



T.C.

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**7-12 YAŞ ARASI ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI ALMIŞ
VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUĞU OLAN
EBEVEYNLERİN MEDYA ve TELEVİZYON OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ İLE EBA TV KULLANIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Nisa Nur TOKMAK

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Didem ELİTEZ

İSTANBUL -2021

T.C.

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**7-12 YAŞ ARASI ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI ALMIŞ
VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUĞU OLAN
EBEVEYNLERİN MEDYA ve TELEVİZYON OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ İLE EBA TV KULLANIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Nisa Nur TOKMAK

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Didem ELİTEZ

İSTANBUL -2021

ÖZET

Bu araştırmada 7-12 yaş arası öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile EBA TV kullanımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 7-12 yaş arası öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğu olan 106 ebeveyn ve 7-12 yaş tipik gelişim gösteren çocuğu olan 102 ebeveyn olmak üzere toplam 208 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ‘Sosyo-Demografik Bilgi Formu’, ‘EBA TV Kullanımı Bilgi Formu’, ‘Medya ve TV Okuryazarlık Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) 20 programında parametrik ve non-parametrik testler kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocukların EBA kullanımları ile ebeveynlerin evlerinde internet bulunması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Çocukların EBA TV kullanımlarında gelişim durumlarına göre farklılıklara rastlanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin tipik gelişim gösteren bireylere oranla; EBA TV ve EBA canlı dersleri düzenli olarak takip etme, EBA derslerinin çocuğun düzeyinin üzerinde olması, EBA TV ve canlı derslerdeki öğretmenlerin çocuğun derse karşı olan motivasyonunu etkileme, EBA TV ve EBA canlı dersleri sırasında not tutma ders bitiminde derslerini tekrar etme, EBA canlı dersleri sırasında soru sorma, soru yanıtlama, EBA canlı dersleri sırasında verilen ödevleri yapma durumlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma durumu gibi sosyo demografik değişkenlere göre fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların EBA TV kullanımlarının ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerine göre fark gösterdiği, ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çocuğun gelişim durumuna fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: EBA, EBA TV, Medya ve Televizyon Okuryazarlığı, Özel Öğrenme Güçlüğü, Uzaktan Eğitim

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MEDIA AND TELEVISION LITERACY LEVELS AND EBA TV USE OF PARENTS WITH A DIAGNOSED LEARNING DEFICIENCY AND TYPICAL DEVELOPMENT CHILDREN BETWEEN 12 YEARS OLD

In this study, the relationship between media and television literacy levels and EBA TV usage of parents who have children diagnosed with learning disabilities between the ages of 7-12 and show typical development were examined. The study group of the research consists of 208 parents, 106 parents with children diagnosed with learning disabilities between the ages of 7-12 and 102 parents with children aged 7-12 years with typical development. In order to collect data in the research, "Socio-Demographic Information Form", "EBA TV Usage Information Form", "Media and TV Literacy Scale" were used. The data obtained in the research were evaluated using the SPSS 20 program using parametric and non-parametric tests. A statistically significant difference was found between children's EBA use and the presence of internet at parents' homes. There were differences in children's use of EBA TV according to their developmental status. Compared to individuals with learning disabilities who show typical development; Regularly following EBA TV and EBA live lessons, EBA lessons being above the level of the child, teachers in EBA TV and live lessons affecting the child's motivation towards the lesson, taking notes during EBA TV and EBA live lessons, repeating the lessons at the end of the lesson, during EBA live lessons Significant differences were found in asking questions, answering questions, and doing the homework given during the EBA live lessons. It was concluded that the media and television literacy levels of the parents differ according to socio-demographic variables such as gender, education level, and employment status. It has been concluded that children's EBA TV use differs according to the media and television literacy levels of the parents, and the media and television literacy levels of the parents do not show any difference to the child's developmental status.

Keywords: EBA, EBA TV, Media and Television Literacy, Special Learning Disability, Distance Education

TEŞEKKÜR

Tez süreci boyunca yardımını esirgemeyen, bilgi birikimi ile her soruma cevap veren, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Didem ELİTEZ hocama...

Tez yazma sürecimde ve eğitim hayatımda beni her zaman destekleyen babam Dursun Yaşar YAĞMUR'a ve annem Semiha YAĞMUR'a...

Tez sürecinde beni yalnız bırakmayan, hiçbir yardımını esirgemeyen, enerjimi yükselten değerli eşim Dursun TOKMAK'a...

Kardeşim İsmail Can YAĞMUR'a ve kuzenim Beyza Gül SU'ya, veri toplama sürecimde yardımcı olan Nurhayat ŞAHİN'e, Gülsade ŞEN'e ve tüm arkadaşlarıma, gönüllü olarak katılan tüm velilere desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum...

BEYAN FORMU

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, tarafımdan üretildiğini ve Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazıldığını beyan ederim.

03.12.2021

Nisa Nur TOKMAK

İmzası

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
BEYAN FORMU	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2.Araştırmanın Problemi.....	2
1.3 Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar.....	5
2. GENEL BİLGİLER.....	8
2.1.Özel Öğrenme Güçlüğü	8
2.1.1. Özel öğrenme güçlüğü	8
2.1. 2.Özel öğrenme güçlüğü nedenleri	10
2.1.3.Özel öğrenme güçlüğü belirtileri	12
2.1.4.Özel öğrenme güçlüğü görülme sıklığı.....	12
2.1.5.Özel öğrenme güçlüğü okul dönemi çocuklarının özellikleri.....	13
2.1.5.1.Özel öğrenme güçlüğü okul dönemi çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri....	14
2.1.5.2. Özel öğrenme güçlüğü okul dönemi çocuklarının dil gelişimi özellikleri.....	15
2.1.5.3. Özel öğrenme güçlüğü okul dönemi çocuklarının motor gelişimi özellikleri ...	16

2.1.5.4. Özel öğrenme güçlüğü okul dönemi çocuklarının kişilik ve sosyal gelişim özellikleri	17
2.1.3. Öğrenme Güçlüğü Sınıflandırılması	18
2.1.3.1 Disleksi nedir?	18
2.1.3.2. Disgrafi nedir?	19
2.1.3.3. Diskalkuli nedir?	20
2.1.3.4. Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu	23
2.1.4. Öğrenme güçlüğü tanılama ve değerlendirme süreci	23
2.1.5.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi	26
2.2.EBA Nedir?.....	29
2.2.1. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)	29
2.2.2.EBA'nın içeriği.....	30
2.2.3.EBA'nın faydaları.....	31
2.2.4.EBA'nın sınırlılıkları	32
2.2.5. Covid-19 pandemi sürecinde dünyada ve ülkemizdeki eğitim süreci	33
2.2.6. Yurt Dışında Kullanılan Uzaktan Eğitim Programları	35
2.3.Medya Okuryazarlığı	37
2.3.1.Medya kavramı	37
2. 3. 2. Medyanın türleri	39
2.3.2.1.Televizyon	39
2.3.2.2. Radyo	41
2.3.2.3. İnternet	41
2.3.2.4. Gazete	43
2. 3. 3. Medya okuryazarlığı tanımı	43
2. 3. 4. Medya okuryazarlığının dünyada ve ülkemizdeki tarihsel gelişimi	44
2. 3. 5. Medya okur yazarlığının önemi	45
3.GEREÇ VE YÖNTEM.....	47

3.1.Araştırmanın Modeli.....	47
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	47
3.3.Verilerin Toplanması	50
3.4.1.Gönüllü onam formu.....	51
3.4.2. Sosyo-demografik bilgi formu.....	51
3.4.3. EBA TV kullanım bilgi formu.....	51
3.4.4.Medya ve TV okuryazarlık ölçeği	51
3.4.5.Medya ve Televizyon Okuryazarlığı Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması.....	52
3.4.5.1. Yapı geçerliliği	52
3.5. Verilerin Değerlendirilmesi	54
3.6.Verilerin Analizi	54
4.BULGULAR.....	56
4.1. Ölçeklerin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	56
4.2. EBA TV Kullanımına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	63
4.3. Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçek Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	71
5. TARTIŞMA.....	89
6.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	102
6.1. Sonuç	102
6.2.Öneriler	109
KAYNAKLAR	111
EKLER	122
Ek.1. Girişimsel Olmayan Etik Kurul Onayı	122
Ek 2.Gönüllü Onam Formu	123
Ek 3. Sosyo-Demografik Bilgi Formu	124
Ek 4. EBA Kullanım Formu	125
Ek 5. Medya ve TV Okuryazarlık Ölçeği	129

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 1. Örneklemde yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.....	48
Tablo 2. Örneklemde yer alan katılımcıların çocuklarına ilişkin betimsel istatistikler.....	49
Tablo 3. Ölçek puanına ilişkin güvenirlik analizi.....	56
Tablo 4. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin bazı bağımsız değişkenlere göre normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular.....	57
Tablo 4. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin bazı bağımsız değişkenlere göre normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular(devamı)	58
Tablo 4. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin bazı bağımsız değişkenlere göre normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular(devamı).....	61
Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler.....	63
Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler (devamı)	64
Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler (devamı)	65
Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler (devamı)	66
Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler (devamı)	67
Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler (devamı)	68
Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler (devamı)	69
Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler (devamı)	70
Tablo 6. EBA kullanma durumları ile ilgili özelliklerin karşılaştırılması	72
Tablo 6 . EBA kullanma durumları ile bazı özelliklerin karşılaştırılması (devamı).....	73
Tablo 6. EBA kullanma durumları ile bazı özelliklerin karşılaştırılması (devamı).....	74
Tablo 7. Çocuğun öğrenme güçlüğü durumu ile ilgili özelliklerin karşılaştırılması	74
Tablo 7. Çocuğun öğrenme güçlüğü ile ilgili özelliklerin karşılaştırılması (devamı).....	77
Tablo 7. Çocuğun öğrenme güçlüğü durumu ile ilgili özelliklerin karşılaştırılması (devamı).....	80
Tablo 8. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılması.....	81

Tablo 8. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılması (devamı)	82
Tablo 8. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılması (devamı)	84
Tablo 9. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının yaşa göre karşılaştırılması.....	85
Tablo 10. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının yaşanılan bölgeye göre karşılaştırılması	86
Tablo 11. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması.....	86
Tablo 12. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının çocuk sayısına göre karşılaştırılması.....	88
Tablo 13. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının çocukların dersini nereden izlediğine göre karşılaştırılması.....	79
Tablo 14. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının çocuk için verimli olan eğitim türüne göre karşılaştırılması.....	80
Tablo 15. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının çocuk dersi izledikleri kişiye göre karşılaştırılması.....	80

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Standart Doğrulayıcı Faktör Analizi Tablosu.....	53
Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizinde T Değer Tablosu.....	53



