Original Article
Received/Accepted Dates
15.09.2026/16.10.2026
DOI 10.52096/usbd.10.48.14

International Journal of Social Sciences
Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi
www.sobider.net e-ISSN: 2548-0685

Eleştirel Pedagoji ve Medya Okuryazarlığı: Türk Eğitim Sistemi Açısından Bir Değerlendirme

Araştırma Makalesi

Konu: İletişim

Doç. Dr. M. Selahattin OKUROĞLU

Kocaeli Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü. Orcid id: 0000-0003-4468-1285

Makaleye Atıf Bilgisi

Okuroğlu, M. S. (2026 **Eleştirel Pedagoji ve Medya Okuryazarlığı: Türk Eğitim Sistemi Açısından Bir Değerlendirme.** *International Journal of Social Science (IJJS Journal), (e-ISSN:2548-0685)* Vol:10, Issue:48; s. 239-268.

DOI: 10.52096/usbd.10.48.14

Gönderim: 15.09.2026

Kabul: 28.09.2026

SYAL BİLİMLER DERGİSİ

Öz

Dijitalleşmenin ve yakınsama süreçlerinin başlangıcında, yeni medyanın demokrasiyi güçlendireceği yönünde beklentiler seslendirilmiştir. Ancak, kapitalizm ve küreselleşme çerçevesinde tanımlanmış iktidar odaklarının dijital teknolojileri daha yetkin kullanmaları ya da bunların, demokratik haklarını talep eden yurttaşlardan önde olmaları söz konusudur. Böylece, dijitalleşme sonrasında eleştirel medya okuryazarlığının genel bir çözümün parçası olarak yeniden değerlendirilmesi gereklidir. Bu noktada yurttaşlar kadar gazetecilerin de eleştirel medya okuryazarlığı yetkinlikleri sorgulanmalıdır. Bu çalışmada eleştirel pedagojinin medya okuryazarlığı eğitimi açısından önemi tartışılmış; Türk Milli Eğitim bürokrasisine bağlı okullarda eleştirel pedagojiye dayalı medya okuryazarlığı eğitimini uygulamayı zorlaştıran başlıca sorunlara, resmi, eğitim metinlerinin nitel analizi ve ilgili alanyazını çerçevesinde değinilmiştir. Bürokratik işleyişten kaynaklanan riskler, aktarmacı eğitim yaklaşımlarının medya okuryazarlığının sayılabilir kazanımlara indirgenmesi; ayrıca siyasal söylemler içinde konunun araçsallaşması çerçevesinde özetlenebilir. Aynı zamanda milli eğitimin çevrimiçi yayınladığı medya okuryazarlığı ders içerikleri, yıllara göre farklılıkları üzerinden karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma, medyanın ekonomi politiği ve eleştirel çözümlemesi açısından dersin durumunun yıllar içinde, 2006 yılındaki ilk uygulamaya kıyasla geriye gittiğini, ancak 2026'da yeniden eleştirellik vurgusunun arttığını göstermektedir. Ancak, sorun eleştirelliğin belli sınırlar ve belli yönelim içinde tanımlanmasıdır. Değerlendirme ekseninde, medya okuryazarlığının ve eleştirel pedagojinin sağladığı olanakların milli eğitim bürokrasisi tarafından kullanılamadığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Paulo Freire, bilinçlenme, eleştirel pedagoji, medya okuryazarlığı, eğitim bürokrasisi

Critical Pedagogy and Media Literacy: An Assessment in the Context of the Turkish Education System

Abstract

At the outset of digitalization and convergence, expectations were expressed that new media would strengthen democracy. However, power structures defined within the framework of capitalism and globalization are more proficient in using digital technologies or gain an advantage over citizens demanding their democratic rights. Therefore, critical media literacy needs to be reconsidered as part of a comprehensive

solution, and the critical media literacy competencies of journalists, as well as citizens, should be questioned. This study discusses the significance of critical pedagogy in media literacy education and examines the main obstacles to implementing critical pedagogy-based media literacy education in schools under the authority of the Ministry of National Education. These problems are examined with consideration of legislation and academic literature. They can be summarized as risks arising from the logic of bureaucracy, the reduction of media literacy to measurable outcomes through transmissive models of education, and the instrumentalization of media literacy within political discourse. The study also compares media literacy course contents updated with those of previous years. The comparison indicates a regression, compared with the course program in 2006, although critical thinking receives renewed emphasis in 2026. The problem here can be described with the restriction of critical thinking and describing it within a specified direction. From this perspective, it can be argued that the opportunities provided by media literacy and critical pedagogy have not been effectively utilized by the national education bureaucracy.
Keywords: Paulo Freire, conscientization, critical pedagogy, media literacy, educational bureaucracy.

(ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ)

editorusbd@gmail.com

Extended Abstract

The convergence of communication technologies has blurred the boundaries between interpersonal communication, mass communication, and broadcasting. Although digital media were initially expected to expand democratic participation, make social problems visible, and facilitate collective solutions, established power relations persist. Algorithmic content flows, platform ownership, commercialization, and echo chambers may restrict rather than expand the public sphere. Under these conditions, media literacy cannot be reduced to checking sources, recognizing misinformation, or using digital tools safely. It must also enable individuals to examine how media texts construct reality, reproduce power, position audiences, privilege certain voices, and silence others.

This study examines the potential of Paulo Freire's critical pedagogy for media literacy education and the conditions for realizing this potential within the Turkish national education system. Freire's approach moves literacy beyond interpreting words and images toward reading the world in its historical, political, economic, and cultural contexts. Education is not a neutral transfer of knowledge but a practice through which people name, question, and transform their world. Conscientization, humanization, praxis, dialogue, and problem-posing education position learners as historical subjects rather than passive recipients. Applied to media literacy, this approach connects students' everyday experiences with structures of ownership, representation, labor, ideology, and inequality. Students are encouraged to ask who speaks, whose perspectives are excluded, which social arrangements are naturalized, and how alternative meanings can be produced.

Freire's critique of the banking model is particularly relevant to media literacy. A course in which teachers merely transmit approved judgments reproduces the passivity that critical education seeks to overcome. Problem-posing education, by contrast, treats students' encounters with news, advertising, entertainment, and social media as themes for collective inquiry. Dialogue, coding and decoding, and shared analysis allow students to relate their interpretations to broader social structures and produce alternative meanings.

The study combines critical literature review and document analysis. Freire's primary works provide the theoretical basis, while relevant legislation and media literacy materials published by the Turkish Ministry of National Education are examined in their institutional context. The 2006, 2008, 2013, 2014, 2018 and 2026 materials are compared with attention to critical pedagogy, media ownership, representation, and the scope of learning outcomes. The literature review of studies on the implementation of the Ministry of National Education's media literacy curriculum identifies several obstacles and problems in the delivery of the course. Many researchers have found that the course is often not taught as intended. Turkish literature shows that only a minority of students take the elective media literacy course; some middle schools do not offer it at all, while others use the allotted time for free activities or to supplement other subjects. Even when the course is taught, lessons that engage students with media literacy are exceedingly rare. Although students taking the media literacy course perform better in critical thinking and questioning the media, it is impossible to determine whether this advantage stems from the course itself or from their pre-existing interest in media.

Document analysis reveals a parallel narrowing of the official curriculum from the perspective of critical pedagogy. Cooperation between the Ministry of National Education and the Radio and Television Supreme Council increased the visibility of media literacy and encouraged academic interest. Nevertheless, its elective status, centralized administration, limited teaching time, and insufficient teacher preparation have prevented a coherent and continuous learning experience. Earlier materials from 2006 and 2008 addressed ownership, monopolization, political influence, unequal representation, and the constructed nature of media texts; later programs lessened or marginalized these issues. Terms associated with criticality, frequent in the 2006 material, appear less frequently in the 2018 program. However, the main issue is not the frequency of the term criticality. The 2026 program repeats the term many times, but the definition of criticality is vague and it is accepted in a particular way. The nature of the concept contradicts specified directions and boundaries.

The 2018 curriculum addresses privacy, ethics, copyright, cyberbullying, stereotypes, echo chambers, persuasion, and gender roles, but largely reduces them to measurable learning outcomes that are difficult to realize under actual classroom conditions. Then, the 2026 program is another frame for instructors, but with an additional emphasis on the concept of criticality. However, the program excludes critical theories of media and communication. Any basic terms indispensable for criticism for any social structure, such as ownership, working relations, regulation, deregulation, economy, policy and politics don't exist and in the program. So, there is the word of criticality but the tools required for critical inquiry are absent.

The central problem, therefore, is not merely whether media literacy appears in the curriculum. Critical media literacy requires an environment in which students can question their media experiences, social positions, institutions, and global cultural production. The logic of a centralized, hierarchical, examination-oriented, and indicator-driven bureaucracy tends to restrict inquiry to technical competence, individual protection, or officially defined risks. The system thus declares critical thinking as an objective while limiting the questions through which criticality acquires meaning.

The study concludes that Freire's pedagogy provides a strong basis for reconstructing media literacy as democratic, dialogical, and transformative education. This requires moving beyond protective guidance and predetermined learning outcomes toward discussions of power, representation, ownership, and lived experience. In Turkey, continuity across educational levels, adequate teacher preparation, sufficient classroom time, and institutional tolerance for open inquiry are necessary. Media literacy must be recognized as a democratic responsibility rather than an optional set of individual skills detached from the institutional conditions of contemporary communication and education. Without these conditions, it risks becoming another transmissive course that neutralizes the critical capacity it claims to develop.

Giriş

Bu çalışmada Paulo Freire'nin eleştirel pedagoji uygulamaları ve medya okuryazarlığı eğitimi açısından önemi tartışılmış; daha sonra Türk Milli Eğitim bürokrasisine bağlı okullarda eleştirel pedagojiye dayalı medya okuryazarlığı eğitimini uygulamayı zorlaştıran sorunlara değinilmiştir.

İletişim fakültelerinde eleştirel pedagojiye dayalı medya okuryazarlığı eğitiminin daha özgürce uygulanması mümkündür, ancak bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'na [MEB] bağlı okullarda uygulanacak eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin, toplumun ihtiyaçları açısından öncelikli olduğu varsayılmıştır. Sorunlar açısından eğitim bürokrasisinin medya okuryazarlığı çerçevesindeki tutumu ilgili alan yazınında ele alınmış bir konudur (Altun, 2010; Okuroğlu ve Dağtaş, 2019). Bu çalışmada, alan yazınındaki tartışmalardan yola çıkarak medya okuryazarlığı özelinde Türk eğitim sisteminin sorunları, bu sorunların nedenleri ve yıllar içinde sorunların değişip

değişmediği tartışılmıştır. Yasal metinler ve medya okuryazarlığı öğretim programları da Türkiye'deki uygulamayı betimleyen anlamlı veriler sağlamıştır.

