amacıyla doğal akış içinde incelikle yerleştirilen iletiler kitleyi ikna etme ya da reyting artırma işlevini yerine getirmektedir (Abdurrahman Şahin, Eleştirel Medya okuryazarlığı, 2011).





Etkinlik 5: Medyada kullanılan propaganda teknikleri

Öğrenciler gruplara ayrılır. Takım-oyun-turnuva yarışması düzenlenir. Öğrencilere medyadan (haber, reklam, dizi, film vb.) görseller gösterilir ve her gruptan bir sözcü seçilerek şu sorular sorulur:

- Bu görselde hangi içerik öğeleri kullanılmıştır?
- Kullanılan içerik öğeleriyle ne amaçlanmaktadır?
- İçerik öğeleri anlamı nasıl etkilemektedir?

Görsel Örnekleri:



Medya mesajlarındaki gizli öğeler

Öğretmen öğrencilere aşağıda örneği gösterilen çizgi film ve logoyla ilgili sorular yöneltir.



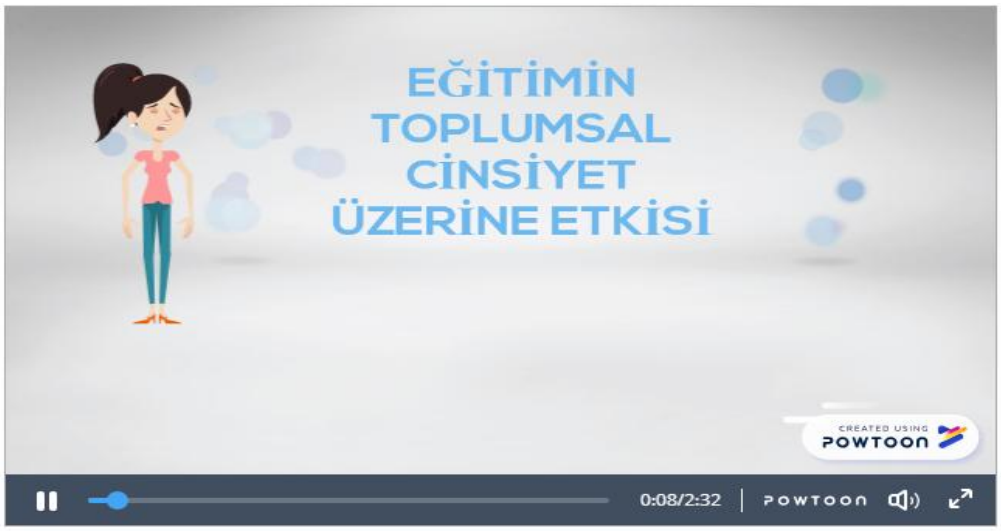
Sonuç

Takım-oyun-turnuva yarışması sonucunda gruplar değerlendirilerek eksik öğrenmeler belirlenir. Öğretmen öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir, hatalı cevaplar üzerinde tartışılır ve yanlış öğrenmeler düzeltilir.

EK 19. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler



Şekil 5. Deney 2 grubundan bir öğretmen adayının medyanın kültür üzerindeki etkisi konusunda hazırladığı araştırma sunumu



Şekil 6. Deney 1 grubundan bir öğretmen adayının toplumsal cinsiyeti etkileyen öğeler üzerine hazırladığı araştırma sunumu

Örnek olay: Çevreci bir sivil toplum kuruluşu birçok bilindik giyim markasının ürünlerinin kimyasallar içerdiğini açıkladı. Pek çok marka üzerinde yapılan araştırmaların sonunda bir firmanın ürünlerinin hem hormonsal bozukluklara hem de kansere neden olduğu söylenen kimyasalları içerdiği ortaya çıktı. Tüketicilerin sosyal medya aracılığıyla gerçekleştirdiği baskı, sivil toplum kuruluşunun şiddet içermeyen eylemleri sonucunda, söz konusu firma ürünlerini zehirli kimyasallardan arındıracağı sözünü verdi.

Etkinlik 7: Küçük grup tartışması

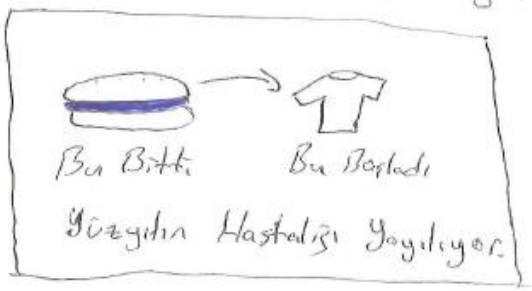
1. Siz de bu eylemin içinde olsaydınız söz konusu firmaya nasıl bir mail atardınız?
2. Sosyal medyada bu olaya dikkat çekmek için nasıl bir slogan hazırlardınız?
3. Bunu bir sosyal medya haberi gibi düşünün ve haberin sorumlusu sizsiniz. Nasıl bir görüntü ve başlık kullanırdınız? İnsanları etkilemek için bu olayla ilgili hangi bilgileri verirdiniz?

mail = Sayın xxx.