KISALTMALAR DİZİNİ

- ABD:** Amerika Birleşik Devletleri
- APB:** Amerikan Psikiyatri Birliği
- ASİS:** Anadolu-Sak Zeka Ölçeği
- BEP:** Bireysel Eğitim Planı
- CAS TESTİ:** Bilişsel Değerlendirme Sistemi
- CERN:** Nükleer Araştırmalar için Avrupa Konseyi
- CNED:** Ulusal Uzaktan Eğitim Merkezi
- DSM:** Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
- EBA:** Eğitim Bilişim Ağı
- LİSREL:** Yapısal Eşitlik Modellemesi
- MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
- NCES:** The National Center for Education Statistics
- NFS:** National Science Foundation
- ODTÜ:** Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- PASS:** Planlama, Dikkat, Ardılık
- PDF:** Taşınabilir Belge Biçimi
- RAM:** Rehberlik ve Araştırma Merkezi
- RTÜK:** Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
- SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences
- TNSA:** Türkiye Nüfus Sağlık Araştırması
- TURNET:** Türkiye Net
- TÜBİTAK:** Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
- TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu
- UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
- UNICEF:** Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
- WISC-R:** Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği

1.GİRİŞ

Lorenz'in görüşüne göre bir sistemdeki var olan ufak değişimler beraberinde büyük değişimleri getirebilir, dünyanın bir bölgesindeki kelebeğin kanat çırpması diğer ülkelerde fırtınalara sebep olabilir (Lorenz, 1972). 1 Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinden ortaya çıkan Covid-19 virüsü tüm dünyada fırtınalara neden olmuş ve hayatımızda büyük değişimlere sebep olmuştur (Bozkurt, 2020). Virüsün getirdiği olumsuz etkiler nedeniyle sosyal izolasyon tedbirleri alınmaya başlanmıştır. Birçok kişinin ölümüne neden olan Covid-19 virüsü tüm dünyada krize neden olmuş ve sağlık, eğitim, sosyal hayat, ekonomi gibi birçok alanda hayatımızı etkilemiştir (Can, 2020). Covid-19 virüsün etkilerinin ağır olarak görüldüğü Çin ve İspanya ülkelerinde yapılan araştırmalara göre çocukların uzun süreler boyunca evde olmaları, akranları ile görüşememeleri, eğitimin uzaktan olması onların üzerinde olumsuz etkiler yaratırken yetişkinlerde de kaygı, endişe, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu, uyku bozukluğu gibi ruhsal etkiler görülmeye başlamıştır (Işıklı, 2020). COVID-19 salgın hastalığının dünya üzerinde yayılmasıyla birlikte ülkemizde eğitim alanındaki önemli değişikliklerden olan uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. EBA TV ve EBA internet sitesi yüz yüze eğitim yerini almış, EBA'nın kullanılması öğrenciler için zorunluluk haline gelmiştir (Yaman, 2021).

Yüz yüze eğitim de okul ve aile birliğinin işbirliği içinde olması; çocuğun eğitim hayatında başarılı olması, öğrendiklerini pekiştirilmesi ve kalıcı hale gelmesi açısından büyük öneme sahiptir. Velilerin çocuklarının öğrenme düzeylerini, öğrenme stillerini bilmeleri çocuğun eğitim ve öğretim hayatı açısından büyük önem arz etmektedir. Çocuğunu tanıyan veli çocuğuna gerekli desteği sağlayabilme, akademik olarak başarılı olmasına yardımcı olma fırsatına sahip olmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde ailelere daha büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Anne ve babalar çocuğun derse derse katılması için gerekli olan internet, tablet, bilgisayar gibi araç ve gereçleri hazırlama, ödevlerine yardım etme, derslerine katılması için motive etme gibi birçok sorumlulukla karşı karşıya kalmıştır. Ailenin medya kaynaklarını iyi okuyup değerlendirmesi, medya araç ve gereçlerini kullanımı çocuğun uzaktan eğitim sürecinde desteklenmesi açısından önem taşımaktadır (Kuzu, 2020).

Literatürde EBA(Eğitim Bilişim Ağı) internet sitesi içerikleri öğretmen görüşleri öğrenci görüşleri ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır ancak EBA TV ile ilgili araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışmada 7-12 yaş arası öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip olan ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri analiz edilecek EBA TV kullanımı arasındaki ilişki değerlendirilecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Dünyada teknoloji ve bilimin küreselleşmesiyle birlikte ülkeler iyi bir seviyeye ulaşmak için bilim ve teknolojiyi birlikte kullanmaya başlamışlardır. Teknoloji hayatımızın her alanında var olduğu gibi eğitim sistemini de etkisi altına almıştır. Günümüzde teknolojinin ilerlemesi ile birlikte eğitim dijital ortamlara taşınmaya başlamış, bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. 2019 yılının sonlarına doğru COVID-19 salgın hastalığının ortaya çıkması ile birlikte yüz yüze eğitime ara verilmiş, uzaktan eğitim kararı alınarak teknolojinin eğitimde kullanımı daha çok arttırılmıştır. COVID-19 sağlık, ekonomi, sosyal hayat, eğitim gibi birçok alanda kısıtlamalara yol açmıştır. Öğrenciler derslerini EBA TV, EBA internet sitesini kullanarak takip etmektedir. Öğrenciler derslere katılmakta, sisteme girmekte, dersi takip etmekte zorlanmaktadır. 7-12 yaş öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için durum tipik gelişim gösteren 7-12 yaş öğrencilerine göre daha zorlayıcı olabilmektedir. Canlı olarak soru sormak, öğretmenden geri dönüt alamamak, dersi takip etmekte güçlük gibi problemler nedeniyle öğrenciler derslerini takip etmekte zorlanmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin velilerine daha çok sorumluluk düşmektedir. Öğrencinin eğitimi ile birebir ilgilenip, EBA TV, EBA internet sitesini kullanma gibi konularda çocuklarına yardım eden velilerin medya ve televizyon okuryazarlığı, EBA kullanımı hakkındaki düşünceleri önem taşımaktadır. Bu çalışmada 7-12 yaş arası öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile EBA TV kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2.Araştırmanın Problemi

“7-12 yaş arası öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile EBA TV kullanımları arasında farklılık var mıdır?” sorusu çalışmamızın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.3 Alt Problemler

7-12 yaş arası öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile EBA TV kullanımları arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. Çocukların EBA TV kullanımları, ebeveynlerin yaşına, yaşadığı bölgeye, öğrenim durumuna, cinsiyetine, çalışma durumlarına, çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
2. Çocukların EBA TV kullanımları, ebeveynlerin bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların EBA TV kullanımları evde internetin olması ve çocuğa ait telefon, tablet, bilgisayarın olması durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ebeveynlerin cinsiyetine, çalışma durumuna, yaşına, yaşadığı bölgeye, öğrenim durumlarına ve çocuk sayılarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri evde internet olma durumuna; evde çocuğa ait bilgisayar, tablet, telefon olması durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
6. Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri; ebeveynlerin EBA TV'nin açılımını ve ne olduğunu bilme, EBA canlı dersin ne olduğunu bilme, çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğini bilme, çocuğun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahip olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
7. Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri çocuğun öğrenme güçlüğü tanısına göre farklılık göstermekte midir?
8. Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ebeveynlerin EBA'nın çocuğun eğitiminde yararlı olduğunu düşünme, çocuğun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
9. Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri, çocuğun EBA TV ders saatinde ders başında olma, çocuğun EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme, çocukların dersi izledikleri yere, çocuk için verimli olan eğitim türüne, çocukların dersi kiminle izledikleri çocuğun EBA 'da kendi

öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip etme durumlarına göre göstermekte midir?

10. Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri çocukların gelişim durumuna farklılık göstermekte midir?
11. Çocukların EBA TV kullanımları, gelişim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
12. Çocukların EBA TV kullanımları, ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

İnsanlar yüzyıllar boyunca farklı eğitim sistemleri geliştirmiş ve uygulamıştır. Gün geçtikçe değişen koşullar, teknoloji ile birlikte eğitimde farklı yöntemler ve araç gereçler kullanılmaya başlamıştır. Covid-19 salgını nedeni ile yüz yüze eğitime ara verilmiş, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla geliştirilmiş olan uzaktan eğitim sistemi EBA televizyon, internet, mobil uygulamaları ile aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Zekâları normal ya da normalin üzerinde olmasına rağmen öğrenmede güçlük yaşayan bireylerin eğitimleri akranlarına göre farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan salgın nedeni ile yüz yüze eğitime ara verilmiş, eğitim çevrimiçi olarak uzaktan olarak gerçekleşmektedir. Uzaktan eğitim süreci tipik gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme sürecini değiştirdiği gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin de daha çok zorlanmasına neden olmaktadır. Bu süreçte ebeveynlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Medya araç ve gereçlerini bilinçli olarak kullanıp çocukları için gerekli olan eğitim ve öğretim ortamını evde sunmaları, çocukların eğitimlerine destek olmaları açısından önemlidir. Literatürde öğrenme güçlüğü, EBA(Eğitim Bilişim Ağı) ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur fakat öğrenme güçlüğü tanısı almış olan veya tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile EBA kullanımlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili bir araştırma yapılmamıştır. 7-12 yaş arasında öğrenme güçlüğü tanısı almış olan bireylerin uzaktan eğitim süreci ve tipik gelişim gösteren çocukların uzaktan eğitim sürecini incelemek, ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyini ölçmek ve ebeveynlerin çocuklarına uzaktan eğitim sürecinde göstermiş olduğu desteğini incelemek, yaşanan zorlukların giderilmesi ve çözüm yolları sunulması açısından öğrenciler ve ebeveynler için faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan sosyo-demografik bilgi formu, Medya ve Televizyon okuryazarlık ölçeği, EBA Kullanımı bilgi formunun araştırmaya katılan ebeveynler tarafından samimi ve doğru olarak yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

- 7-12 yaş arasındaki tipik gelişim gösteren veya öğrenme güçlüğüne sahip çocuğu olan ebeveyn 208 ebeveyn ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

1. Özel Öğrenme Güçlüğü: Özel öğrenme güçlüğü zekâsı normal ya da normalin üzerinde olan çocukların yaşitlarına göre okuma-yazma, matematik, dil konuşma, ifade etme, anlama, düşünme gibi becerilerde sorunlar yaşaması ve öğrenmede zorluk yaşaması durumudur (Fidan, 2016). Özel öğrenme güçlüğü; Disleksi, diskalkuli, disgrafi, başka türlü adlandırılmayan öğrenme güçlüğü olmak üzere dört grupta incelenmektedir (Özdemir ve ark, 2016).