Medya okuryazarlığı eğitimi demokrasi, özgürlük ve toplumsal fayda kavramları çerçevesinde ele alınabilir. Bu bağlamda eleştirel medya okuryazarlığı, bir toplumu öne geçirebilecek gelişim fırsatıdır. Anaakım çerçevede, medya okuryazarlığı eğitimini gerekli kabul eden ancak, çoğu durumda eleştirel kapasitesini serbest bırakmak yerine sınırlandırmakla ilgilenen yaklaşımlar hakimdir (Potter, 2010). Medya metinleri, bireylerin içinde yaşadığı toplumsal gerçekliğin parçasıdır, hatta bu gerçekliği önemli ölçüde medya inşa etmektedir. Medya, bireyleri belli konumlara çağırmakta ve böylece güç ilişkilerini yeniden üretmektedir. Bu nedenle medya okuryazarlığı, bir bilinç durumu ve yetkinlik olarak tanımlanmalıdır. Söz konusu bilinç halinin başlıca görünümleri; bireylerin toplumdaki konumlarının ve toplumsal yapıların, geçmişten günümüze inşa edilme biçimlerini anlamak olabilir. Böylece eleştirel bilinç, dünyayı verili haliyle kabul etmeyip olması gereken dünyayı tanımlamaktır (Freire, 1985). Mevcut toplumsal yaşam, kurulu iktidar ilişkilerine dayalıdır ve medya bunları doğallaştırmaktadır (Aufderheide, 1993). Birey, mevcut düzenin doğal ya da zorunlu olmadığını, belli yönde değiştirilmesi gerektiğini kavrayabilir. Dolayısıyla medyanın demokrasiyi ve kamusal alanı geliştirecek yönde kullanılabilmesi için birey ve sorumluluk kavramları yeniden düşünülmelidir.

Bilinçlenme, Freire'nin 1964'te Brezilya'yı terk etmek zorunda kalmasına dek geçen sürede geliştirdiği eğitim yaklaşımına takipçileri tarafından verilen isimdir (Torres, O'Cadiz ve Wong, 1998, s. ix). Bu çerçevedeki eğitim uygulaması yetişkinlere yönelik okuma yazma kampanyası içinde gelişmiştir. Brezilya kırsalında yaşayan bu yetişkinler, genelde en az bir kez okuma öğrenmeyi denemiş fakat başaramamış yoksul tarım işçileriydi (Gerhardt, 1993). Dolayısıyla Freire'nin dikkat çeken başarısı, bireylere okumak için bir neden kazandırmasıyla ilgilidir. Bu bağlamda, bilinçlenme öğrencinin gözlediği sorunları tarihsel süreçte konumlandırması; daha adil bir dünya ve toplumsal düzen için çaba göstermesidir. Freire tüm kariyeri boyunca farklı ülkelerde, dünyayı okumanın başlıca aracı olarak gazeteleri kullanmış ayrıca, öğrencileri kendi sorunlarını anlatan içerikler hazırlamaya yönlendirmiştir. Dolayısıyla, medya okuryazarlığı eleştirel pedagojinin doğal parçasıdır.

Medya okuryazarlığını, bireyin ulaşacağı beceriler toplamı olarak gören yaklaşımlar, eleştirel düşünmenin gerekliliğini kabul etseler de liberalizme bağlı bazı ön

kabullerin etkisi altındadırlar (Potter, 2010). Bu noktada, metinlerin genel bağlamını ve olayları üreten toplumsal dinamikleri sorgulama dışı bırakmak, eleştirel olma iddiasındaki birçok programın başlıca çelişkisidir. Ayrıca eleştirel düşünme bireysel çıkara dönük olduğunda, kendi içinde çelişki oluşturacaktır. Eleştirellik, toplumun iyiliğine ve artzamanlı faydaya yönelik olmalıdır. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi bu çerçevede tanımlandığında dijitalleşme, demokrasi ve toplumsal gelişim yönünde işlev görebilir.

Konunun Tanımlanması: Dijitalleşme, Medya Okuryazarlığı ve Eğitim Sistemi

Medyanın gençlerin yaşamında kapladığı süre yüksektir ve bu durum medyanın etkisini artıran unsurlardan biridir. Ancak, medyanın yol açtığı sonuçların, salt medyaya ayrılan süre ile açıklanması yetersizdir. Modern toplumlarda gençler olaylara, nesnelere ve diğer insanlara ilişkin anlamları; değer yargılarını ve toplumsal normları medyadan öğrenmektedir. Medya başlı başına bir pedagoji uygulamaktadır (Kellner, 2007). Bu sürecin büyük ölçüde fark ettirmeden gelişmesi yadsınamaz bir sorundur ve medya okuryazarlığının önemini arttırmaktadır. Çözüm olarak gözüken eleştirel pedagoji, öğrencinin kendini gerçekleştirmesi ve kendi sınırlarını kolektif fayda ekseninde, kendisinin belirlemesi anlamına gelmektedir. Bu çerçeve içinde medya bir eğitim aracı olarak görülebilir. Ancak, eleştirellik açısından medyanın eğitimde kullanılma biçimi farklıdır. Mevcut haliyle medyanın önceliği, bireyleri eğitmek değildir; ticari bir yapı olarak, ekonomik ve politik işlevleri önceliklidir. Bu durumda eleştirel bilinç sahibi kullanıcılar açısından medyanın sorgulanması, onu bir eğitim aracı olarak kullanmayı sağlayabilir.

Dijital medyanın etki ve işlevlerinin teknolojiyle açıklanması bir başka sorunlu yaklaşım olabilir. Günümüz toplumlarında dijital kamusal alanın varlığından söz edilebilse dahi, söz konusu alanın toplumsal çözümler üretecek biçimde işlev görüp görmediği tartışmalıdır. Gelinen noktada sosyal medya, yankı odalarına kapanan bireyleri arttırmış ve bu durum post-truth koşulun temel bileşenlerinden biri haline gelmiştir (Kakutani, 2018). Yakın geçmişte küresel sermayedarlar dijital kontrol mekanizmalarının önemini fark etmiş ve büyük yatırımlara girişmişlerdir (Fuchs, 2014). Twitter platformunun 2022 yılında el değiştirmesi, kapitalizmin dijitalleşmeyi yönetme girişimlerine örnek gösterilebilir.

Metinlerin yansız olmadığı, içeriklerin sorgulanarak ve seçici biçimde okunması/alımlanması gerektiği, anaakım yaklaşımlar tarafından dahi kabul gören genel ilkelerdir (Aufderheide, 1993). Yine de liberal paradigmanın medya okuryazarlığı yaklaşımları medya okuryazarlığını bilinçli tüketici yetiştirme, bireysel güçlenme ve demokratik yetkinlik kavramları çerçevesinde sınırlamış; bu hedeflere ulaşmak için doğru bilgiye erişim, kaynak kontrolü veya dezenformasyonu ayırt etme gibi beceriler eğitime temel alınmıştır (Potter, 2004; Potter, 2010). Ancak dijitalleşme sonrasında bireyler salt tüketici değildir, "kullanıcı" üretimin içinde yer alan karmaşık bir konuma karşılık gelmektedir. Dijital platformların asıl malzemesi tüketici emeği ya da üre-tüketimdir (Fuchs, 2014).

İster gazetecilik ister yurttaş yetkinliği açısından ele alınsın eleştirel medya okuryazarlığı, metinleri toplumun o anki durumuyla ve geçmişiyle bağlantılı okuyan sorulara yer vermelidir. Öğrenci, her metnin belli bir amacı olduğunu görebilmeli, "medya bunu neden yapıyor?" sorusunu sormalı ve alternatif metinleri tartışabilmelidir. Bu çerçevedeki soruların kapsamının, yetişkinlik dönemine uygun olduğu öne sürülebilir. Medya okuryazarlığı eğitiminin ergen ve genç yetişkinler için daha uygun olduğu yönünde bulgular mevcuttur (Hobbs, 2007). Freire'nin eğitim uygulamaları da yetişkin eğitimiyle başlamış, daha sonra liselere uygulanmıştır (Gerhardt, 1993). Öte yandan medya okuryazarlığının ortaokul düzeyinde işlenmesi, metinlerin ve üretim ilişkilerinin geniş çapta sorgulanması alışkanlığının kazanılması; ayrıca medya okuryazarlığının potansiyelinin öğrenci tarafından fark edilmesi açısından yarar sağlayabilir. Medya okuryazarlığı eğitimi, medyanın yaşamla iç içe girdiği ve iletişimin giderek medyalaştığı geç-modern toplumda bir gerekliliktir ve genel eğitimin parçası olmalıdır. Diğer yandan medya okuryazarlığı eğitimi, iletişim fakültelerini tercih eden öğrenci profilini ve fakültelerdeki eğitimin başarısını etkileme potansiyeline sahiptir.

Medyanın bilişsel gelişim üzerindeki belirleyiciliği arttıkça, eğitim sürecinin işlevinin arttırılması düşüncesi popüler bir talep haline gelmiştir. Öte yandan eğitim politikalarının bu talebi karşılayabilmesi, oldukça köklü bir değişimi gerektirebilir. Bu noktada, Frankfurt Okulu'nun, pozitivizmi ve araçsal aklı sorgulayan düşünceleri yol göstericidir. Bilginin meta değeriyle tanımlanmasına yönelik eleştiri, yaygın eğitim yaklaşımlarının sorgulanması açısından öncüdür (Giroux, 2001, s. xxxii). Bu bağlamda, işgücü piyasasına insan kaynağı sağlamakla sınırlı eğitim anlayışları sorunludur. Kaldı

ki, doğrudan entelektüel çaba ve özgün bakış açısı gerektiren iletişim alanı söz konusu olduğunda işgücü kavramının genel tanımları yeterli değildir. Eğitim, insanın toplum adına sorgulayıcı ve yaratıcı yönlerini geliştiren, özgürleştirici bir süreç olarak tanımlanabilir.

Modern toplumlar için medya okuryazarlığı C. W. Mills'in ortaya attığı *okuyamazlık* kavramının tersi olarak düşünülebilir (Mills, 2000, s. 289). Böylece eleştirel medya okuryazarı olabilmek, siyasal ve kültürel okuryazarlık çerçevesinde bireylerin toplum adına sorumluluklarını bulmasıdır. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi açısından başlıca kavramlar ise bireyin sorumluluğu, diyalojik öğrenme ve toplumsal farkındalık olabilir.