BESİN DEĞERİ

Üzerinde ürünlerin gelişen ve büyüyen bireylerde hormonal bozukluklara yol açtığı ve kanserojen madde bulundurduğu açıklanmış. Konu üzerinde geri adım atmanızı ve bir basın açıklaması yapmanızı istiyoruz.

#Yediğimiz Yeter Giydirmeyin



Etkinlik: Toplumsal cinsiyet rolleri

Grup:

S., üniversite öğrencisi, bayan

Toplumsal hareketliğim çok fazla kısıtlanıyor. İstediğim yerde, istediğim zaman bulunamıyorum, sürekli olarak nereye gittiğim, ne yaptığım konusunda sorguya çekiliyorum, akşamlara gezmeye gitmeme izin verilmiyor. En çok üzüldüğüm de futbolu çok sevmeme rağmen maçlara gitmeme izin verilmemesi. Sonra bir de bizim kültürümüz için namus anlayışı çok katı. Özellikle de ağabeyim, bir erkek arkadaşım olmasını kabul edemiyor ve eğer erkek arkadaşım olduğunu öğrenirse huzursuzluk çıkarıyor. Dolayısıyla artık annem dışında evdeki kimsenin bir sevgilim olduğundan haberi olmuyor. Gizli gizli telefonla konuşuyorum ya da sevgilimle rahat rahat buluşamıyorum. Oysa ağabeyim kız arkadaşını alıp bizimle tanıştırmak için eve getirebiliyor. Sonra sanki evdeki bütün işler annemin ve benim görevimizmiş gibi görülüyor. Ve onlarla o kadar özdeşleşmişiz ki bir gün bunları aksattığımızda hemen dikkati çekiyor. Ev işlerinin bizim görevimiz olduğunu öyle benimsemişler ki yaptığımız bütün işler doğal ve basit olarak karşılanıyor. Takdir edilmiyor. Mesela evi temizlediğim günler sadece annem teşekkür ediyor. Bu ev işlerinin zevksiz bir hale gelmesine ve benim üzerimde bir baskı oluşmasına neden oluyor. Ayrıca evdeki ve çevremdeki herkes benim derslerimde çok başarılı olmamı, okulumu iyi dereceyle bitirmemi istiyor, bu da benim üzerimde büyük bir yüke dönüşüyor. Oysa ağabeyimin okulunu dokuz senede bitirmesine kimse bir şey demiyor. Sınav dönemlerinde yaşadığım kaygı nedeniyle fiziksel dengem altüst oluyor. Ayrıca bir de kızlara sürekli olarak empoze edilen şeylerden biri güzellik. Hiçbir zaman bu konuda çok bir çaba harcamasam da üç yıl önce bir rahatsızlık nedeniyle bütün suratımda koca sivilceler çıkmıştı. Bundan çok rahatsız oluyordum ve artık aynaya bile bakmak istemiyordum. Ancak kıyafetlerimin kısıtlanması gibi bir durumla çok karşılaşmıyorum. İstediğimi giymekte özgürüm. Bunun niye böyle olduğuna dair bir fikrim yok, yani neden ağabeyim benimle ilgili her şey gibi buna da müdahale etmiyor, bilmiyorum. Hem kız hem de küçük birey olduğum için herkesin üzerimde hak iddia etmesi, bana baskı yapması da çoğu zaman beni bunaltıyor. Bir arkadaşımda kalacakken bile o insanın telefonu, adresi alınıyor ve çok zor izin veriliyor. Bazen izin alırken o kadar zorlanıyorum ki gitmekten vazgeçiyorum. Ve bütün bunların nedeni olarak, 'Biz sana güveniyoruz ama çevreye güvenemiyoruz.'diyorlar. İleri sürdükleri neden benim için pek inandırıcı değil. Ben durumun daha çok 'Konu komşu ne der?' anlayışından kaynaklandığını düşünüyorum. Kalıp yargılar ve önyargılar kadınların sınırlanmasındaki en büyük etken. Ailem bunu açık bir şekilde ifade etmese de bunun farkındayım. Onların nedenleri sadece bahane ve durumu çok basitleştiren bir neden. Bu yüzden çevremdeki insanlardan soğuyorum. Kısıtlanmanın nedeni onlar olarak gösterildiği için onlara karşı olumsuz duygular geliştiriyorum.

Zehra Y. Dökmen, Toplumsal Cinsiyet, 2010.