Disleksi: Disleksi okuma güçlüğü olarak adlandırılmaktadır (Karaca, 2018). Disleksili bireyler harf ve hece atlayarak, kelimelerin sonlarını farklı şekilde tamamlayarak, harf ve hecelerin olduğu yerleri karıştırarak, b-d, m-n, p-g gibi birçok harfi karıştırarak okuma yapmaktadır. Deyim, atasözü, mecaz anlam gibi konuları öğrenmekte güçlük yaşamakta, bağlantı kurma, okuduğunu anlama gibi eylemlerde zorlanmaktadır (Karaca, 2018). Disleksinin tedavisi yoktur ancak bireyin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak verilecek eğitim ve öğretim ile etkileri azaltılabilir (Özdemir ve ark, 2016).

Diskalkuli: Diskalkuli, bireyin matematik öğrenmede güçlük yaşanması durumudur (Mutlu, 2016). Diskalkuli olan bireyler akıl yürütme ve hesaplama becerilerini kullanmakta zorluk yaşamaktadır. Çok basamaklı sayıları okumakta ve yazmakta güçlük çekmekte, toplama, çıkarma, çarpma, bölme gibi işlemleri hesaplamakta zorluk yaşamakta, problem çözme, plan yapma gibi becerilerde güçlük çekmekte ve matematik sembollerini karıştırmaktadır (Özdemir ve ark, 2016).

Disgrafi: Bireylerin yazmakta zorluk yaşamalarına “disgrafi” adı verilir. Disgrafi dilimizde yazma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2013). Disgrafili bireyler; okuduğunu yazma, dinlediğini yazma, anladığını yazma, düşüncelerini yazma gibi becerilerde zorluk yaşamaktadır. Yazma güçlüğü olan bireyler yazı yazarken harflerin ve kelimelerin arasındaki boşluğu ayarlamakta zorluk yaşamakta, düzensiz

yazmakta, çok boşluk bırakarak ya da hiç boşluk bırakmadan yazmaktadır (Başar, 2020). Hece, noktalama işaretleri, harf ve gramer hataları disgrafili bireylerde sıklıkla gözlenmektedir. Yazılı ifadelerinde de yazının bütünlüğü, anlam ve içerik bakımından da yetersizlikler görülebilmektedir (Deniz, 2019).

Başka Türlü Adlandırılmayan Öğrenme Güçlüğü: Okuma, yazma, matematik öğrenme bozukluğu tanı ölçütlerinden hiçbirinin tam olarak karşılanmadığı bireylerde olan öğrenme bozukluğunu tanımlamak için başka türlü adlandırılmayan öğrenme güçlüğü tanımı kullanılmaktadır. DSM-4(Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) 'de tanı kriteri şu şekildedir; Bireyin yaşı, ölçülen zekâ düzeyi, yaşıtlarına oranla beklenen düzeyin aşağısında olmayan, okuma, matematik, yazılı anlatımı kapsayan üç alanda etkilenen sorunların olması durumudur (APA, 1994).

2. EBA: Eğitim Bilişim Ağı öğretmen ve öğrencilere ücretsiz derslerin verilmesini sağlayan çevrim içi sosyal eğitim platformudur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında Fatih Projesi kapsamında oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne yürütülmektedir. EBA sisteminde bireylerin istediği zaman da ulaşabileceği öğretmenlerin ve öğrencilerin hazırlamış olduğu sunum, not, görseller ve birçok materyal bulunmaktadır (Erensayın, 2018). EBA; değişik ve farklı ders içeriklerini öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunmayı, bilişim teknolojisi ve eğitimin birlikte kullanılmasını yaygınlaştırmayı, eğitimde fırsat eşitliğini yakalamayı, site içerisinde etkileşimler ile bilgi alışverişini arttırmayı, öğrencileri ortak bir paydada buluşturmayı, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin sözel, işitsel, görseli sosyal, bireysel, sayısal yönden öğrenmelerini kolaylaştırmayı hedef edinmiştir (Güvendi, 2014).

3. Medya: Medya; insanların radyo, televizyon, internet, gazete gibi kitle iletişim araçlarını kullanarak birbirleri ile iletişim kurmasını sağlamak, haberleşmek, bilgilenmek veya eğlence amacı ile geliştirilen araçların bütününe verilen isimdir (Bozkurt, 2012). Latince araç anlamına gelen ‘‘medium’’ kelimesinin çoğulu olan ‘‘medya’’ kelimesi, Türk Dil Kurulu sözlüğüne göre iletişim ortamı ve iletişim araçları anlamına gelmektedir (Yiğit, 2015).

4. Medya Okuryazarlığı: Medya okuryazarlığı eğitim ve medyanın birleşmesinden oluşur (Kurtulmuş, 2014). Medya okuryazarlığı; bireylerin medyadaki olumsuz içerikler, yayınlar ve metinlerden korunmasını sağlamak, bireyleri medya ile ilgili konularda bilinçlendirmek ve medya kuruluşlarının daha özenle yayınlar yapmasını

sağlamak için verilen eğitimidir (Bostancı, 2007). Medyanın olumlu yönleri olduğu kadar olumsuz yönleri de oldukça fazladır. Medya okuryazarlığının amacı çocukları ve gençleri medyanın yol açabileceği bu olumsuz etkilerden korumaktır. UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) medya okuryazarlığı tanımını yerine medya eğitimi tanımını kullanmaktadır (Altun, 2011).



2. GENEL BİLGİLER

2.1.Özel Öğrenme Güçlüğü

2.1.1. Özel öğrenme güçlüğü

Bireyin çevresindeki kişiler ile etkileşim, iletişimleri neticesinde ortaya çıkan kalıcı izli davranış değişikliğine ‘‘öğrenme’’ denir (Gür, 2013).Özel öğrenme güçlüğü ilk olarak 1960 yılında Samuel Kirk tarafından zekâ işlevi bakımından normal ancak akademik olarak bazı güçlüklerle karşılaşan bireyler olarak adlandırılmıştır (Diken, 2014). Tıbbi tanımlama yapılmadan önce toplumda özel öğrenme güçlüğü zor öğrenen bireyler olarak adlandırılmıştır (Fidan, 2016). Özel öğrenme güçlüğü zekâsı normal ya da normalin üzerinde olan çocukların yaşıtlarına göre okuma-yazma, matematik, dil konuşma, ifade etme, anlama, düşünme gibi becerilerde sorunlar yaşaması ve öğrenmede zorluk yaşaması durumudur. Bu tür öğrencilerin dikkat ve bellek sorunları vardır, belirli alanlarda başarılı olmak için gerekli olan bilgi, beceri, irade, planlama ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmede çoğu zaman başarısız olurlar (Fidan, 2016).Öğrenme güçlüğü ile ilgili günümüze kadar birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlarda sıklıkla yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir;

- Bireyin hayatı boyunca devam edecek bir süreç olabilir.
- Okuma, yazma, dil ve matematik gibi akademik alanlardaki öğrenimleri etkiler.
- Merkezi sinir sisteminin karmaşık gelişimi veya işlevinden dolayı kaynaklanıyor olabilir.
- Zihinsel, işitme ve görme gibi yetersizlik durumlarından, niteliksiz öğretim, olumsuz sosyoekonomik durum, kültürel dezavantajlar gibi yetersizlik durumlarından kaynaklanmaz (Döşlü, 2017).

DSM-5 (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) tanı kriterlerine göre Özel Öğrenme Güçlüğü; Çocuk ve ergenlerde kelimeleri akıcı biçimde okuyamama okuduğunu anlamama, yazılı anlatım ve yazmada zorluk, aritmetik hesaplama ve matematiksel akıl yürütmede, öğrenmede ilerlememe, akademik olarak istenilen seviyeye ulaşamama durumudur (APB, 2013).

DSM-5 tanı kriterleri

1. Yavaş, hatalı veya zorlanarak okuma, sıklık ile kelimeleri tahmin etme veya kelimeleri seslendirmede zorluk yaşamak

2. Okunan metni anlamakta güçlük yaşamak

3.Yazı yazma ile ilgili güçlük yaşamak

4.Yazılı anlatımda zorluklar yaşaması

5.Sayıları algılama, sayı olguları veya hesaplamaları geliştirme güçlükleri

6. Matematiksel akıl yürütme güçlüğü

Yukarıdaki DSM-5 tanı kriterleri belirtileri en az bir belirti 6 ay süreyle görülmeye devam etmelidir. Bireyin performansı yaşlılarının çok altında olmalıdır. Bireyin bu yetersizlik durumları sınav notu, akademik performans ölçütleri, test sonuçları ölçütleri ile görülür (APB , 2013).

Özel Öğrenme Güçlüğünde bozukluk hafif, orta, ağır olmak üzere üç seviyeye göre belirlenir.

1.Hafif; birey bir ya da iki alanda bozukluk yaşamaktadır, akademik alanda sunulan uygun destek hizmetleri ile bozukluk telafi edilebilir, bireyin performansı artırılabilir.

2.Orta; Bireyin bir veya birden fazla akademik alanda göze çarpan zorlukları vardır. Birey ara verilmeksizin, yoğun öğretime tabi tutulmalıdır. Bu eğitimde günün bir kısmı okulda geçerken, evde ve iş yerinde bireye uygun etkinlikler verilmeli, öğretimin verimli olması sağlanmalıdır.

3.Ağır; Birey birçok akademik alanda öğrenmekte güçlük yaşar. Bireye uygun olarak bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırlanmalıdır (Melekoğlu, 2017).

Ülkemizde Özel Öğrenme Güçlüğü “*Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2000).

2. 1. 2.Özel öğrenme güçlüğü nedenleri

Özel öğrenme güçlüğü'nün nedeni ile ilgili literatürde birçok araştırma mevcuttur. Özel öğrenme güçlüğü'nün net olarak bilinen bir nedeni yoktur fakat birçok sebepten dolayı olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeplerden bazıları şunlardır;

Genetik faktörler; Genetik etkilerin öğrenme güçlüğüne neden olduğunu savunan birçok araştırma mevcuttur. Genetik faktörlerin öğrenmeye etkisini araştırmak üzere yapılan ilk araştırmalardan biri 1950 yılında Hallgren tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamında 276 çocuk ile çalışmış ve bu çocukların akrabaları arasında birçok okuma güçlüğü tespit edilmiştir (Hallgren, 1950). 180 yılında Decker ve arkadaşı okuma güçlüğü yaşayan 125 çocuk ve ailesiyle çalışmış, çalışmanın sonucunda okuma güçlüğü'nün kalıtsal olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Deker, 1981). 2011 yılında Wood ve Grigorenko tarafından ikizler üzerinde yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü'nün tek yumurta ikizlerinde daha çok ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmış bu sonuç genetik neden olarak gösterilmiştir (Wood, 2001). 2009 yılında Munter ve Snowling öğrenme güçlüğü üzerine yürüttükleri çalışmada annesi ve babasında okuma bozukluğu olan çocukların üçte biri ya da üçte ikisinde okuma ve yazma sorunları yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır (Muter, 2009). Peterson ve Penninton'un 2009 yılında kapsamlı olarak araştırdıkları derlemede genetik faktörlerin yanı sıra çevresel faktörlerin de okuma bozukluğuna yol açtığından bahsedilmektedir (Peterson, 2015).