Türkiye özelinde eleştirel pedagoji açısından ilk soru, rekabete dayalı ve ölçülebilir kazanımlara indirgenmiş eğitim yaklaşımlarının, eleştirel pedagoji uygulamasına izin verip veremeyeceğidir. İkinci soru ise, eleştirel ekonomi politik karşısında medyayı ve okul sistemini kuşatan iktidar ilişkileriyle ilgilidir. Örneğin, ABD'de yerel cemaatlerin ve okul-aile birliklerinin müfredatlara müdahale edebilmesi bir avantaj olarak görülebilir. Ancak, bu yapının kapitalizmi sorgulamak ve kısa vadede paraya çevrilemeyecek yetkinlikleri öğrencilere kazandırmak noktasında fazla katkısı olmamıştır (Hobbs, 1998; Hobbs, 2007). Türkiye'de ise sivil toplumun ve yerel cemaatlerin müfredatlara müdahil olması mümkün değildir; eğitim sistemi merkezi bürokrasinin, dolaylı olarak siyasal iktidarın tercihlerine bağımlıdır (Okuroğlu ve Dağtaş, 2019). Bu noktada merkezi yapının, eğitimcinin ya da öğrencilerin siyasal ve toplumsal sorgulama süreçlerine girişmesi için esneklik göstermesi gerekmektedir.

Medyanın bilişsel gelişim sırasındaki etki ve işlevleri dijitalleşme sonrası ortaya çıkmış değildir. Buna karşın dijitalleşme öncesinde sorunla yüzleşmekten kaçınan kurumların, dijitalleşme sonrasında artan sorunlar karşısında bir çözüm üretmeleri zorlaşmıştır. Bu noktada eğitim bürokrasilerinin ekran bağımlılığından ya da teknolojinin önlenemez gücünden söz eden argümanlar kurmaları, bir tür teknolojik kadercilik söylemi yaratmaktadır. Bu argümanlar gerçekte, başarısızlığın farklı bir biçimde ifade edilmesi olabilir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel ve özgürleştirici biçimde verilmesini engelleyen unsurların tüm dünyada benzeştiği; ancak, Türkiye'de sorunun daha ağır deneyimlendiği söylenebilir. Küreselleşme ve eğitimin medyalaşması gibi sorunların aynı

anda gözlendiği koşullarda eğitim bürokrasileri, hiyerarşik olarak sorumluluktan kaçan çok sayıda memur nedeniyle oldukça durağandır. Böylece okullar, alışkanlık temelindeki uygulamaların dışına çıkmakta zorlanmaktadır. Öte yandan, sürekli öğrenmeye açık, dinamik bir öğrenci tipinin ilköğretimden itibaren yetiştirilmesi ve bunun için de medyaya karşı eleştirel bilincin kazandırılması gereklidir. Dolayısıyla eleştirel bilinç, eğitim bürokrasilerinin ve siyasal söylemlerin hedef olarak belirttiği kazanımları içermektedir; ancak, Türkiye'de eğitim sisteminin bu hedeflere ulaşmak için eskiye oranla daha iyi durumda olduğu söylenemez.

Yöntem

Bu çalışmada yanıt aranan başlıca soru, MEB'in medya okuryazarlığı dersi uygulamasının, eleştirel pedagojinin sunduğu olanakları değerlendirip değerlendiremediğidir. Bu soru ekseninde çalışma, Türk okullarındaki medya okuryazarlığı eğitimi uygulamasına temel oluşturan kitap ve eğitim programları üzerinden özgün bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda değerlendirmenin nitel analiz ölçüt Freire'nin eleştirel pedagojisidir.

Çalışmada öncelikle eleştirel pedagojinin kuramsal artalanı özetlenmiş; dijitalleşme sonrasında, eleştirel pedagojinin medya okuryazarlığı açısından önemine değinilmiştir. Çalışmanın alana katkısı açısından eleştirel pedagojinin birincil kaynakları olan Freire'ye ait çalışmalardan yararlanılmış; düşünürün özellikle eleştirel pedagojiyi emperyalizm, postkolonyalizm ve piyasa toplumu temelinde konumlandırdığı geç dönem çalışmalarından örnekler verilmiştir. Dolayısıyla çalışmada ortaya konulan değerlendirme, konu hakkındaki önemi kabul edilmiş bir kuramcının eserlerine ve bu eserlerden çıkarılan genel ilkelere dayanmaktadır. Bu noktada nitel çözümleme, salt literatürün özetlenmesinden ziyade, eleştirel pedagojinin bakış açısıyla ortaokul medya okuryazarlığı dersinin ve milli eğitim bürokrasisinin durumunun değerlendirilmesini amaçlamıştır.

Literatür taraması mevcut bilgi birikiminin bir araya getirilmesine, değerlendirilmesine ve farklı kuramsal yaklaşımlar temelinde yeniden yorumlanmasına imkân veren bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir (Grant ve Booth, 2009; Snyder, 2019). Doküman analizi ise, bu çalışma çerçevesinde ders materyallerinin değerlendirilmesi için kullanılan nitel yöntemdir (Bowen, 2009). Doküman analizi, bir belgenin kendi içinde yorumlanmasından ziyade, araştırmacının birikimi ve metnin

toplumsal bağlamı içinde yorumlanmasıdır. Bu çalışmada Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ve çevrimiçi yayınlanan medya okuryazarlığı ders materyallerinin değerlendirilmesi doküman analizine örnektir. İlgili yasal metinler ve ders materyalleri, medya okuryazarlığı ve eleştirel pedagoji alanındaki tartışmalar ekseninde değerlendirilmiştir.

Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitiminin durumu; Türk milli eğitim bürokrasisinin konumu, bağlı okullardaki uygulama ve ders materyali üzerinden genel bir değerlendirmeyle anlaşılabilir. Dersin 2006'da müfredata girmesinden bu yana birkaç kez değiştirilen ders içeriği ve işleyişi, eğitim bürokrasisinin medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumunu anlamaya yardımcı veri sağlamaktadır. Farklı yıllara ait ders içeriklerinin karşılaştırılması, hem ders uygulamasının eleştirel pedagoji ile aktarmacı eğitim yaklaşımları arasında nerede durduğunu, hem de milli eğitimin derse yönelik tutumunu betimlemeye yardımcıdır. Ders materyallerinin değerlendirilmesi için ölçütler, eleştirel iletişim çalışmalarının yanı sıra, Freire'nin pedagojisi temelinde kabul edilmiştir. Mülkiyet ve iktidar ilişkileri ve eleştirel sorgulamanın kapsamı, bu bağlamda başlıca ölçütlerdir. Ayrıca, dersin ne ölçüde yapıldığını ve niteliğini incelemiş olan alan araştırmaları, bu çalışmanın yanıt aradığı sorularla doğrudan ilişkilidir.

Medya Okuryazarlığı Eğitimi ve Freire'nin Eleştirel Pedagojisi

Freire'ye göre müfredat bilgiden ibaret değildir, eğitim uygulaması bilginin politikasıdır (Gerhardt, 1993, s. 445). Bilginin politik yönelimi bireyin dünyayı anlamlandırma, sorgulama ve dönüştürme yönündeki tutumunu etkilemektedir (Freire, 1985, ss. 80–82). Eğitimci tarafsız olamaz; tarafsızlık iddiasında bulunanlar çoğu kez, toplumsal güçten/iktidardan yana taraftır (Freire, 1985, ss. 80–82).

Freire'nin Brezilya dönemindeki çalışmaları Brezilya orta sınıfının, ülkenin sorunlarını çözmek adına harekete geçmesi ekseninde gelişen radikal Katolik hareketle bağlantılıdır. Emmanuel de Kadt, radikal Katolikler açısından Freire'nin önemine ve okuryazarlık kampanyasının ülke çapındaki etkisine dikkat çekmiştir (de Kadt, 1970). Marksizm'i ve Hristiyanlığı bir araya getiren eklektizme rağmen Radikal Katolizm, Brezilya'nın tarihsel koşulları ve kolonyalist ülkelerle bağımlılık ilişkisi içinde anlam kazanmıştır. Sonuçta radikal Katolikler, ülkenin sınıfsal yapısına ve iktidar ilişkilerine karşı Leninist ekolü takip eden partilere kıyasla daha büyük tehdit oluşturmuştur (Skidmore, 1972).

Freire'nin başlangıçta yaklaşımına kendi verdiği isim "baskılanmışların/ezilenlerin pedagojisi" biçimindedir. Bilinçlenme kavramına da karşı çıkmadığı söylenebilir (Gerhardt, 1993). Sürgün yılları boyunca eğitim programlarını geliştirerek "sorun tanımlayıcı eğitim", "diyalog" ve "kültürel eylem" kavramlarını tercih etmiştir.

Egemen Eğitim Anlayışı Karşısında Eleştirel Pedagoji

Freire'nin eğitim sisteminin yansız bir yapı olduğu görüşünü reddetmesi ve müfredatı, bilginin politikası olarak tanımlaması epistemolojik bir sorgulamaya işaret etmektedir. Bu bağlamda Henry A. Giroux, eleştirel pedagoji kavramını, Freire'nin çalışmaları ve Frankfurt Okulu'ndan hareketle ortaya attığını belirtmiştir (Giroux, 2001). Eğitim, derslik dışındaki ekonomi politik gerçeklikten bağımsız değildir. Eğitim sistemi mevcut sorunları yeniden üretebilir ya da eğitim bireyin ve toplumun sorunlarını görünür kılarak, çözüm için adım atılmasını sağlayabilir (Giroux, 2001, s. xxxii).

Freire'nin çalışmalarının temelinde benimsediği ontoloji bulunmaktadır ve bu durum eleştirel pedagojinin kısaca betimlenmesini zorlaştırmaktadır. Freire'nin çalışmaları, eğitim yaklaşımı ya da uygulaması olmanın ötesinde insana ve topluma ilişkin bütüncül bir kuramlar topluluğudur. Freire, başlıca dayanağının Marksizm olduğunu ifade etmiştir (Freire, 2005). Düşüncelerinin eğitime uygulamasında ise John Dewey'in demokratik eğitim kuramından geniş ölçüde yararlanmıştır (Dewey, 2009a; Freire, 2000a). Bilginin, öğrencinin kendi deneyimiyle ve kendi gözlediği problemleri çözme arzusuyla anlam kazanacağı düşüncesi, eleştirel pedagojinin temel dayanağıdır.

Freire bilinç felsefesi konusunda, Frankfurt Okulu'nun çalışmalarından yararlansa da kariyerinin başında, doğrudan Marx'tan ya da Frankfurt Okulu'ndan ziyade Hegel'in etkisini taşıyan çağdaş düşünürlerin etkisi daha fazladır (Aronowitz, 2004). Böylece erken dönemde Freire Hıristiyan hümanizmi ve varoluşçuluk gibi farklı kaynaklardan beslenirken, özgün bir Marx yorumu geliştirmiş olabilir. Temeldeki eklektizme rağmen Freire'nin çalışmaları zamanla radikal demokratik hümanizm denilebilecek tutarlı bir bağlam kurmuştur. Böylece Freire'nin pedagojisi ya da *radikal hümanizm*, günümüze dek ayakta kalan kuramsal bir çerçeve sunmaktadır (Aronowitz, 2004, ss. 11 ve 24).