The Gayks

ETKİNLİK: BEŞ ANAHTAR SORUYU KULLANARAK MEDYA İÇERİĞİNİ ANALİZ EDEBİLME

Beş Temel İlke	Beş Anahtar Soru
1. Tüm medya mesajları kurgulanmıştır.	Bu mesajı kim oluşturdu?
2. Medya mesajları medyanın kendi kurallarıyla oluşturduğu bir dil kullanarak yapılandırılmıştır.	İlgimi çekmek için hangi teknikler kullanıldı?
3. Farklı insanlar bazı medya mesajlarını farklı bir şekilde deneyimler.	Farklı insanlar bu mesajı farklı şekillerde nasıl anlarlar?
4. Medya bakış açıları ve değerleri içerir.	Bu mesaja dâhil edilmemiş ya da mesajın temsil ettiği yaşam tarzları, değerler ve bakış açıları ne?
5. Çoğu medya mesajı kar ve/ya da güç kazanmak için organize edilir.	Bu mesaj neden gönderildi?

YÖNERGE: İZLEDİĞİNİZ KISA FİLMİ YUKARIDAKİ TEMEL İLKE VE ANAHTAR SORUYA GÖRE ÇÖZÜMLEYİNİZ.

1. Ecobella = Ticari bir şirketler daha çok kadınları hedef etmektedir.

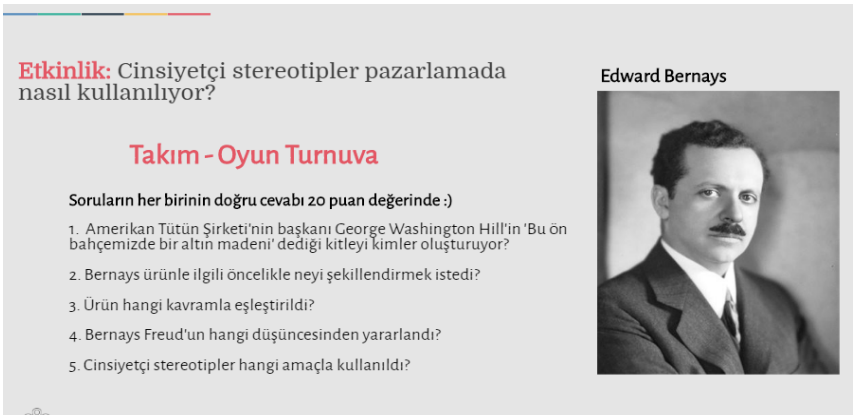
2. Kadın ve erkek rollerin değişmiş olması. Toplumsal cinsiyet ile yetiştirilmesi, dilin kullanılması, görüntü, ses efektleri kullanılması

3. Bu kısa film, erkeklerin kendilerini kadınların yerine koyarak empati kurabilmeleri için bir. Şiddet görmüş, görmemiş, farklı toplumlarda büyümüş insanlar farklı algılayabilirler.

4. Her kesimden insan vardır. Örneğin iş kadını, çalışmayan kadın, erkek çocukları olan aileler ve her kalmandaki insanın yaşadığı şiddet, kavga problem yaşamaktadır. Örneğin öğrenci, yaşam koçu, gruplara ayrılıp sınıflandırılıp ve yaşa göre gruplandırılmıştır.

5. Bu mesaj kadına şiddet konusunda farkındalık yaratmak ve toplumda her birey olarak kadın ve erkeğin eşit olduğunu yansıtmak amacı ve filmdeki olaylar erkeğin şiddet olmadan bir kadın kalmayacağı mesajı verilmek istenmiştir. Günümüz kadın ve erkekler arası bir insan şiddetin ve türleri değişiyor. Ekonomik eşitsizlik var

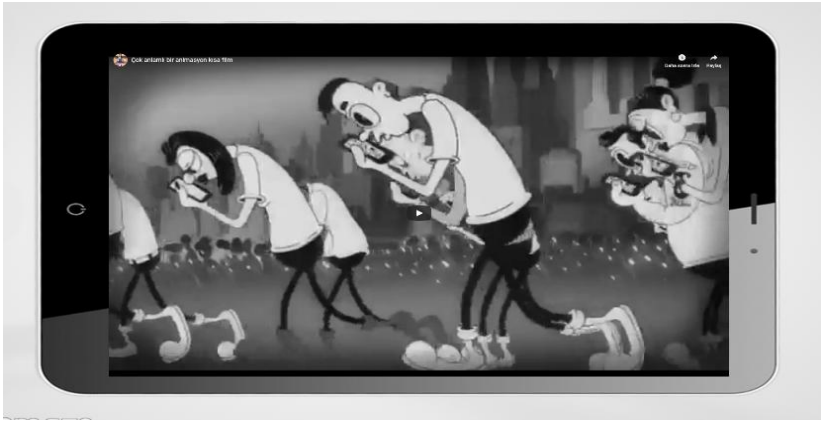
EK 20. Öğrenme Öğretme Süreci: Etkinlik ve Materyal Örnekleri



Şekil 7. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı, cinsiyet rollerinin medyada temsili konusu içinde bir etkinlik örneği



Şekil 8. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programı, sosyal medyada cinsiyetçilik ve sosyal sorumluluk konusu içinde bir etkinlik örneği



Şekil 9. Medya okuryazarlığı programı, medya ve toplum konusu içinde bir medya örneği



GAZİ GELECEKTİR...