Doğum Öncesi Nedenler; Hamilelik sırasında teratojen tramvaya maruz kalınması sonucunda çocuğun beyin ve merkezi sinir sistemi zarar görür. Hamilelikte alkol, sigara, ilaç, uyuşturucu gibi kimyasalların kullanımı teratojen tramvaya neden olmaktadır. Bu kimyasalların kullanımı bebek için yıkıcı ve geri dönüşü olmayan sonuçlara yol açmaktadır (Bender, 2016). Erken doğumun öğrenme güçlükleri ile ilgili ilişkisi olduğu ile araştırmalar mevcuttur. Birçok araştırmanın sonucunda doğum öncesi nedenlerin öğrenme güçlüğüne neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır fakat doğrudan bir sebep sonuç ilişkisi bulunduğu dair kanıtlanan bir veri olmamaktadır (Bender, 2016).

Doğum Sonrası Nedenler; Doğum sonrası ile ilgili birçok neden sayılabilir. Kafa travmaları, beyin hasarları, teknolojik kimyasalların öğrenme güçlüğüne neden olabileceği söylenmektedir. Katkılı gıdaların, şeker yumurta, mısır süt gibi besinlerin öğrenme güçlüğüne neden olabileceğine dair görüşler mevcuttur (Bender, 2016). 1980

yılında Needleman vücudunda yüksek oranda ve düşük oranda kurşun bulunan iki grupta çocuğun sözel performans, dil, dikkat gibi becerilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Vücudunda yüksek oranda kurşun bulunan çocukların bulunmayan çocuklara göre daha az başarılı olduğu gözlenmiştir (Needleman, 1980).

Beyin Yapısı ve İşlev Bozuklukları;

Burraco 2009 yılında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde serebellum disfonksiyonu, görme uyarısında aksaklıklar, beyinin kortikal kısımlarında bozulmalar nedeniyle öğrenme güçlüğü bozukluğunun meydana geldiğini bu yüzden beyin dikkat mekanizmalarını aktif etmekte ve dikkati toplamada güçlük yaşadığını ileri sürmüşlerdir (Burraco, 2009). Özel öğrenme güçlüğü ışığında yapılan otopsi çalışmalarında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tipik bireylere kıyasla işitsel uyarıları görsel uyarılara çeviren temporal lobun planum kısmında simetri ya da asimetriye sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Galaburda, 1989).

Temple'nin 2002 yılında okuma güçlüğü olan çocuk ve yetişkin bireyler ve tipik bireylerin beyin görüntülerinin karşılaştırılmasına dair yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü olan bireylerin heceleme, anlamsız kelimeleri okumak gibi etkinlikler sırasında okuma güçlüğü yaşayan bireylerin diğer gruba kıyasla beyin sol hemisferindeki temporal korteksteki işlevin daha az çalıştığı ya da çalışmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Temple, 2002).

Çevresel Faktörler;

Literatür incelendiğinde çevresel faktörlerin öğrenme güçlüğüne etkilediğine dair birçok araştırma mevcuttur. Davranışçı kuram öğrenme güçlüğü'nün nedenlerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel, eğitim gibi nedenlerden kaynaklandığını öne sürmektedir. Bu kurama göre çocuk içinde olduğu kültür, ekonomik durum, eğitim düzeyi gibi birçok faktörden etkilenir. Sosyoekonomik, eğitim yönünden alt seviyede olan ailede büyüyen çocuklar diğer çocuklara oranla daha yoksun olabilmektedir. Düşük eğitim seviyesi ve sosyoekonomik duruma sahip ailenin çocuğu daha az ödüllendirilir, çocuğa daha az teşvik edici ortamlar sunulmaktadır (Coplin, 1988). Ebeveynlerin okuma düzeyi, okuma süreleri, eğitim seviyeleri, çocukların okuma ile ilgili araç gereçlere ne kadar ulaştıkları çocukların okuma becerisinin üzerinde önemli etkiye sahiptir (Bergen, 2017).

Hamilton ve arkadaşlarının 2016 yılında disleksi olan ve olmayan çocukların erken ev okuryazarlığı hikâyelerinin ve ileride disleksi riski olma durumlarının

araştırıldığı çalışmada okul öncesi dönemde ev okuryazarlığı yapan grubun yapmayanlara oranla daha az disleksi tanısı aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Hamilton, 2016).Boerma araştırmasında ev ortamında okuryazarlık ortamından faydalanmış çocukların gelecekte okuduğunu anlama, bilişsel becerileri, dil yeteneklerinin gelişmesinde erken dönemde okuryazarlığın ilişkisinden bahsetmektedir (Boerma, 2017).

2.1.3.Özel öğrenme güçlüğü belirtileri

Özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili yaşanan belirtiler bireyin yaşı ile birlikte değişmektedir. Okul döneminde belirtiler artış göstermekte ve daha belirgin hale gelmektedir. Dil, okuma yazma, bellek sorunları, dikkat ve organizasyon sorunları, motor gelişimde gecikmeler, psikososyal gelişimde zorluklar, matematik öğrenmede güçlük, temel kavramları öğrenmekte güçlük gibi birçok alanda gecikmeler yaşanmaktadır. Okula başlayan öğrenme güçlüğü olan çocuğu dil gelişimi ve okuma yazması diğer arkadaşlarına göre daha zordur (Karaca, 2018). Genellikle yazıları kötüdür. Harflerin ses olarak karşılığını anlamakta ve öğrenmekte zorluk yaşarlar. Kar-gar, top-lop gibi sesleri birbirlerine karıştırabilirler. Sesleri heceleri tersinden okuma, benzer harfleri(p,b,m,n,o,ö,g,ğ,u,ü) karıştırma, harf sıralarını karıştırma(16-61) , rakam ve harfleri ters yazma, satır ve hece atlama, ters yönden yazma gibi birçok belirti gözlenir (Karaca, 2018). Tahtada yazan yazıyı deftere kopyalama, dikte çalışmaları, okuduğunu anlama, yanlış okuma, kendini yazarak ve sözlü olarak ifadede güçlük, ödevlerini eksik yapma ya da hiç yapmama gibi zorluklar yaşarlar. Zamanı, tarihi, saati, yılı, mevsimleri karıştırabilirler. Yön kavramı, örüntü, eşleme, hesap yapmakta zorluk, planlama, düşünme ve organizasyon gibi becerilerde zorluk yaşarlar (Karaca, 2018)

2.1.4.Özel öğrenme güçlüğü görülme sıklığı

Türkiye’de 2014 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı raporuna göre 7429 çocuğun öğrenme güçlüğü tanısı almış olduğu açıklanmıştır (MEB, 2014). Kaynaştırma öğrencilerinin %4,3’ünün özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olduğu belirlenmiştir (İlker, 2017). Children in Edirne Pennington ve arkadaşının yaptığı araştırmada ailede disleksili bireylerin bulunması durumunda okuma bozukluğu riskinin kadınlarda %17-18, erkeklerde %30-40 oranında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda ailesinde okuma bozukluğu olan bireylerin kendilerinde de okuma bozukluğu olma riskinin normal riskin 5 veya 10 katı üzerine olduğu sonucuna varılmıştır (Üdücü, 2019).

2014 yılında yapılan bir araştırmaya göre Amerika Birleşik Devletleri'nde 5.7 milyon özel gereksinimli çocuğun 5.7'si öğrenme güçlüğü tanısı almıştır (Cortiella, 2014). 2016 yılında Amerika Milli Eğitim Bakanlığı'nın açıklamasına göre devam eden tanıları arasında en sık rastlanan tanı özel öğrenme güçlüğü tanısı olduğu saptanmıştır (NCES, 2016) 2018 yılı verilerinde de benzer biçimde, en yaygın olan tanı kategorisinin öğrenme güçlüğü tanısı olduğu ve altı ile 21 yaş arasındaki yaklaşık altı milyon öğrencinin %38,6'sının öğrenme güçlüğü tanısı almış olduğu belirtilmektedir (NCES, 2018) 2013'te Çin'de yapılan bir araştırma da ilköğretim döneminde olan 5000 ve üzeri çocuk ile yapılan bir araştırmada disleksinin görülme oranının %3,9 olduğu ve erkeklerin kızlara oranla üç kat daha fazla disleksi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sun, 2013)

2014 yılında Finlandiya'da 7-8 yaşları arasında 9215 çocuk ile yürütülen araştırmada, öğrenme güçlüğü'nün görülme yüzdesinin %19,9 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taani, 2014) Brezilya'da 2016 yılında çocuk ve ergenler ile yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı %7,6 oranında olduğu saptanmıştır (Fortes, 2016). 2015 yılında İtalya'da yapılan araştırmaya göre ilköğretim öğrencilerinde öğrenme güçlüğü yaygınlığı %6,06 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cappa, 2015) 2012 yılında Hindistan'da 9-10 yaşlarındaki 500 çocuk ile yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü yaygınlığının %10,25 olduğu saptanmıştır. Çocukların %7,47'si disleksi, %1,7'sinin disgrafi, %1,07'sinin diskakulli olduğu gözlemlenmiştir (Görker, 2017).

2.1.5.Özel öğrenme güçlüğü okul dönemi çocuklarının özellikleri

Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu özellikler öğrenme güçlüğü'nün türüne, derecesine, kalıtıma, kişiliğe ve birçok etmene bağlı olarak farklılık göstermektedir (Üdücü, 2019). Yıllardır yapılan birçok araştırmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sorunlarından bahsedilmektedir. Hemming ve MacInnis 1995 yılında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sorunları ile ilgili yedi özellik ortaya koymuşlardır. Bu özellikler şunlardır;

Aşırı Bağlılık: Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler öğrenirken, ders çalışırken birilerine ihtiyaç duyma eğiliminde olurlar. Bireysel olarak çalışmakta güçlük yaşamaktadırlar.

Kendi Performansını İzlemede Zorluk: Birey okuma sırasında kendi performansını anlamakta zorluk yaşar. Okuduğu metni ne kadar anladığını ölçemez.

Strateji Düzenlemekte Zorluk: Birey bir metni okurken hangi strateji ile okuyacağını belirlemekte güçlük yaşamaktadır.

Bellek Sorunları: Birey öğrendiklerini uzun süre aklında tutamamakta, bilgileri sık sık unutmaktadır.