Eleştirel pedagoji, bireyin kendi hayatının kontrolünü ele almayı istemesi ve dünyayı belli bir yönde değiştirmeye yönelmesi bağlamında genel bir tutum değişikliğini

hedeflemektedir. Derslik içinde uygulama, bireylerin bir araya gelerek dünyayı sorgulaması ve kendi tarihsel konumlarını fark etmeleri fikrine dayanmaktadır. Yöntembilimi büyük ölçüde reddetmesi, Freire'nin eğitim yaklaşımlarının adımlar halinde ifade edilmesini güçleştirmektedir; eğitim her topluluğun somut koşulları içinde ele alınması gereken canlı bir süreçtir (Gerhardt, 1993, s. 445). Bürokratik ve hiyerarşik eğitim ilişkisi, insanı nesneleştirmekte; karşılıklı sorgulama sürecini, yaratıcılığı ve kolektif düşünme olanağını ortadan kaldırmaktadır (Freire, 1987, s. 13). Freire'nin derslik içindeki süreci tanımlamak için kullandığı "diyalog" kavramı, uygulamanın sürekli değişmesini ve dönüşmesini içermektedir.

Diyalog çerçevesinde eğitimci, bireyin eksiklerini bulan ya da tamamlayan imtiyazlı kişi değildir. Eğitimci öğrencilerle birlikte öğrenmeye, sorunları tanımlamaya ve kendi bilgisini sınamaya girişen kişidir. Eğitim, eğitimci ve öğrenci için "yeniden öğrenme" anlamına gelmektedir ve tamamlanmış bilgilerin aktarımı değildir (Freire, 1987, ss. 9 ve 12). Kaldı ki medya, sadece içerikler bağlamında değil formatlar, söylemler ve stratejiler çerçevesinde değişkendir. Öğrencinin kendi medya kullanımı, gündelik yaşamında deneyimlediği/gözlediği sorunlar, sosyal medya içerikleri ve medya temsilleri eğitimin konusu olmalıdır.

Öğrencinin herhangi bir kaynak karşısında pasif alıcı olarak değil, anlamı sorgulayan ve yeniden üreten özne olarak kabul edilmesi, eleştirel pedagojinin medya okuryazarlığına sağlayacağı başlıca katkı olabilir. Eleştirel bilinçlenme, bireylerin toplum içindeki konumlarını sorgulamaları ve yeniden bulmalarıdır. Bu durum, baskılanmışlık/ezilmişlik durumundan ve yabancılaşmadan kurtulmalarıyla ilişkilidir. Freire, sürecin daha genel sonuçlarını ise insanileşme ve özgürleşme olarak adlandırmıştır (Freire, 1985, s. 113). Bilinçlenme sonrası bireyler sorunların tarihsel bağlamını fark etmekte ve tüm sorunların genel bir yapının parçası olduğunu kavramaktadır. Bu noktadan sonra öğrenilen her bilgi, genel yapının bir parçasını aydınlatacaktır. Böylece bireyin kendisini, tarihin parçası ve öznesi olarak fark etmesi, öğrenmeye devam etmeyi sağlayan motivasyonun kaynağıdır.

Ezilmişlikten, Tarihin Öznesi Olmaya Geçiş

Eleştirel pedagojinin Brezilya'daki ilk uygulaması Freire'nin baskılanmışlık/ezilmişlik (oppression) adını verdiği, özel bir toplumsal ve psikolojik konum içinde yaşayan yoksullar arasında gerçekleştirilmiştir (Binark ve Gencel Bek,

2007). Baskılanmışlık, yoksulluğu yeniden üretmekte, insanın kendi yaşamı üzerinde söz sahibi olabilme kapasitesini de sınırlamaktadır (Freire, 2000a).

Freire, baskılanmışlığın bir tür miras olduğunu, sömürgeciliğin tarihsel süreci içinde ortaya çıktığını çözümlemiştir. Üst ve orta sınıflar ise, çocuklarına daha fazla zaman ayırmakta ve öz-disiplin kazandırmaktadır. Ayrıca müfredatlar, çoğu durumda üst sınıfların dünyaya bakışını yansıtabilir. Böylece üst ve orta sınıflardan çocuklar okul yaşamında avantajlıdır; yoksul ve dışlanmış gruplardan olanlar kendilerini ifade etme ve sorunlarını açıklama konusunda dezavantajlıdır. Sonuç, yoksulların zamanla eğitime yabancılaşması olabilir (Freire, 1978'den aktaran Gerhardt, 1993, s. 440). Freire o dönemdeki amacını yoksulların "özne olarak tarihsel sürece katılmaları… insanların gerçek demokrasiye ve toplumsal dayanışmaya ulaşması" biçiminde ifade etmiştir (Freire, 2005, ss. 15–17). Katolik orta sınıfın ve sosyalistlerin destek verdiği kampanya, yoksullara okuma öğreterek seçmen kaydettirmenin yanında, ülkenin sömürge geçmişinden kaynaklanan iktisadi bağımlılığı, toprak mülkiyetini ve sınıfsal ayrımı tartışmaya açmıştır (de Kadt, 1970, s. 62). Nisan 1964'teki askeri darbe ile sona ermiş olsa da ulusal okuryazarlık kampanyası Brezilya'da sınıfsal yapıyı sarsmıştır (Mayo, 2007, s. 527; de Kadt, 1970, s. 271; Skidmore, 1972, s. 145).

Deneyime Dayalı Eğitim ve Bilgi Politikaları

Freire'nin pedagoji uygulamasında, klasik liberalizme kendi radikal yaklaşımını getiren John Dewey'in etkisi fark edilmektedir (McLaren, 2005, s. 8). Bilişsel gelişimin topluma uyum ve deneyimler ekseninde gerçekleştiğini savunan Jean Piaget'in inşasalcı yaklaşımı da Freire açısından önemlidir (Piaget, 1950'den akt. Munari, 1994, s. 314). Freire'nin, Piaget'in kuramlarını Dewey'in görüşleriyle birlikte yorumladığı söylenebilir.

Dewey'in eğitim anlayışı, öğrencinin etrafındaki gerçek dünyadan ve gerçek sorunlardan yola çıkmaya dayalıdır. Bilgi, öğrencinin kendi etrafında gördüklerini ele almazsa, yabancı ve ezberlenecek bir içerik olur, özümsenemez. Dewey'e göre yaygın eğitim anlayışı, mevcut iktidar ve tahakküm ilişkilerini korumak için öğrencinin sorgulama kapasitesine ket vurur; bu durum demokratik eğitime engeldir (Dewey, 2009a, ss. 100–101, 143). Mevcut haliyle eğitim, gençlerin kendi toplumsal konumlarını ve tarihsel rollerini sorgulamalarına olanak tanımaz. Buna karşın toplumsal sorumluluk bilinci öğrenciyi özgürleştirir; ayrıca eğitimde güdülenmeyi sağlamaktadır (Dewey, 2009b, s. 48). Dewey'e göre birey, yaptığı işin sonuçlarını ve toplum açısından işlevini

kavramalıdır. Bireyin, kendisi için anlamlı bir amaca hizmet etmeyen bir işte, işsiz ya da aç kalma korkusuyla çalışması klasik liberalizmin özgürlük idealine aykırıdır (Dewey, 2009a, s. 141).

Bir öğrencinin kendi gözlemleri ve yaşadıkları, ekonomik ve siyasal gerçekliğin parçasıdır. Öğrenci bunu fark ederse, toplumsal sorumluluk duygusu, eğitim motivasyonu ve daha etkili öğrenme bir arada gerçekleşebilir (Dewey, 2009a, s. 108). Medya okuryazarlığı bağlamında, öğrencilerin medya deneyimlerinin bireysel seçim ve yorumlar olarak görülmesi yetersizdir. İzlenen haber, kullanılan platform ya da karşılaşılan dijital gündem, öğrencinin toplumla paylaştığı anlamlar dünyasının parçasıdır.

Bilgiyle Özgürleşme ve Radikal Hümanizm

Freire'nin çalışmalarında Marksizm'in etkisi belirgindir. Ancak, Hıristiyan hümanizmi, özgürleşme teolojisi ve varoluşçuluk gibi farklı düşünsel kaynaklar, onun Marksizm yorumunu tümüyle özgün kılmaktadır (Aronowitz, 2004, s. 9). Freire bu eklektik kuramsal çerçeveyi, emperyalizmin doğurduğu sorunlarla boğuşan bir topluma uygulamış ve kuramlarını bu sorunların tarihsel bağlamı içinde tutarlı hale getirmiştir.

Freire'ye göre insan, dünyaya uyum sağlamanın ötesinde, toplumun sorunlarını kavrama ve onu dönüştürme kapasitesine de sahiptir (Freire, 2000a, s. 125). Bu noktada Freire'nin Marksizm'den aldığı praksis kavramı, Freire'nin pedagojisinde düşünme ile eylem arasındaki bağlantının temelidir (Mayo, 2007, s. 526). Medya okuryazarlığı açısından, bir haberdeki tarafların nasıl temsil edildiğini çözümleyen öğrenci, temsillerin başka türlü nasıl kurulabileceğini ya da bir metinde normalleştirilen bir yaşam tarzının alternatiflerinin neler olduğunu görebilmelidir.

Diyaloji, Mikhail Bakhtin'in çatışmacı olmayan diyalektik süreçleri tanımlamakta kullandığı kavramdır. Karşılıklı tezler, çatışma olmaksızın müzakere edilebilir ve olgunlaştırılabilir (Bakhtin, 1996). Freire'ye göre diyalojik eğitim ya da eğitim ortamında diyalog, kültürel eylem (praksis) olarak tanımlanmalıdır (Mayo, 2004, s. 48). Bu noktada eğitim uygulaması öğrencilerin (konuşmacıların) tezlerini çarpıştırmak yerine farklı tezleri birlikte keşfedecekleri bir yaklaşıma dayanmaktadır. Yaşamdan sorunların dersliğe taşınması, bilincin uyanmasına yönelik adımlardan biridir (McLaren, 2015, ss. 8–9). Böylece diyalojik eğitim, siyasal gerçekliğe kayıtsız kalamaz; eğitim toplumun gerçeğinin parçası olmalı ve toplumu dönüştürmeye aday bireyler yetiştirmelidir (Freire, 2000b, s. 85).

Kuzeyin Kültürel İşgali ve Hegemonya

Freire açısından, eğitim gibi kültür de insanın dünyayı anlamlandırma ve dönüştürme kapasitesiyle ilişkilidir. Bu bağlamda kültür, praksis çerçevesinde tüm insan etkinlikleridir ve eğitimin kültürün bir biçimi olduğu kabul edilmelidir. İnsan, kültürün yaratıcısı olarak çevreyi değiştirmektedir; bu durumda eğitim dünyayı değiştirebilir (Freire, 1987, s. 33). Böylece Freire, kültürel üretimin bireylerin gerçek sorunlarından uzaklaşması ya da yabancılaşması sorununu, emperyalizm bağlamında ele almıştır. Küreselleşme ve kültür ilişkisindeki eşitsizlik ya da çarpıklık, kültürel üretime Kuzey ülkelerinin (özellikle ABD'nin) hâkim olmasının sonucudur (Gerhardt, 1993, s. 446).

Dijitalleşme sonrasında, algoritmik merkezlerin etkisindeki platformlar ve başat söylemlere bağlı gündemler; yerel kültürleri ve farklı toplumsal kesimlerin düşüncelerini bastırmaktadır. Uluslararası çapta, başlıca siyasal aktörlerin belirlediği konularda, belirli görüşlerin seslendirilmesi söz konusudur. Ulusal düzeyde ise öne çıkan düşünceler ve gündemler, tüketim toplumlarının genel alışkanlıklarını yansıtabilir ve bağımlı ekonomik yapıya uygun olabilir. Benzer biçimde bir haber metni, bir toplumsal grubun kendi hakkındaki düşüncelerini değil, toplumsal iktidarın o gruba ilişkin tanımlarını içerebilir. Reklamlar, tüketici yaşam tarzlarını başarı ya da mutlulukla özdeşleştirerek, farklı yaşam biçimlerini değersizleştirebilir. Sosyal medya tüketim toplumunun genel geçer yargılarını ve neoliberal politikalara uygun paylaşımları öne çıkarabilir. Bu durum alternatif düşünceleri gündemden uzaklaştırarak ifade özgürlüğünü sınırlamaktadır.

Freire'nin Brezilya dönemi çalışmalarında baskılanmışlık sessizlik kültürü biçiminde tanımlanmıştır. Bu dönemde Freire sanayileşmiş kuzey ülkelerini demokratik ve gelişmiş toplumlar olarak görmüştür. Ancak sürgün yıllarında, kapitalist yapıların yönettiği stratejilerin ya da örgütsel baskının sonucu olan farklı baskılanma biçimlerini gözlemlemiş ve bunlar için kültürel okuyamazlık ve politik okuyamazlık terimlerini kullanmıştır (Gerhardt, 1993). Bireylerin kendi sözlerini değersiz görmesi, kendi sorunlarını ifade edememesi, kamusal alana taşıyamaması ya da başkalarının diliyle tanımlamaya çalışması, baskılanmanın daha gelişkin biçimleridir. Bu durumda bilinç belli bir yönelim içinde kalmakta, dayatılmış seçeneklerin dışına çıkamamaktadır (Freire, 1985, ss. 88, 90 ve 125). Böylece yurttaşlar doğruyu tanımlayamaz ya da tanımlasalar dahi bunu desteklemekten kaçınabilirler (Freire, 2007, ss. 34–35). Dijitalleşme sonrasında, enformasyon yoğunluğuna rağmen egemen temsillerin, tüketim kalıplarının

ve siyasal tercihlerin başat konumda kalması, okuyamazlık durumuna örnek gösterilebilir.

Sorun Tanımlayıcı Yaklaşım ve Kültürel Çember

Freire'ye göre yaygın eğitim uygulamalarında bilgi, öğrencilerin zihnine aktarılan mevduat gibi görülmektedir. Bu durumda, diyalog ve kültürel eylem gibi özgürleştirici eğitim pratiklerinin uygulanması olası değildir (Freire, 2000a, s. 72). "Bankacı eğitim modeli" adını verdiği eğitim yaklaşımı öğrenciyi nesneleştirir, eğitim konularını toplumun sorunlarından kopararak öğrenciye yabancılaştırır ve diyalektiği dışlar. Sonuç, öğrencinin eğitime ve okula yabancılaşmasıdır. Yaygın eğitim anlayışı düşüncenin özgürleşmesini engeller ve eleştirel bilincin gelişmesine olanak tanımaz (Freire, 2000b, s. 93).

Freire olgunluk döneminde eleştirel pedagoji uygulamasına "sorun tanımlayıcı eğitim" adını vermiştir (Freire, 2000b, s. 83). Bu yaklaşımın temeli öğrenciyi bilginin alıcısı (müşterisi) olarak değil; bilgiyi tartışan, keşfeden ve kendi yaşamıyla ilişkilendiren özne olarak görmektir. Sorun tanımlayıcı eğitim modelinde, eğitmen ve öğrenci, dünyayı birlikte anlamaya çalışan kişilerdir (Aronowitz, 2004, s. 11).

Medya okuryazarlığı açısından sorun tanımlayıcı eğitim, öğrencinin medyadan öğrendiği sorunları ve bunların aktarılma biçimindeki yanlılığı tanımlaması; ayrıca benzer sorunları toplumsal yaşamda gözlemesi çerçevesindedir. Öğrencinin bir metni ya da sosyal medya paylaşımını sorgulaması şu temel sorular üzerinden gerçekleşebilir: "Haber başlığı neden böyle yazılmıştır?", "Sosyal medyadaki bu paylaşım hangi duyguları harekete geçirmeye çalışıyor?", "Bu reklam nasıl bir yaşam tarzı öneriyor?", "Bu tartışmada kimler uzman olarak sunuluyor; kimler dışarıda bırakılmakta ya da susturulmaktadır?" (Okuroğlu ve Dağtaş, 2019, ss. 41–42).

Freire, sorun tanımlayıcı eğitime uygun, hiyerarşik olmayan eğitim ortamına kültürel çember adını vermiştir. Kültürel çember içinde, öğrenciler kendi deneyimlerini ve sözcüklerin zihinlerinde oluşturduğu çağrışımı/anlamları ortaya sermektedirler. Öğretmen tartışmayı kolaylaştırmakta ve doğrudan yönlendirmeye çalışmamaktadır. Ayrıca öğretmen hazır değer yargılarını sunmaktan kaçınmalıdır. Bu noktada eğitimci, öğrencilerin sorularını derinleştirmelerine yardım eder. Katılımcıların zihinlerindeki kavramlardan oluşan anlam dünyalarını da görünür hale getirmeye çalışır. Amaç, bireylerin edilgen konumları reddetmeleri ve tarih içinde kendi rollerini bulmaya

çalışmalarıdır (Gerhardt, 1993, s. 444). Freire'ye göre, kültürel çember yardımıyla, okullar demokratik kamusal alanın temeli haline gelebilir (Gadotti, 1994, s. 50).

Eleştirel Pedagoji Temelindeki Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri

Carlos Alberto Torres ve arkadaşları (Torres, O'Cadiz ve Wong, 1998). Freire'nin eğitim uygulamasını temel bazı kavramlar üzerinden özetlemiştir. Kodlama-kod açımı ve üretken temalar kavramları, eleştirel pedagojinin farklı ortamlarda nasıl uygulanabileceğine dair bir yordam oluşturmaktadır.

Freire, Brezilya yıllarından başlayarak katılımcıların kendilerini ve çevrelerini anlatırken kullandıkları ifadelerin görsel karşılıkları hazırlamış; ardından bu imgeleri kültürel çember biçiminde derslik ortamında kolektif olarak kod açımına tabi tutmuştur (Gerhardt, 1993, ss. 444–447). Bu noktada yaklaşımı, medya metinlerinin çözümlemesine benzemektedir. Dolayısıyla kodlama-kod açımı yaklaşımı doğrudan medya için kullanılmaya uygundur. Kodlama, toplumsal gerçekliğin belirli imgeler, kelimeler, anlatılar ya da semboller aracılığıyla temsil edilmesidir. Kod açımı temsillerin öğrenciler tarafından birlikte çözümlenmesi, görünenin arkasındaki ilişkilerin ve anlamı üreten dünya görüşünün (ideolojinin) tartışılmasıdır.

Freire, eğitim uygulamalarının ilk yıllarında kodlamayı derslikteki öğrencilerin zihinlerindeki anlamlar dünyasını betimlemek için kullanmıştır. Medya tarafından üretilmiş metinlerden önce, öğrencinin kendi zihnindeki ifadeleri ayırt etmesi ve kodlaması, yaşamın sorunları içinde kendi konumunu görmesi açısından önemlidir. Böylece Freire'nin eğitim uygulamasının ilk aşaması, öğrencilerin gündelik yaşamlarında kullandıkları temel kelimelerin, ifadelerin ve temaların belirlenmesidir. Freire'nin "üretken temalar" adını verdiği dil birimleri, katılımcıların zihinsel evrenlerinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Kişiler üretken temalar yardımıyla anadili kullanmakta ve içinde yaşadıkları dünyaya anlam vermektedirler (Freire, 2000a, s. 96). Katılımcıların sık kullandığı kelimeler ya da kelime grupları, anlam ve yan anlamları çözümlenerek, kişi açısından nelerin önemli olduğu konusunda bilgi vermektedir. Bu noktada, herhangi bir derslikteki eğitim uygulamasına, o derslikten elde edilen üretken temalarla başlanabilir.

Dijitalleşme Sürecinde Medya Okuryazarlığı ve Türkiye'de Eğitim

ABD'de liberal paradigmadan kaynaklanan sınırlamalara karşın anayasal teminat altındaki ifade özgürlüğü, medya okuryazarlığı eğitimine ve eleştirel düşüncenin

yayılmasına olanak sağlamıştır. Ancak okul aile birlikleri, piyasa yönelimli bir toplumun parçasıdır; okul sisteminin hatalı medya okuryazarlığı uygulamalarına (media literacy malpractice) neden olması rastlanan bir durumdur (Hobbs, 1998). Türkiye'de ise, merkezi bürokrasinin belirlediği ortaöğretim medya okuryazarlığı izlencelerinin, yanlış bir eğitim uygulaması doğurması ve öğrencileri medya okuryazarlığından tümüyle uzaklaştırması riski mevcuttur.

Milli Eğitim'e bağlı okullarda medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi, yükseköğretimin genelinde, ancak özellikle iletişim fakültelerinde medyayı derinlemesine sorgulamaya istekli bir profilin gelişmesi için fırsat sunmuştur. Bu fırsat kullanıldığı takdirde, tüm sosyal bilimlerin gelişmesine katkı sağlayabilir. Ancak Türkiye'de eğitim sisteminin eleştirel medya okuryazarlığının sunduğu fırsatı kullanabildiğini söylemek mümkün değildir. Bu noktada okullarda medya okuryazarlığı eğitimi açısından yaşanan durum, yükseköğretimde gözlenen sorunlarla ilişkili, genel yapının parçası olarak ele alınmalıdır.