Harf Sesleri Ve Kelimelere Yönelik Sorunlar: Birey sesleri karıştırmakta, harflerin seslerini seslendirmekte zorlanmakta, heceleri birleştirmekte güçlük yaşamaktadır.

Genelleme Sorunları: Birey belli bağlamda öğrendiği kavramları genellemede güçlük yaşamaktadır.

Olumlu Yaklaşımda Sorunlar: Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler olaylara olumsuz yaklaşmaktadır (MacInnis, 1995).

2.1.5.1.Özel öğrenme güçlüğü okul dönemi çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri

Zekânın birçok tanımı mevcuttur. Piaget'e göre zekâ; 'bireyin çevreye uyum sağlama beceresi', John Carroll'a göre 'yetenek', Binet'e göre 'akıl yürütmek, kendini gerçekleştirmek', Davis'e göre 'problem çözmek', Terman'a göre 'soyut düşünme becerisidir' (Aral, 2001). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin zekâ seviyeleri normal (90- 109) ya da normalin üzerindedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okul başarısı zekâlarına ve yaşitlarına göre daha düşüktür (Döşlü, 2017).Özel Öğrenme Güçlüğü olan çocuklar okumayı zor öğrenebilir, yavaş okuyabilir, k-t, p-d, d-b, y-h, 6-9 gibi bazı harf ve rakamları okurken karıştırabilirler. Bazı heceleri ters okuyabilir, yazarken b-d, d-z, u -s, n gibi harfleri karıştırabilirler. Hece atlama, okumaya karşı ilgisizlik ve isteksizlik, okuduğunu anlamama gibi sorunlarla karşılaşabilirler. Yazma becerileri iyi değildir. Not tutmayı, yazmayı sevmeyebilirler. Ödev yaparken sık sık yardım isteme eğiliminde olurlar. Tahtadan deftere notlarını yazmakta güçlük yaşayabilirler. Kalem tutmakta zorluk yaşarlar. Kelimeleri çok bitişik ya da çok ayrı yazabilirler. Satırı takip etmekte zorlanırlar. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin hafıza problemleri mevcuttur. Beyinlerindeki çalışma belleğindeki aksaklıklar nedeniyle bilgiyi işlemekte ve kullanmakta güçlük yaşarlar. Bu bireyler öğrendikleri bilgileri kısa sürede untabilmektedir veya bir başka bilgi ile karıştırılmaktadır (Geary, 2004). 2015 yılında Çakıroğlu'nun öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler ile ilgili yapmış olduğu araştırmada bu bireylerin yeni bilgi öğrenimi sırasında bellek, görsel ayırt etme ve depolama gibi problemlerinin olduğunu ifade

etmiştir (Çakıroğlu, 2015). Alfabeyi, çarpım tablosunu, sayıları, saat, haftanın günleri, ayları öğrenmekte güçlük çekerler (Işık, 2019). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin zaman algılarında problemler mevcuttur. Saat, gün ay, yıl, önce ve sonra, dün bugün gibi kavramları anlamakta güçlük çekmektedir (Üdücü, 2019). Yazılı olan sınavlarda başarısızlık yaşarken sözlü sınavlarda başarılı olabilmektedir. Belli konularda ve derslerde başarılı iken bazı derslerde başarısız olabilmektedirler. Örneğin; Matematik dersinde çok başarılı olup Türkçe dersinde zorluk yaşayabilirler. Yer, mekânsal konum, sağ sol ayırımı, yön bulmak gibi aktivitelerde uyum problemleri yaşamaktadır (Üdücü, 2019).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin dikkat ölçümleri ile ilgili yapılan çalışmalar dikkat sürelerinin tipik çocuklara oranla daha kısa olduğunu göstermektedir. Bender'in tipik ve öğrenme güçlüğü olan çocukların dikkat süresini ölçmek için yapmış olduğu araştırma kapsamında bir gözlemci her 10 saniyede bir zil çalmaktadır. Çocukların zile tepki vermelerini ölçmek üzere yapılan bu araştırma 3 kere 20'şer dakika olmak üzere 3 ayrı günde tekrarlanmış, öğrenciler tarafından verilen tepkiler not edilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların diğer çocuklara oranla daha az ilgilendiği zile daha az tepki verdiği görülmüştür (Bender, 1984). Öğretmenler ile yapılan bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerinin davranışlarını değerlendirilmesi kapsamında yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin öğrenme güçlüğü tanısı almayanlara oranla daha fazla dikkat dağınıklığı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bender, 1994). Öğrenme güçlüğüne tanısı olan bireyler tipik gelişim gösteren bireylere göre daha az dikkat süresine sahiptirler, bir olaya daha tipik bireylere göre daha az odaklanmaktadırlar (Bender, 2016). Yapılan araştırmaların birçoğunda öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin genellikle dikkat süreleri kısadır ve dikkatleri dağınıktır sonucuna ulaşılmıştır (Üdücü, 2019). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler planlama yapma, koordineli hareket etme, görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte zorluk, problem çözmede güçlük gibi problemler yaşamaktadır (Reid, 2013).

2.1.5.2. Özel öğrenme güçlüğü okul dönemi çocuklarının dil gelişimi özellikleri

İnsanlar kendilerini ifade etmek için dili, jest ve mimiklerini kullanmaya ihtiyaç duyarlar. Doğduğu andan itibaren sosyal bir varlık olan insanoğlu dili kullanmaya ilk olarak ağlayarak başlar. Acıkma, susama, altının değiştirilmesi için ağlayan bebekler, ağladıklarında etrafındaki insanlar tarafından fark edilip ihtiyaçlarının giderildiğini

deneyimleyerek fark etmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin dil gelişimleri akranlarına oranla geride seyretmektedir (Karaca, 2018).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin ve özellikle okumakta güçlük yaşayanları dil alanında problemler ile karşılaşır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler ses birimleri, söz dizimi, kendini ifade etmekte güçlük, sözlü ve yazılı anlatım ve fonolojik yapılar da problem yaşarlar (Ehren, 2006). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler dilde gecikmeler, sözdizimi, konuşmada artikülasyon problemleri, kendini ifade etmekte güçlük gibi sorunlar yaşar (Üdücü, 2019). Okuma ve anlama becerisinde problemler yaşayan bireylerin kelime haznesinin az olduğunu yapılan çalışmalar göstermektedir (Hoskyn, 2004). Sıklıkla kelimeleri karıştırırlar. Nesneleri adlandırmakta güçlük yaşarlar. Genellikle söyledikleri yabancı kişiler tarafından anlaşılmaz. Söylemek istediklerini karşı tarafa istenilen şekilde aktarmakta güçlük yaşarlar. Cümle ve kelimelerin yerlerini değiştirerek konuşabilir, yazabilirler. Harflerin ve hecelerin yerlerini sık sık karıştırırlar (Özyürek, 2019). Birey yönergeleri almakta güçlük çeker, dinlediğini anlamakta zorluk yaşar. İşitsel kavramda yetersizlik ve zayıflık görülür. B,f,m,v,y,d,r gibi benzer sesleri ayırmakta zorlanır (Döşlü, 2017).

Yapılan araştırmalar dil gelişiminde gecikmeler yaşayan çocukların ileriki dönemde okumakta zorluk yaşadığını vurgulamaktadır (Silliman, 2006). Beynin konuşma bölgesi ile okuma becerisinin olduğu kısmın aynı yerler olduğu, okuma ve dil becerisi arasındaki ilişkinin bağlantısını açıklamaktadır (Shaywitz, 2006). Son yıllarda yapılan araştırmalara göre öğrenme güçlüğü olan bireyler fonemleri fark etmek konusunda sıkıntılar yaşamaktadır (Bender, 2016).

2.1.5.3. Özel öğrenme güçlüğü okul dönemi çocuklarının motor gelişimi özellikleri

Öğrenme güçlüğü yaşayan bazı bireylerin el ve göz koordinasyonlarında zayıflık mevcuttur. Motor koordinasyonlarında yetersizlik olan bireyler bu konularda yapılan etkinlikler de etkili performans sergilemekte güçlük yaşamaktadır (Üdücü, 2019). Sıklıkla denge problemleri yaşamaktadırlar (Tunca, 2020). Akkuş özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ilgili araştırmasında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin denge ve motor becerilerinde güçlükler yaşadığını ve akranlarına oranla daha geç yürümeye başladıkları sonucuna ulaşmıştır (Özdemir , 2018).

2.1.5.4. Özel öğrenme güçlüğü okul dönemi çocuklarının kişilik ve sosyal gelişim özellikleri

Kişilik doğumla birlikte beraberimizde getirdiğimiz duygu, düşünce, davranış gibi unsurların çevremizdekilerin tutum ve davranışları ile şekillenmeye devam etmesini kapsayan karmaşık bir süreçtir. Kişilik devamlı olarak ortama, şartlara, çevremizdeki insanların tutumuna göre değişen bir süreçtir. Anne baba tutumları kişiliğin oluşmasını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Kişiliğin büyük kısmı erken çocukluk döneminde gelişir ve ergenlik döneminin sonuna kadar gelişim devam eder (Osman, 2012).

Yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğü olan bireylerin mizaçlarında öğrenme güçlüğü olmayan bireylere göre farklılıklar olduğunu savunmaktadır (Bender,1984). Keogh 2003 yılında öğrenme güçlüğü olan çocukların mizaçlarını değerlendirmek için ölçüm aracı geliştirmiştir. Bu ölçüm aracı ile yapılan araştırmalar sonucunda öğrenme güçlüğü olan bireyler öğrenme güçlüğü olmayan bireylere göre görevleri sürdürmekte daha az başarılı oldukları ve sosyal ilişkiler konusunda esnekliklerinin daha az düzeyde olduğu vurgulamaktadır (Keogh, 2003).