Genel olarak geç-modern toplumlar, kapitalizmi ve liberal bireycilik anlatısını yeniden üretmekte; dolayısıyla sorunun bizzat bunlardan kaynaklandığını ifade etmekte zorlanmaktadırlar (Deneen, 2022). Ancak Türkiye'de, gelişmekte olan ülkelerde görülen sorunlar kurumları kuşatmıştır ve dijitalleşme karşısında, eleştirel düşünmeyi geliştirerek yanıt verecek bir atılımın gerçekleştirilmesi daha zor olabilir.

Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Uygulamasına İlişkin Çalışmalar

Seçmeli medya okuryazarlığı dersinin, ilköğretim ikinci aşama (ortaokul) sırasında, öğrencinin kendi seçeceği yılda okutulması kabul edilmiştir (MEB ve RTÜK, 2006). Ders saati 2013 yılında haftada ikiye çıkarılmış; 7 veya 8. sınıflar için seçilebileceği yazılmıştır (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013a). Ortaokulu bitiren her öğrencinin dersi görmüş olması ise uygulamanın ilk yıllarında belirtilen hedeftir (RTÜK, 2008). Öte yandan MEB, seçmeli dersleri alan öğrencilerin sayısı hakkında istatistik yayınlamamaktadır. Konu hakkındaki araştırmalar ise, dersi her öğrencinin alması hedefinden çok uzakta kalındığını göstermiştir.

Medya okuryazarlığı dersinin ilköğretimde verilmesi, uygulamanın ilk yıllarından itibaren eleştirilmiştir. Bizzat dersi yürüten öğretmenler, dersin lisede verilmesinin daha yararlı olacağını belirtmişlerdir (Toker Erdoğan, 2010). Ancak, dersin lise müfredatına katılması yönünde bir adım bugüne dek atılmamıştır. Derse ayrılan sınırlı kaynağa

rağmen MEB, oldukça iddialı denilebilecek içerikleri, farklı yıllarda çevrimiçi olarak yayınlamıştır. Bu koşullar altında, dersin gerçekte hiç yapılmaması riski göz önünde tutulmalıdır.

Eskişehir il merkezindeki liselerde yürütülen bir çalışmada, ortaokulda medya okuryazarlığı dersi almış öğrencilerin azınlık olduğu görülmüştür (Okuroğlu ve Dağtaş, 2019). Dersi seçebilmiş olan öğrencilerin bazıları, ders saatinin serbest etkinlik ya da başka bir derse takviye olarak değerlendirildiğini; dolayısıyla dersin yapılmadığını belirtmişlerdir. Dersin işlendiğini söyleyen az sayıda öğrenci ise, derste medya hakkında merak ettikleri konularda bilgi alamadıklarını; genelde öğretmenlerin medya ile ilgili görüşlerini dinlediklerini aktarmışlardır (Okuroğlu ve Dağtaş, 2019, ss. 39-41). İstanbul'da, iletişim fakültesi öğrencileri arasında yürütülen araştırma da benzer bulgulara ulaşmıştır. Fakültenin 2. sınıfında okutulan medya okuryazarlığı dersini almış; 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan toplam 265 öğrenci içinde ilköğretimde seçmeli medya okuryazarlığı dersi almış olanların sayısı 50'dir (Köktener, 2019, s. 238). Bu sayıya, dersin gerçek anlamda yapılmadığını belirtenler dahildir. Dolayısıyla okullarda seçmeli medya okuryazarlığı dersinin açılmaması; açılması durumunda gerçekte yapılmaması ya da ders saatinde başka branş derslerinin işlenmesi sık karşılaşılan durumlardır (Aksu Bektaş ve Alver, 2020). Dersin işlendiği durumlarda ise, dersin düzeyi öğrencilerin beklentisini karşılamaktan uzak kalmıştır (Aksu Bektaş ve Alver, 2020, ss. 557 ve 566).

Medya okuryazarlığı dersinin yürütülmesinde gözlenen aksamalara karşın, ortaokulda seçmeli medya okuryazarlığı dersini alabilmiş lise öğrencilerinin ayırt edicilik, eleştirel düşünme ve çözümleme gibi medya okuryazarlığı becerilerinde öne geçtikleri görülmüştür (Okuroğlu ve Dağtaş, 2019, ss. 44-45). Eğitim fakültesi öğrencileri arasında yürütülen bir araştırma ise, geçmişte medya okuryazarlığı dersi almış öğrencilerin sosyal medyada yalan haber paylaşma eğiliminin daha az olduğu bulgusuna ulaşmıştır (Yıldırım, 2025, s. 832). Öte yandan, Türkan Yıldırım'ın araştırmasında öğrencilerin dersi üniversitede mi yoksa ilköğretim ikinci aşamada mı aldıkları konusunda veri elde edilememiştir (Yıldırım, 2025, s. 838).

İlköğretim medya okuryazarlığı dersini almış olmanın katkısının nasıl işlediği tartışmalıdır. Dersi almış kabul edilebilecek öğrenciler, en azından dersin serbest etkinlik ya da başka derse takviye olarak değerlendirilmediği bir öğretim yılı geçirmiş olanlardır. Aynı öğrenciler, dersin gerektiği gibi işlenmediğini; başlangıçtaki beklentilerinin çok

altında kaldığını vurgulamışlardır (Okuroğlu ve Dağtaş, 2019, s. 43-44). Bu durumda dersi almanın katkısını, öğrencilerin medya okuryazarlığına ve medyanın yapısına yönelik önceden var olan ilgisiyle açıklamak da mümkündür (Okuroğlu ve Dağtaş, 2019, s. 45).

Türk milli eğitim sisteminin yapısı içinde eleştirel pedagojiye dayalı bir eğitim verilmesinin önünde birçok engel bulunduğu söylenebilir. Bu durumda medya okuryazarlığı eğitiminin, derslik içi diyaloğa ve özgürleşmeye olanak tanıyabilecek bir fırsat olarak görülmesi gereklidir (Dağtaş ve Okuroğlu, 2018, s. 387). Öte yandan, eğitim bürokrasisinin, dersin sunduğu eleştirel potansiyeli tanımlayamadığı; tanımlasa dahi bunu kullanacak biçimde hareket edemediği söylenebilir. Her şeyden önce, MEB'in yayınladığı medya okuryazarlığı ders içeriklerinin eleştirel pedagojiye uygun bir medya okuryazarlığı eğitimine temel oluşturması oldukça zordur. Dersin işlenme biçimine yönelik bulgular ise, anaakım medya okuryazarlığı çerçevesinde dahi yetersiz bir yaklaşıma işaret etmektedir. Hatalı medya okuryazarlığı uygulamasının (media literacy malpractice) öğrencileri medya okuryazarlığından uzaklaştırması mümkündür (Hobbs, 1998, s. 25).

Değerlendirme

Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Eğitim Bürokrasisi ve Eleştirel Pedagoji Açısından Sorunlar

Milli eğitim müfredatlarının tümünde olduğu gibi, yürürlükteki medya okuryazarlığı programı Milli Eğitim Temel Kanunu'na dayanmakta; bu kanundaki hedeflere ulaşılmasını yasal gerekçe olarak içermektedir (MEB, 2026, s. 4). 1973 tarihli kanun, aynı anda var olması çok zor olan nitelikleri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim uygulamasını ve buna dayalı toplumsal yaşamı hedeflemiştir. *Hürriyet* ve *itaat*, *özel girişim* ve *toplum için fedakârlık,* eğitim müfredatlarıyla aynı anda kazanılması amaçlanan niteliklerdir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: m 2/2 ve m. 3). Söz konusu zıtlıkların kapalı ifadeler kurduğu; bu durumun ise, sorgulamayı engellediği söylenebilir. Kaldı ki, toplumsal yaşamda uzun müzakere süreçleri sonucu bir araya gelebilmiş kazanımların, bürokrasinin himayesi altında gerçekleşeceği argümanı oldukça iddialıdır. Bu noktada devletin yönetim aygıtı otoriter ve kapalı kalmış ya da toplumla kaynaşmak ve toplumsal kapasiteyi kullanmak noktasında yetersiz kalmış olabilir.

Eleştirel pedagoji ve iletişim eğitimi gibi alanlar söz konusu olduğunda, sorunların yasal açıdan daha derin kökleri olabilir. 1982 Anayasası'nın sorgulama, eleştiri ve ifade özgürlüğü kavramlarını, belli bir çerçeve içinde sınırladığı görülmektedir. Basın özgürlüğünü düzenleyen 28. Madde, anayasanın en uzun maddelerinden biridir. Bu bağlamda maddenin çoğu özgürlüğü teminat almaya değil, özgürlüğün sınırlarını belirlemeye ya da özgürlüğün kötüye kullanım biçimlerini tanımlamaya ayrılmıştır. Benzer bir yaklaşımın ifade özgürlüğünü düzenleyen 26. Maddede ve bilim özgürlüğünü düzenleyen 27. Maddede de görüldüğü söylenebilir. Dolayısıyla 1982 Anayasası'nın ürünü olan Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) iletişim eğitimi yaklaşımı, özgürleştirmeye değil sınırlandırmaya öncelik vermiş olabilir. Bu koşullar altında, milli eğitim bürokrasisinin eleştirel düşünceyi ve iletişim özgürlüğünü doğru tanımlayacak kararlılığı göstermesi oldukça zordur.

ABD'de 1970'li yıllarda medya okuryazarlığı, ailelerin muhafazakâr tepkilerinden beslenmiştir (Hobbs, 1998; Binark ve Bek, 2007). Medyanın gençlere, toplumun geneline ve kültüre yönelik etkileri noktasında genel bir kaygının Türk toplumunda da yaygın olduğu söylenebilir. Ayrıca medya etkileri, Türkiye'de siyasal alanda sık kullanılan bir konudur. Politikaların tartışılmasını önlemeyi, bunun için de sorunların sorumluluğunu medyaya ya da kültürel üretime yüklemeyi tercih eden söylem siyasal alana hakimdir (Dağtaş ve Okuroğlu, 2012, s. 248). Buna rağmen Türkiye'de, medya okuryazarlığı kavramının bir hükümet girişimi olarak gündeme geldiği; daha önce, az sayıda akademisyen haricinde bilinmediği söylenebilir.

2003 yılında dönemin hükümeti, kültürel alanda milli egemenlik vurgusu ekseninde kültür ve medya konularını gündeme almış; bu durum bürokrasiyi harekete geçirmiştir. Bu bağlamda, medya okuryazarlığı kavramının siyasal söyleme eklemlenmesi, eğitimin potansiyelini baştan sınırlamış olabilir. Ayrıca yönetim yapısı çerçevesinde sorun, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu [RTÜK] ve Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] gibi bürokratik yapıların bizzat bürokrasiyi sorgulayabilecek eleştirel düşünceye ve ifade özgürlüğüne toleransının yetersiz olmasından kaynaklanabilir.

RTÜK'ün medya okuryazarlığı internet sitesindeki tarihçeye göre "Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü ve TRT'nin de katkılarıyla 20-21 Şubat 2003 tarihinde Ankara'da İletişim Şûrası düzenlenmiş…" bu toplantıda medya okuryazarlığı konusu gündeme gelmiştir. İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı 31

Ağustos 2006'da MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nda kabul edilmiş; 2006-2007 öğretim yılında beş pilot ilde uygulanmıştır. Ders, 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında seçmeli olarak okutulmaktadır (RTÜK, 2016). Bu gelişmeler, medya okuryazarlığının Türk eğitim sistemine girmesi çerçevesinde önemlidir. Ancak MEB, dersi ilköğretim düzeyinde ve seçmeli olarak uygulama tutumunu değiştirmemiş; iletişim fakültesi mezunlarından yararlanma konusunda somut bir adım da atmamıştır. Bu çerçevede medya okuryazarlığı alanındaki akademik çalışmalar, yıllar içinde derse yönelik benzer sorunları dile getirmek ve benzer çözüm önerilerini tekrarlamak durumunda kalmaktadır.

MEB'in medya okuryazarlığı kitap ve kitapçıkları 2006, 2008, 2013, 2014, 2018 ve 2026 yıllarına aittir. 2018 tarihli yayın, konu başlıklarını içeren ve kısaca açıklama getiren 18 sayfalık bir programdır (MEB, 2018). 2026 programı ise 30 sayfalık bir metin olmakla birlikte, daha az kazanım içermiştir (MEB, 2026).

2006 tarihli kitapçık, RTÜK'ün katkısıyla hazırlanan program ve kılavuzdur. Burada kısaca medyanın toplumsal ve kültürel işlevi konularına değinilmiş, uluslararası haber ajanslarından, tekelleşmeden ve medyanın siyasal etkisinden söz edilmiştir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu ve RTÜK, 2006, ss. 6–7 ve 13). 2008'de MEB tarafından yayınlanan öğretmen kılavuzu ise, korumacı yaklaşıma yakın, daha sınırlı bir programı hedeflemiştir; yine de 2006 tarihli metnin etkilerini taşımaktadır (MEB, 2008). Böylece öğretmen kılavuzunda temsil eşitsizlikleri, medya metinlerinin kurgu oluşu ve sahiplik yapısı konuları yer bulmuştur (MEB, 2008). Genel olarak incelendiğinde 2006 ve 2008 programlarında tekelleşme, politik etki ve haber kaynakları gibi konuların bulunması; medyanın kendi içinde iş ilişkilerine tabi, örgütlü bir yapı olduğunun belirtilmesi önemlidir. Öğretmenlere yönelik metinlerde yer alan bu konular, eğitimcilerin dersi daha kapsamlı işleyebilmesi için dayanaktır. Buna karşın 2013 ve 2014 tarihli kaynaklardan bu konular çıkarılmıştır (MEB Talim ve Terbiye Kurulu, 2013b; MEB, 2014).

MEB "Ortaokul ve imam-hatip ortaokulları için medya okuryazarlığı" ders kitabını Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2013'te yayınladığı materyal ekseninde yayımlamıştır (MEB, 2013b; MEB, 2014). Başka bir kitap henüz yayınlanmamıştır. 2018 ve 2026 tarihli medya okuryazarlığı öğretim programları ise, dersin nasıl işleneceğini açıklayan çerçevelerdir. Program kitapçıklarında yer alan açıklamalar, bunların kitap içeriğinden ayrı ders materyali olarak düşünülmesine imkân vermektedir.

2018 programında dersin kazanımları etik, mahremiyet, telif ve fikir hakları, kişisel güvenlik, dilin doğru kullanımı, siber zorbalık, yankı odası, önyargılar, klişeler, kültür endüstrisi, reklamların ikna teknikleri ve toplumsal cinsiyet gibi başlıklar üzerinden açıklanmıştır (MEB, 2018). Öte yandan, söz konusu kavramların anlaşılması ve kazanım oluşturabilmesi için, öğrencilerin bu kavramları kendi medya deneyimleri içinde gözlemeleri gereklidir. Bir başka sorun ise "kültür endüstrisi" örneğinde görüldüğü gibi kavramların tanımlarının eksik ya da yüzeysel oluşudur (MEB, 2018, s. 14).

2018 tarihli programda medyanın toplumsal, kültürel, katılımcı ve ikna edici boyutlarının bulunduğu; mesajların toplumsal ve kültürel bağlamın yanında ekonomik ve politik bağlamlarda değerlendirilmesi gerektiği ifadelerinin çok kısa biçimde de olsa geçmesi, ümit vericidir (MEB, 2018, s. 7). Öte yandan mülkiyet, iktidar ilişkileri, çalışanların istihdam koşulları, haber kaynakları ya da reklam verenlerin etkisi gibi kavramlar programda yoktur. Bu durumda, medyanın politik bağlamda değerlendirilmesi ifadesi, ancak soyut bir açıklama biçiminde derste kullanılabilir. Eleştirellik sözcüğünü kullanan ancak, kapsamından çekince duyan yaklaşım, diğer olumlu unsurların da katkısını sınırlamaktadır. Okullarda "medya okuryazarlığı şenliği" düzenlenmesi önerisi öğrenci merkezli yaklaşıma dayanmaktadır ve olumludur. Ancak, medya okuryazarlığı için eleştirel yetkinlik önceliklidir. Doğrudan içerik hazırlama yoluyla yürütülen medya okuryazarlığı eğitimi, gençlerin ana akım medyayı taklit etmesinden ibaret sonuçlar doğurmaktadır (Potter, 2010).

2026 programında kültür endüstrisi ve toplumsal cinsiyet kavramlarına yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca ikna kavramı 2026 programında yer almamıştır. Buna karşın algı yönetimi ve manipülasyon kavramları kullanılmıştır (MEB, 2026, ss. 10 ve 14). Bu noktada sorun, insan algısını etkileyecek kadar önemli olduğu kabul edilen medyanın, örgütlü çalışma ilişkileri içinde işlediğine; geri planda mülkiyet ve iktidar ilişkilerine tabi olduğuna yönelik açıklamaların programda bulunmamasıdır.

"Ortaokul medya okuryazarlığı dersi öğretim programı: Türkiye yüzyılı maarif modeli" adını taşıyan 2026 programında eleştirellik kavramına görece daha fazla yer verilmiştir. Programda, eleştirel incelemenin odağında yer alan konular; dijital farkındalık, doğrulama, bireysel kullanım tercihleri, bireysel güvenlik olarak sayılabilir (MEB, 2026, ss. 11-14). Ayrıca milli birlik ve toplumsal güven, medya okuryazarlığının hedefleri arasındadır (MEB, 2026, s. 15). Böylece, diğer toplumsal yapılardan ve bunların

medyayla ilişkisinden söz etmeden, öğrencilerin medyayı sorgulamaları istenmektedir. Örneğin, reklam kavramı program metninde geçmekte; algı yönetimi ve manipülasyon, reklamın etkileri olarak belirtilmektedir (MEB, 2026, s. 14). Buna karşın, tekelleşme ya da reklam verenlerin etkileri gibi ekonomi politiğin en temel kavramlarına dahi yer verilmemesi dikkat çekicidir. Dolayısıyla eğitim programının, medyayı ya da medya etkisini, toplumsal gerçekliğin iktidar ve mülkiyet gibi parçalarından bağımsız, kendiliğinden var olan olgular biçiminde ele aldığı söylenebilir. Bu ders çerçevesi içinde, hegemonyayı çözümlemek ve özgürleşmek gibi hedefleri olan eleştirel pedagojiye alan açmak son derece zordur.

Programda, öğrencilerin dijital medya hakkında belli düzeyde bilgili olduğunun kabul edilmesi (MEB, 2026, s. 17); ayrıca öğrencilerin yapay zekâ kullanarak içerik oluşturmasının teşvik edilmesinin istenmesi, gerekli altyapının sağlanması halinde, olumlu adımlardır (MEB, 2026, s. 25). Öte yandan, 2026 programında sıkça geçen vatandaş sorumluluğu ve buna bağlı dijital vatandaşlık kavramları farklı konumdadır.

2018 programındaki bireysel/toplumsal sorumluluk, eleştirel pedagojinin bakış açısıyla tanımlanabilecek bir kavramdır (MEB, 2018, s. 13). 2026 programındaki vatandaş sorumluluğu ise kullanıldığı bağlam nedeniyle farklıdır. Her iki programda da sorumluluk, içerik üretimi ve takibi çerçevesinde sunulmuştur. Vatandaş sorumluluğunun anlamı fazla açık değildir; ancak, haber doğrulama konusunda Dezenformasyonla Mücadele Merkezi'ne başvurulması gibi öneriler, vatandaş sorumluluğuyla bağlantılıdır (MEB, 2026, s. 15). Toplumsal güven, milli birlik ve bağımlılıkla mücadele de vatandaş sorumluluğunun bağlamı içindedir. Ayrıca, hukuki sorumluluk kavramı vatandaş sorumluluğuyla benzer bir başka kavramdır (MEB, 2026, ss. 18 ve 23). Öte yandan programda resmî kurumların gerektiğinde sorgulanması yönünde bir ifade bulunmaması, eleştiri kavramının ancak belli sınırlar içinde kabul edilmesine örnektir.

Sonuç

Freire'nin eleştirel pedagojisi, medya okuryazarlığını liberal ya da anaakım çerçevelerin ötesine taşıyarak, özgürleşme ve bilinçlenme için fırsata çevirebilir. Bu bağlamda birey, medya karşısında korunması gereken pasif bir varlık değildir. Seçim yapma özgürlüğü tüketim tercihleriyle sınırlanmış tüketici de değildir. Okuyucu, medya metinlerini yorumlayan, paylaşan, yeniden üreten ve metnin anlamına katkı sağlayan

özne haline gelebilir. Bu noktada Türk eğitim sisteminin eleştirel pedagojinin sunduğu potansiyelden yararlanıp yararlanamayacağı sorusu önem kazanmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitimi açısından tartışılması gereken sorun, dersin müfredatta yer alıp almaması ya da hedeflenen kazanımların kapsamı değildir. Türkiye'de seçmeli medya okuryazarlığı dersinin durumu, milli eğitim bürokrasisinin, dünyayı sorgulamaya ve bunun için hegemonya kavramını açıklamaya dayalı bir dersi yürütmesini engelleyen birçok yapısal sorunun bulunduğunu düşündürmektedir. Bu noktada, soyutlamaya dayalı beceriler açısından ders konusunun dış dünyadan bir miktar yalıtılmasının mümkün olduğu söylenebilir. Ancak, medya okuryazarlığının konusu somut gerçekliktir; okul dışındaki yaşam ve bu yaşamı etkileyen toplumsal yapılar dersin parçasıdır. Böylece eleştirellik, soyut bir kavram olamaz. Medya okuryazarlığı küreselleşmeye, topluma, ekonomik ve siyasal düzenlere ve bireylerin kendi toplumsallaşmalarına karşı eleştirelliği gerektiren bir derstir. Kaldı ki, eleştirelliği izin verilen bir çerçevede tutmaya çalışan ya da işlediği konuyu dış dünyadan yalıtan bir yaklaşımın, yetişkinliğin eşiğindeki öğrenciler açısından karşılığı olmayacaktır.