Bir sorumluluğu almak ve sorumluluğu yerine getirmek, çevredeki uyaranlara yanıt vermek gibi beceriler bebeklik ve çocukluk döneminde gelişmektedir (Teglasi, 2004). Denetim odağı bireyin etrafındaki insanlara karşı olan kontrol algısıdır. Bu odak iç ve dış olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerde dış denetimi görülür (Ring, 2000). Öğrenme güçlüğü yaşayan birey başarı ve başarısızlıkların sonucunu dışsal sebeplere bağlamaktadır. Akademik olarak sürekli başarısızlık yaşayan birey okul ile ilgili olumsuz tutum, özgüvensizlik duygusunu geliştirir. Bir sınavdan yüksek not aldığında soruların kolay olduğunu, şanslı olduğunu düşünerek kendisinin başarısız olduğunu, dışsal sebeplerden dolayı başarıyı elde ettiğine inanır (Reid, 2013). Sürekli başarısız olacağını düşüncesi ile birey başarılı olmak için çaba göstermeyi azaltır bu durum öğrenilmiş çaresizlik olarak adlandırılmaktadır. 2000 yılında Palladino ve arkadaşlarının yapmış olduğu araştırmaya göre öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların öğrenme güçlüğü olmayan çocuklara göre ev ödevleri konusunda daha fazla dıştan denetimli olduğu ve öğrenilmiş çaresizlik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Palladino, 2000).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin kaygı durumları ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar öğrenme güçlüğü olan bireylerin olmayan bireylere göre daha

kaygılı olduğunu ifade etmektedir. Margarit ve Shulman araştırmaları kapsamında 12 ve 14 yaş aralığında 40 tipik gelişim gösteren erkek çocuk ile 40 öğrenme güçlüğü tanısı almış erkek çocuğun sürekli kaygı, durumluk kaygılarını ölçmüştür. Bu ölçüm sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocukların sürekli kaygı seviyeleri diğer gruba göre daha yüksek seviyede bulunmuştur. Çalışmada durumluk kaygı durumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Margalit ve ark, 1986). Akkuş çalışmasında 8-14 yaş aralığındaki öğrenme güçlüğü olan bireyler ile gerçekleştirdiği çalışmasında bu bireylerin akademik olarak yaşadıkları problemlerin yanı sıra arkadaş ilişkileri konusunda da problemler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır (Akkuş,2018).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin öğrenme güçlüğü olmayan bireylere göre daha fazla depresyon, yalnızlık kaygısı, intihar düşüncelerine sahip olduğu yapılan araştırmalar tarafından ifade edilmektedir (Bender , 1994). Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda intihar ya da intihar girişimi olmayan gruba göre daha yüksektir. Peek 1985 yılında bir yıl sürecinde olan intihar vakalarını incelemiş, 14 çocuğun intihar ettiğini bu çocuklardan %5’lik diliminin öğrenme güçlüğü tanısı almış bireyler olduğunu açıklamıştır (Bender, 1994). Yapılan başka çalışmalarda intihar düşüncesinin öğrenme güçlüğü olan bireylerde yaygınlık gösterdiğini desteklemektedir (Bender, 2016). Yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin alkol, sigara ve madde kullanımı gibi tehlikeli alışkanlıklara daha fazla eğilim geliştirdikleri ifade edilmektedir (Bender , 2016).

2.1.3. Öğrenme Güçlüğü Sınıflandırılması

2.1.3.1 Disleksi nedir?

Öğrenme güçlüğü’nün alt basamaklarından olan disleksi okuma güçlüğü olarak adlandırılmaktadır. Okuma güçlüğü günümüzde en çok yaşanan sorunlardan biridir (Karaca, 2018). Boder’e göre Disfonetik(ses ve harf ilişkisinde bozukluk), diseidetik(kelimeleri bütün halde okuyamaz, harfleri tek başına okur),ve disfonetik-diesidetik bozukluğun karışımından oluşan 3 tür okuma bozukluğu vardır (Özdemir ve ark, 2016).

Disleksili çocukların motor gelişimlerinde de zayıflıklar vardır. Sol el zayıf iken sağ el yavaştır. Disleksi olan çocukların %39 dil, %37 görsel motor ve artikülasyon %16’sı görsel-mekânsal problemleri vardır (Özdemir ve ark, 2016).

Disleksili bireylerin perspektif algıları zayıftır. Bisiklet sürmekte zorlanabilirler. Yukarı, aşağı, sağ, sol gibi yön kavramlarını sıklıkla karıştırırlar. Disleksi tanısı alan

bireylerin %50-80'inde gelişimsel disfazik efektler gözlenmiştir. Disleksili bireyler, konuşmaya geç başlama, dil gelişiminde yavaşlık, kendini ifade etmekte güçlük gibi problemler yaşamaktadır. Küçük kas becerilerinde zayıflıklar görülebilir. Haftanın günleri, saat, aylar, çarpım tablosu gibi ezber ve sıralama gerektiren işlemlerde zorlanmaktadırlar (Özdemir ve ark, 2016).

Disleksili bireyler harf ve hece atlayarak, kelimelerin sonlarını farklı şekilde tamamlayarak, harf ve hecelerin olduğu yerleri karıştırarak, b-d, m-n, p-g gibi birçok harfi karıştırarak okuma yaparlar. Deyim, atasözü, mecaz anlam gibi konuları öğrenmekte güçlük yaşarlar. Bağlantı kurma, okuduğunu anlama gibi eylemlerde zorlanırlar (Karaca, 2018). Disleksili bireyler okuma ve yazma gerektiren eylemlerde zorlandıkları için sınıflarında yaşıtlarına göre geride kalmaktadırlar. Sözlü olarak kendilerini daha iyi ifade ederler. Disleksinin tedavisi yoktur ancak bireyin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak verilecek eğitim ve öğretim ile etkileri azaltılabilir (Özdemir ve ark, 2016).

2.1.3.2. Disgrafi nedir?

Nesillerdir insanlar kendilerini ifade etmek için mağaralara, duvarlara, taşlara, kâğıtlara şekiller, çeşitli işaretler, harfler yazarak kendilerini ifade etmeye ve gelecek nesillere kalıcı bir eser bırakmaya çalışmıştır. Yazma; insanların zihinlerindeki duygu ve düşüncelerinin, istek ve arzularının aktarımını sağlayan ve bilişsel, algısal, motor bileşenlerinin kullanımı ile gerçekleşen karmaşık bir sistemdir. Bazı bireyler yazma eylemi için gerekli olan ince motor, algısal, görsel, el-göz koordinasyonu gibi bileşenleri bir arada kullanmakta güçlük çekmektedir. Bu güçlük sonucunda bireylerin yazmakta zorluk yaşamalarına "disgrafi" adı verilir. Disgrafi dilimizde yazma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2013).

Okul dönemindeki çocuklar için yazmak oldukça önemlidir. Öğrendiklerini not almak, yazılı sınavlar, duygu düşüncelerini aktarmak gibi öğrenme sürecini kapsayan aktivitelerde yazmaya gereksinim duymaktadır. Disgrafi olan bireyler, yazma becerisinde güçlük çektiği için akademik olarak başarısızlık yaşamaktadır (Yıldız, 2013). Disgrafili bireyler gerektiği gibi okurlar fakat okuduğunu yazma, dinlediğini yazma, anladığını yazma, düşüncelerini yazma gibi becerilerde sıkıntı yaşamaktadır. Disgrafili bireyler yazı yazarken harflerin ve kelimelerin arasındaki boşluğu ayarlamakta zorluk yaşamakta, düzensiz yazmakta, çok boşluk bırakarak ya da hiç boşluk bırakmadan yazmaktadır (Başar, 2020). Hece, noktalama işaretleri, harf ve gramer hataları sıklıkla gözlenir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında yazı bütünlüğü bulunmaz, anlam ve içeriklerinde

eksiklikler olabilmektedir. Bu öğrencilerin yazılı ifadelerinde de yazının bütünlüğü, anlam ve içerik bakımından da yetersizlikleri görülebilmektedir. Yazma problemleri görülen öğrencilerin ev ödevlerini tahtadan doğru olarak almaları, ödevlerini anlaşılır, düzgün bir biçimde yazmaları, düşünce ve duygularını ifade etme becerileri çoğunlukla akranlarından geri olduğu bilinir (Deniz, 2019).

Yazma güçlüğü'nün giderilmesi ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Özdemir 2006 yılında disgrafili öğrencilerine 8 hafta, haftada 35-40 dakika süren omuz, kol ve el kaslarının desteklenmesi için eğitim vermiştir. Bu çalışmanın sonucunda eğitim alan öğrencilerin yazılarının okunaklılığı artmış, ince motor ve kaba kavrama etkinliklerinin desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, 2006). Calp 2013 yılında yazı yazmakta güçlük çeken bir öğrencinin probleminin azaltılması için 30 saat süren bir eğitim vermiştir. Eğitim kapsamında harflerin yönü, biçimleri, büyük ve küçük harfler, harflerini yazılışı, noktalama işaretlerinin kullanımı, kalem tutma becerisi, sırada oturma, defter kullanımına ilişkin konulara değinildi. Eğitim süresi bittiğinde öğrencinin hatalarının azaldığı, yazısının okunaklılık düzeyinin arttığı sonucuna ulaşıldı (Calp, 2013).

2020 yılında Başar ve arkadaşları tarafından 10 ilkokul üçüncü sınıftaki öğrenme güçlüğü disgrafi tanısı almış öğrencinin yazma hatalarının tespit edilmesi için yapılan araştırmada öğrencilere dikte çalışması, kopya metinden oluşan dört metin yazdırılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin en çok mükerrer yazma, ekleme, harf eksiltme, değiştirme, bitişik yazma gibi hatalar yaptığı tespit edilmiştir. En çok b-d, m-n harflerinin karıştırıldığı, anlamı değiştirecek harf hatalarının yapıldığı gözlenmiştir (Başar, 2020). Rack ve arkadaşı tarafından 2017 yılında yapılan araştırma sonucunda disleksi tanısı olan bireylerin kısa süreli belleklerinin arkadaşlarına oranla daha zayıf olduğu bulunmuştur (Rack, 2017).

2.1.3.3. Diskalkuli nedir?

Diskalkuli kelimesi Yunanca kökenlidir. ‘‘Dis’’ sözcüğü Yunancada bozuk, kötü anlamına gelmektedir. ‘‘Calcular’’ ise hesaplama, sayma anlamındadır. Türkiye’de diskalkuli matematik öğrenme güçlüğü olarak adlandırılmaktadır. Çeşitli kaynaklar tarandığında diskalkuli için; bozuk hesaplama, matematik yetersizliği, aritmetik öğrenme güçlüğü, matematik öğrenme güçlüğü gibi tanımlara yer verildiği görülmektedir (Mutlu, 2016).

Chinn; öğrenme güçlüğünün öğrencinin tutum ve yeteneklerini, istenilen ödev, iş arasındaki etkileşime bağlı olduğunu savunmaktadır. Bu duruma şu şekilde örnek vermektedir; Tipik gelişim gösteren biri verileri hızlı hızlı alıp işlerken, öğrenme güçlüğü yaşayan birey verileri yavaş yavaş alır ve yavaş işler. Bu sebeple bireyin kendisinden gerçekleştirilmesi beklenen eylem, ödev arasındaki işlemi yapmasında zorluk yaşamasına, zorlanmasına neden olur (Chinn, 2014).

Diskalkuli gelişimsel ve edinilmiş olarak ikiye ayrılmaktadır. Edinimsel diskalkuli hastalık, kaza, yetersiz öğretim gibi sonradan oluşan nedenlerden olurken gelişimsel diskalkuli doğuştan olmaktadır. (Hannell, 2005). Matematik öğrenme güçlüğü zihinsel yetersizlik veya yanlış öğretim gibi nedenlere dayandırılmaz (Dünya Sağlık Örgütü, 1994). Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin zekâsı normal ya da normalin üzerindedir. Matematik öğrenme güçlüğü geçici bir durum değildir. Hayat boyu devam eden matematik öğrenme güçlüğü, bireyin günlük hayatta karşılaştığı matematik ile ilgili tüm alanlarda öğrenme yetersizliği ve zorluğa neden olmaktadır (Chinn, 2014).

Matematik Öğrenme Güçlüğü yaşayan bireylerin yaşadığı problem üç kategoride toplanmıştır; İşlemsel güçlükler, anlamsal güçlükler, görsel-mekânsal güçlükler.

İşlemsel güçlükler (procedural): Birey işlem yaparken çok fazla hata yapma, matematik kavramlarını anlamama, sıralama yapmakta güçlük gibi birçok zorluk yaşarlar.

Anlamsal bellek; matematik ile ilgili bellek ve hatırlama sorunları, yanlış sayıları eleme gibi sorunları ifade etmektedir.

Görsel-mekânsal güçlükler; matematikte kullanılan diyagram, uzamsal bilgiler model gibi şekiller ile ifade edilen kavramları yorumlamadaki zorluğu ifade etmektedir. (Hannell, 2005).

Hannell Matematik Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin genel özelliklerinden şu şekilde bahsetmiştir (Hannell, 2005);

Yavaşlık; Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler matematik sorularına yaşıtlarına oranla geç cevap vermektedirler.

Temas ile Sayma; Zihinsel hesaplama yapmakta zorluk yaşadıkları için basit işlemlerde dâhil olmak üzere parmakları ile ya da nesnelere dokunarak saymaktadırlar. Yaşıtlarının zihin yoluyla yaptığı işlemleri çentik işareti atarak saymaktadırlar.

Tahmin; Matematik işleminin sonucunu tahmin etmekte güçlük yaşar. Sonuca uzak cevaplar verir.

Matematik terimlerini kullanmada zorluk; Toplama, çıkarma, çarpma, bölme, eşittir gibi sembolleri anlamakta ve hatırlamakta zorluk yaşar.

Bellek problemleri; Zihinden işlem çözmekte zorlanır, henüz cevabı bulmadan sorunun kendisini unuttur.

Sıralama zorlukları; Çarpım tablosu, ritmik sayma gibi becerileri zayıftır. Çarpım tablosunu sayarken karıştırır. Soru çözerken işlemlerin sıralamasını karıştırır.

Yer ve uzamsal organizasyonlar ile ilgili zorluklar; 32 ile 23 arasındaki farkı anlayamaz. Çarpma ve toplama işaretinin farkını anlamaz ikisini birbirine karıştırır. Çalışma sayfasını düzgün ve düzenli kullanmaz. Yuvarlama konusunda zorluk yaşar. Saatleri öğrenmekte ve söylemekte güçlük yaşar.

Ezberleme; Bir konuyu anlamak yerine onu ezberler, yapılış sırasını taklit eder. Konunun mantığını anlatamaz.

Bu özellikler kişiden kişiye değişmektedir. Bireyin özellikleri, hazır bulunuşluk seviyesi, öğrenme güçlüğü'nün derecesine göre görülen belirtilerin miktarı ve derecesi değişmektedir. Bu bireyler tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak akademik hayatlarına devam ederken bireyin özelliklerine göre hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programı eşliğinde özel eğitim destek hizmetinden de yararlanırlar.

Özel öğrenme güçlüğü genellikle çocuk okula başladığında fark edilir. Aileler çocuklarının okuma – yazmada zorluk, sosyal ilişkilerde problemler, okul fobisi ve dikkat eksikliği gibi nedenlerden dolayı çocuklarındaki farklılıkları fark ederler (Özyürek, 2019). Diskalküliyi tanılamak için çeşitli test ve kriterler kullanılır. Tam olarak ne kadar yaygın olduğunu öğrenmek güçtür. Literatürde yapılan araştırmalara göre diskalkülinin tipik nüfusun %3 veya 6 oranında olduğu tahmin edilmektedir (Aster, 2000). Diskalküli için eğitsel tanı Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından konulur. RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) tanı alan birey için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlar. Bu plan çerçevesinde uzun ve kısa süreli amaçlar, öğrenciye uygun kurum ve uygun eğitim ortamları belirlenir (Mutlu, 2016).

2.1.3.4. Başka türlü adlandırılamayan öğrenme bozukluğu

Okuma, yazma, matematik öğrenme bozukluğu tanı ölçütlerinden hiçbirinin tam olarak karşılanmadığı bireylerde olan öğrenme bozukluğunu tanımlamak için başka türlü adlandırılamayan öğrenme güçlüğü tanımı kullanılır. DSM-4’de tanı kriteri şu şekildedir; Bireyin yaşı, ölçülen zekâ düzeyi, yaşitlarına oranla beklenen düzeyin aşağısında olmayan, okuma, matematik, yazılı anlatımı kapsayan üç alanda etkilenen sorunların olması durumudur (APA, 1994).

2.1.4. Öğrenme Güçlüğü Tanılama ve Değerlendirme Süreci

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar fiziksel ve zihinsel olarak tipik gelişim gösteren çocuklar gibi görünmektedir (Karaca, 2018). Öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılama süreci genellikle çocuklar okula başladıkları zaman ilkökul döneminde başlamaktadır (Furlong, 1984). Okuma, yazma gibi beceriler dışında konuşma becerisinde de gecikmeler, anormallikler söz konusu ise çocuğun öğrenme güçlüğü aile, doktor veya çevresi tarafından daha erken fark edilebilmektedir. Tanılamada kesinleşen standart bir yol olmadığı gibi tıbbi ve eğitsel bir yöntemde henüz yoktur (Kurdoğlu, 2003).

Türkiye Cumhuriyeti özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim haklarını korumaya yönelik çıkarılan yasa 1982 yılında yürürlüğe konulmuştur. Bu yasaya göre özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitim, öğretim ve ödev haklarından bahsedilmiş, bu çocuklar için gerekli olan tedbirlerin devlet tarafından alınacağı kabul edilmiştir (Doğan, 2009). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitim hayatları boyunca akranları ile aynı fırsat eşitliğine sahip olmalarına ilişkin birçok yasa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe girmiştir. Bu yasalar sayesinde öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitim hakları güvenceye alınmıştır (Alecı, 2016).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili çıkarılan yasalara göre; öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri tarafından belirlenerek diğer öğrenciler ile uyum içinde eğitim alması sağlanacak, çocuğun uyum sağlama süreci ve eğitiminde ailenin desteği de alınacaktır (Çiftçi, 2018). Rehber öğretmeni ve sınıf öğretmenin gözlemleri sonucunda öğrenme güçlüğünden şüphelenilen çocuk klinik olarak izlenerek çeşitli testlerden geçerek sonuçlar değerlendirilecektir. Multidisipliner olarak yapılan değerlendirmelerin sonucunda çocuk psikiyatrisi tarafından tanı koyulmaktadır.

Değerlendirme sonucunda %20 oranında öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere rapor verilmekte, özel eğitimden yararlanma fırsatı verilmektedir (Ağargün, 2005).

Öğrenmeyi etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bireyin geçirdiği hastalıklar, psikolojik durumu, çevresi unsurlar bireyin öğrenme durumunu etkilemektedir (Kurdoğlu, 2003). Psikolojik süreçler, hastalıklar öğrenmeyi engelleyebileceği için bireyin psikolojisindeki gelişimsel dengesizlik, yetersizlik durumları, hastalıkları tanılama sürecinde göz önünde bulundurulmaktadır (Bender, 2016).

Öğrenme güçlüğü olan çocukları tanılamak için, öğrenme davranışlarındaki farklılıklar ve çeşitli kavramlardaki yetersizlikleri gözlenir. Öğrenme güçlüğü olan bireyin tanılama sürecindeki ilk adımda çocuk gözlemlenir. Gözlem, kontrol listeleri, görüşme, ölçüt bağımlı ölçme aracı gibi araçlar kullanılarak birey değerlendirilir. Bu değerlendirme sonucunda bireyin ihtiyacı olan eğitim ve hizmet belirlenir (Armstrong, 2016) Türkiye’de tanılama süreci öncelikle tıbbi tanılamaya ile başlar, tanı tıbbi ve eğitsel testler uygulanarak konulur. Tanılama sürecinde hekimler, psikologlar, eğitimciler, dil alanında uzman bireyler birlikte çalışmaktadır (Kurdoğlu, 2003).

Öykü alınması

Tanılama sürecinde ilk olarak bireyin ayrıntılı öyküsü alınmaktadır. Öğrenme problemine dair öykü öğretmen ve aileden olmak üzere iki ayrı şekilde alınmakta sonrasında alınan öyküler ışığında bireyde öğrenme güçlüğü’nün tıbbi veya eğitsel anlamda olup olmadığı araştırılmaktadır. Öykülere bakılarak bireyde öğrenmeyi engelleyecek psikiyatrik, nörolojik, duysal, işitme ve görme bozuklukları da incelenmektedir. Bireyin gelişim öyküsü, aile öyküsü, hekim raporları detaylı olarak incelenir.

Klinik değerlendirme

Öykü alındıktan sonraki adım klinik değerlendirmedir. Klinik değerlendirmeler çocuk psikiyatrisi tarafından gerçekleştirilmektedir. Klinik değerlendirmede çocuğun nöropsikiyatrik ve psikososyal gelişimi, öğrenme güçlüğüne sebep olabilecek hastalıkları incelenir. Psikiyatrik görüşme esnasında bireyin okuma, yazma, matematik, okuduğunu anlama gibi becerileri değerlendirilir. Bireyde nörolojik ve psikiyatrik bozukluklar, kaygı bozuklukları, benlik saygısı, okul fobisi gibi durumların varlığı değerlendirilir, birey tanılama sürecinde psikolojik değerlendirme süreçlerinden geçer. Bireyin ailesinde ve yaşadığı çevredeki şiddet, boşanma, ekonomik güçlük, aile içi ilişkiler gibi öğrenmeyi

etkileyen etmenler incelenir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bulguları var ise bu bulgularda incelemeye alınır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu öğrenme güçlüğüne eşlik edebilir bu yüzden eğitim planı yapılırken büyük önem arz etmektedir (Kurdoğlu, 2003). Öğrenme güçlüğü DSM-5 tanı kriterlerinden en az birinin, en az altı ay süre ile devam etmesi halinde özel öğrenme güçlüğü tanısı koyulur (Kurdoğlu, 2003).