Özellikle dijitalleşme ve yakınsama süreçleri ekseninde, medyanın dolaylı olarak üstlendiği pedagojik işlevin ağırlığının arttığı, diğer toplumsal yapıların ve geleneksel toplumsallaşmanın gerilediği söylenebilir. Medya okuryazarlığı eğitiminin, eleştirel pedagoji temelinde uygulanması dijitalleşme karşısında ulusal eğitim sistemlerinin görevi olabilir. Öte yandan, öncelikle Türk milli eğitim sisteminin bu görevi yerine getirmesini zorlaştıran sorunlar ortaya konulmalıdır. Eğitim sistemi, medyanın katkıda bulunduğu daha geniş bir kültürel üretim sisteminin parçası olarak görülebilir. Ancak, dünya genelinde benzeşen sorunlar Türk eğitim sistemi ve bürokrasisi özelinde daha zorludur.

Küresel merkezlerin belirleyiciliği karşısında, özgürleşme ve özgün kültür vurgularını içeren eğitim yaklaşımları, Türk milli eğitim sisteminde başat ulusalcı söyleme uygundur. 2003 yılında RTÜK ve MEB iş birliğiyle başlayan süreç bu bağlamda açıklanabilir. Öte yandan eleştirel medya okuryazarlığı, küresel düzeyde olduğu kadar ulusal düzeyde de sistemi sorgulamak zorundadır. Hegemonya salt dış kaynaklı değildir, ülke içinde dayanakları vardır. Bu noktada milli eğitim bürokrasisi kısa sürede kendisiyle çelişkiye düşmüş ve medya okuryazarlığı eğitiminin sunduğu potansiyeli değerlendirmekten çekinmiş olabilir.

Türkiye'de MEB ve RTÜK iş birliğiyle ortaya çıkan resmi girişim, medya okuryazarlığı eğitimi için bir başlangıç sağlamış; konu hakkındaki akademik çalışmaların da artmasına vesile olmuştur. Buna karşın, aradan geçen yirmi yılı aşkın sürede eğitim adına somut kazanımlar elde edilip edilmediği tartışmalıdır. Alan yazınında sınırlı olumlu katkılar bildirilmesine rağmen, bu katkıların okullar genelinde yaygınlık ve süreklilik kazandığını söylemek güçtür.

Medya okuryazarlığı programlarının, medyayı çok boyutlu biçimde tanımlaması ve ders için buna göre kazanımlar hedeflemesi, Türk eğitim sisteminin aktarmacı yaklaşımı çerçevesinde, olumlu kabul edilebilir. Öte yandan medya okuryazarlığı ders materyalleri, ölçülmek üzere tasarlanan ancak iyi tanımlanmamış kazanımlara dayalı bir programın, bürokratik eğitim anlayışı içinde yürütülmesini hedeflemektedir. Bu yaklaşım içinde grup çalışması, canlandırma ya da tartışmalar belirli yönelim içinde ve belli sorulara izin verilerek kullanılabilir. Siyasal ve ekonomik bağlamda anlam kazanabilecek kavramların, gerekli kaynaklar ayrılmadan, ders konusu hakkında bilgisi sınırlı öğretmenler eliyle sınırlı sürede kazanıma dönüştürülmesi mümkün gözükmemektedir.

2006-2026 arasında değişen medya okuryazarlığı dersi materyallerinde eleştirellik kavramı, zaman zaman ağırlığı azalsa da sürekli olarak yer almıştır. Ancak bürokrasinin kavrama ilişkin tanımlarında belirsizlik hakimdir. Eleştirelliğin doğasının sınırlanmaya ve belli bir yönelim içinde tutulmaya uygun olmadığı görülünce, eğitim bürokrasisinin yaşadığı çelişkiler daha da artmış olabilir.

Türkiye'de sorun; öğrencinin medya deneyimini, toplumsal konumunu ayrıca, ulusal ve küresel düzeylerde sistemin kültürel üretim süreçlerini tartışmaya açacak bir derse Türk eğitim sisteminin hazır olmaması çerçevesinde tanımlanabilir. Türk milli eğitim sisteminin T.C. Anayasası'ndan başlayarak ifade özgürlüğü ve eleştiri kavramlarına karşı çekince duyan genel bir anlayıştan kaynaklı sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar, eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin sunduğu fırsatları değerlendirmenin önündeki başlıca engel olarak kabul edilebilir.

Kaynakça

Aksu Bektaş, Y., & Alver, M. (2020). Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğrenci tutumları ile öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 546–572. https://doi.org/10.17860/mersinefd.793624

Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 97–109.

Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Aronowitz, S. (2004). Paulo Freire's radical democratic humanism. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 8–24). Routledge.

Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf

Bakhtin, M. M. (1996). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.; M. Holquist, Ed.). University of Texas Press.

Binark, M., & Gencel Bek, M. (2007). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. Kalkedon Yayınları.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Dağtaş, E., & Okuroğlu, M. S. (2012). Küreselleşme çerçevesinde medya ortamındaki tektipleşmenin magazin içerikleri üzerinden çözümlenmesi. In E. Dağtaş (Ed.), *Küreselleşme, medya, toplum* (ss. 235–290). BirGün Kitap.

Dağtaş, E., & Okuroğlu, M. S. (2018). Tarihsel bir kategori olarak burjuva medya okuryazarlığı. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 6*(1), 381–397. https://doi.org/10.19145/e-gifder.358088

Deneen, P. J. (2022). *Liberalizm neden çöktü?* (İ. H. Yılmaz, Çev.). VakıfBank Kültür Yayınları.

Dewey, J. (2009a). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (Classic reprint). Feather Trail Press.

Dewey, J. (2009b). *The school and society & the child and the curriculum*. Feather Trail Press.

Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation* (D. Macedo, Trans.). Bergin & Garvey.

Freire, P. (1987). *Pedagogy in process: The letters to Guinea-Bissau*. Continuum Press.

Freire, P. (2000a). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). Continuum.

Freire, P. (2000b). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.

Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. Continuum International Publishing.

Freire, P. (2007). *Pedagogy of the heart*. Continuum Publishing.

Fuchs, C. (2014). Digital prosumption labour on social media in the context of the capitalist regime of time. *Time & Society, 23*(1), 97–123. https://doi.org/10.1177/0961463X13502117

Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His life and work*. State University of New York Press.

Gerhardt, H.-P. (1993). Paulo Freire. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education, 23*(3–4), 439–458.

Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication, 48*(1), 16–32. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x

Hobbs, R. (2007). *Reading the media: Media literacy in high school English*. Teachers College Press.

de Kadt, E. J. (1970). *Catholic radicals in Brazil*. Oxford University Press.

Kakutani, M. (2018). *Hakikatin ölümü: Trump çağında yalancılık sanatı* (C. Mizrahi, Çev.). Doğan Kitap.

Kellner, D. (2007). *Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society*. http://gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/multipleliteraciescriticalpedagogy

Köktener, A. (2019). İletişim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık algıları ve medya okuryazarlığı eğitimine yaklaşımları. *Erciyes İletişim Dergisi, 6*(1), 227–242. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.454544

Mayo, P. (2004). *Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics*. Praeger Publishing.

Mayo, P. (2007). Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy and Education, 26*, 525–544.

McLaren, P. (2005). Paulo Freire's pedagogy of possibility. In S. Steiner, H. M. Krank, & P. McLaren (Eds.), *Freireian pedagogy, praxis and possibilities: Projects for the new millennium* (Electronic ed., pp. 1–23). Falmer Press/Taylor & Francis Group.

McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to a critical pedagogy in the foundations of education* (6th ed.). Longman Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabı*. (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları No. 4562). Devlet Kitapları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu medya okuryazarlığı öğretim materyali* (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları No. 5984). Devlet Kitapları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7 veya 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=410

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Ortaokul medya okuryazarlığı dersi öğretim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202681491629232-Medya%20Okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20D%C3%96P.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013a). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinin ortaokul kısmında değişiklik yapılması (28 Mayıs 2013 tarihli ve 22 sayılı karar). *Tebliğler Dergisi, 76*(2669), 259–261. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2013/2669-haziran_2013.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013b). *Medya okuryazarlığı öğretim programı* (Karar No. 239). http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/documents/moyprogram2014.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu & Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2006). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/documents/program.pdf

Millî Eğitim Temel Kanunu (Kanun No. 1739). (1973, 14 Haziran). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı 14574).

Mills, C. W. (2000). *The power elite*. Oxford University Press.

Munari, A. (1994). Jean Piaget (1896–1980). *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education, 24*(1–2), 311–327.

Okuroğlu, M. S., & Dağtaş, E. (2019). Eleştirel medya okuryazarlığı kuramı: Eskişehir okulları ölçeğinde bir alan araştırması. *Global Media Journal Turkish Edition, 10*(19), 24–51.

Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Sage Publications.

Potter, W. J. (2010). *Media literacy*. Sage Publications.

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2008, 8 Ekim). *Çocuk Gerçeği ve Medya Okuryazarlığı Derslerinin Önemi*. RTÜK Medya Okuryazarlığı Sitesi. http://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/haber_goster.php?Guid=7798562A-BD5C-4D5C-BE6C-AD613D165B78

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2016, 11 Ekim). *Türkiye'de medya okuryazarlığı*. RTÜK Medya Okuryazarlığı Sitesi. https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461B&MenuId=2

Skidmore, T. E. (1972). [Review of the book *Catholic radicals in Brazil*, by E. J. de Kadt]. *Journal of Latin American Studies, 4*, 144–146.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Toker Erdoğan, M. (2010). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında medya okuryazarlığının rolü* [Yayımlanmamış uzmanlık tezi]. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.

Torres, C. A., O'Cadiz, M. P., & Wong, P. L. (1998). *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*. Westview Press.

Yıldırım, T. (2025). Medya okuryazarlığı düzeyinin yalan haber paylaşma üzerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 832–846. https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1612170