Psikometrik değerlendirme

Klinik değerlendirmeden sonra psikometrik değerlendirme aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada bireyin akademik performansı, zekâ seviyesi, öğrenmeye ilişkin özellikleri incelenmektedir. (Kurdoğlu, 2003).

- **Akademik performans değerlendirmesi:** Bireyin okuma, yazma, matematik gibi konulardaki öğrenme düzeyi incelenir, performansının yaşitlarına göre geride olup olmadığı saptanır (Kurdoğlu, 2003).
- **Zeka Testleri:** Özel eğitimde tanılama süreci zor ve karmaşık bir süreçtir. Geçmiş zamanlarda okullarda zihinsel engelli öğrenciler için ayrı sınıflar bulunmaktaydı. Öğretmenler, sınıfta davranış problemleri sergileyen, ödevlerini yapmayan, sınıf kurallarına uymayan zekâlarında herhangi bir yetersizlik olmayan öğrencileri zihinsel engelli olan öğrencilerin bulunduğu sınıflara yollamaktaydı. Yapılan bu uygulamaların önüne geçmek amacıyla zekâ testleri kullanılmaya başlamıştır (Bender, 2016). Öğrenme güçlüğü tanılamak için çocuğa WISC-R (Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği), WISC-4, ASİS (Anadolu-Sak Zeka Ölçeği) gibi zekâ testleri uygulanır. Çocuğun zekâ seviyesi, zekâ alanları, öğrenme stilleri, sözel ve matematik gibi alanlardaki düzeyi hakkında bilgi sahibi olunur (Kurdoğlu, 2003).
- **Öğrenme Güçlüğü için Geliştirilmiş Olan Testler:** İşitsel- sözel öğrenme testi, Bender-Gestalt görsel algı ve motor testi, Benton görsel hatırlama testi, Özgül öğrenme güçlüğü bataryaları gibi testler uygulanır. Testlerin sonucunda çocuğun öğrenme güçlüğüne ne olduğu, hangi düzeyde olduğu gibi bilgiler edilmektedir. Testler çocuğa BEP(Bireysel Eğitim Planı) hazırlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Kurdoğlu, 2003).
- **CAS Testi (Bilişsel Değerlendirme Sistemi):** Das ve Naglieri tarafından geliştirilen test, öğrenmenin beyin fonksiyonu ve zekânın bilişsel işlem süreçlerine bağlı olarak gerçekleştiğini savunan PASS(Planlama, Dikkat, Ardılık) teorisine dayanmaktadır. Türkçe 'ye çevrilmiş olan test ülkemizde

sıklıkla kullanılmaktadır. CAS testi çocuğun bilişsel işlemlerindeki dikkat, konsantrasyon, hatırlama yeterliliklerini ölçmek, planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl işlem yapma yeteneklerini değerlendirmek, bellek performansı hakkında bilgi edinmek için uygulanır. CAS testi tek başına tanı aracı olarak kullanılmamakla birlikte WISC-R ve WISC-R 4 ile birlikte uygulanmakta ve yorumlanmaktadır. (Kurdoğlu, 2003).

- **Eğitsel Değerlendirme:** Tıbbi tanılama aşamalarından sonra eğitsel tanılama aşamasına geçilmektedir. Eğitsel değerlendirme özel eğitim uzmanları tarafından yapılmaktadır. Okuma, yazma, matematik, okuma hızı, okuma hataları, görsel algı, sırlama, sağ-sol ayrımı, yön kavramı, ardıl, ardıl işlemler, ince motor performansı, saat, zaman, gün, örüntü, temel kavramlar gibi beceriler çocuğun yaşına ve eğitim düzeyine uygun olarak değerlendirilir. Çocuğun, öğrenme sırasındaki güçlü ve zayıf yönleri, akademik olarak seviyesi, öğrenme stili, öğrenme performansı saptanır. Çocuğun ihtiyacı olan becerilere ve öğrenme özelliklerine uygun olarak BEP (Bireysel Eğitim Planı) hazırlanır (Kurdoğlu, 2003)

Özel öğrenme güçlüğünde çocuğun öğrenme problemlerinin erken fark edilmesi büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de öğrenme güçlüğü sıklıkla 8 ve 9 yaşlarında fark edilmekte ve tanılanmaktadır. Erken fark edilen çocukların uygun bir müdahale programı ile kendi yaşitlarını yakalama oranları yüksektir. Bu oran 1 ve 2.sınıf öğrencileri için %80 3 ve 4. Sınıf öğrencileri için %50, 5-7.sınıf öğrencileri için %30larda seyretmektedir (Kurdoğlu, 2003). Birçok hastalık ve durum öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir bu sebeple ayırıcı tanıları dikkat edilmelidir (Kurdoğlu, 2003). Birçok hastalık öğrenme güçlüğüne eşlik edebilmektedir. Bu hastalıklar öncesinde bilinmeli ve eğitim programı hazırlanırken bu etmenlere dikkat edilmelidir (Kurdoğlu, 2003).

Özet ile öncelikle bireyin eğitim ve gelişim öyküsü alınır. Sonrasında klinik değerlendirmeler gerçekleştirilir, psikometrik testler uygulanır, eğitsel değerlendirmeler yapılarak bireyin sonucuna göre özel eğitim uzmanları tarafından Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlanır.

2.1.5.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi

1920’lerin başında zihinsel olarak geriliği olan çocukların içinde bu çocuklardan farklı olan bir grubun olduğunun anlaşılmaya başlaması ile birlikte öğrenme güçlüğü olan çocuklar fark edilmeye başlandı. Günümüzde özel öğrenme güçlüğü olarak tanımlanan

çocuklar bu dönemlerde ayırıcı tanılar olmadığından zihinsel geriliği olan bireyler olarak adlandırılmakta ve eğitimlerini zihinsel geriliği olan bireyler ile birlikte almaktaydı. 1940'lı yıllarda yapılan klinik çalışmalar sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocukların zekâ düzeyleri zihinsel geriliği olan çocuklara göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşıldı. Bu sonuç ile birlikte çocuklara eğitsel olarak farklı yollar aranmaya, önerilmeye başlandı. Öğrenmeleri diğer çocuklardan farklı olan bu bireyler devam ettikleri okullardan alınıp farklı okullara yerleştirildi ve bu okullarda pek çok kuramdan etkilenilerek eğitimler verilmeye başlandı (Bender,2016).

Zekâları normal ya da normalin üzerinde olmasına rağmen akademik alanda zorluk yaşayan, öğrenmekte zorlanan bireylerin eğitimleri yaşıtlarına göre daha farklıdır. Bu bireyler akranları gibi çalışsalar da akademik olarak onların ulaştığı başarıya normal şekilde çalışarak ulaşamayabilirler. Öğrenme güçlüğü olan bireyler kendi ihtiyaçlarına, öğrenme stillerine, öğrenme özelliklerine göre özel olarak hazırlanmış bireysel eğitim programlarına gereksinim duymaktadır(Bender,2016).Öğrenme güçlüğü tanısı alan bireyler bireyselleştirilmiş eğitim programları ile birlikte kendileri için en uygun olan kurumlarda destek özel eğitim, kaynaştırma uygulamaları ile birlikte eğitimlerine devam etmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin bu güçlüğü getirdiği etkilerin azaltılması açısından özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri büyük önem taşımaktadır (Kurdoğlu, 2003).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların sayısı hızla artmaktadır. Bu artış nedeniyle özel okullar özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için ayrı sınıflar açmaya başlamıştır. Açılan bu özel okullarda özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin sanat, spor gibi farklı ilgi alanlarına olan yeteneği keşfedilmekte ve ilgi duydukları alanlara yoğunlaşmaları sağlanmaktadır. Verilen ek dersler, etütler sayesinde özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin sınıf arkadaşlarının seviyelerine ulaşmaları amaçlanmaktadır (Çiftçi, 2018).

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenleri farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencileri için sınıfta gerekli düzenlemeler yapmalı, farklı öğrenme stratejilerine uygun modeller geliştirmelidir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için özel hazırlanan notlarda 14 punto yazı büyüklüğü, uygun olan yazı stilleri, renkli kâğıtlar, zıt renkler seçilmelidir. Bu uygulamalar ile birlikte öğrenme kolaylaşmakta, öğrencinin becerisi artmaktadır (Karaca, 2018). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitiminde çeşitli eğitim programları kullanılmaktadır. Bu programlardan bazıları şunlardır (Doğan , 2012);

Frostig Görsel Algı Eğitim Programı: Frostig Görsel Algı Programı görsel algıya ve dikkate büyük önem vermektedir. Oyun, eğitimde sıklıkla kullanılır. Eğitime başlarken çocuk dinlenmekte sonrasında görsel ve işitsel etkinlikler sürecine geçilmektedir (Doğan , 2012). Şekil zemin ayrımı, mekân ve konum algısı, şekil, el ve göz koordinasyonu, denge, dokunma, dikkat gibi çalışmalar yapılmakta, duyular aktif olarak kullanılmaktadır. Program genellikle erken müdahale programı olarak kullanılmaktadır. (Çiftçi, 2018).

Duyulara Dayanan Eğitim Programı: Öğrenme sürecinde görme, işitme, koklama, tatma, dokunma duyuları aktif olarak kullanılmaktadır. Duyulara dayanan yaklaşım öğrenme sürecinde duyular kullanıldığında bilginin daha kalıcı olduğunu savunmaktadır. Duyulara dayanan eğitim programı eğitimi alan okuma yazmayı öğrenen bir çocuk; İlk olarak ‘‘a’’ harfine bakar, ‘‘a’’ harfinin sesini dinler, parmağı ile ‘‘a’’ harfini çizme çalışmalarını yapar, a sesini söyler ve yazar (Tunca, 2020).

Kephart’ın Algısal Motor Programı: Kephart yaklaşımı motor becerilerinin desteklenmesi ve iyileşmesi ile birlikte algısal zorlukların azalacağını, motor becerileri desteklenen ve iyileşen bireyin algısal olarak iyileşeceğini, öğrenme güçlüğünün getirdiği zorlukların azalacağını savunmaktadır (Tunca, 2020). Program içeriğinde görsel algı çalışmaları, kaba ve ince motor çalışmaları, el ve göz koordinasyonu gerektiren çalışmalar, takip ve denge çalışmaları, şekil çalışmaları, orta hattı takip çalışmaları, kopyalama gibi çalışmalar yapılmaktadır (Çiftçi, 2018).

Getman’ın Görsel Motor Programı: Gelişimi esas alan Getman programının içeriğinde el ve göz koordinasyonu, denge, şekilleri tanıma, görsel hafıza ve göz hareketleri gibi çalışmalar bulunmaktadır (Çiftçi, 2018).

Okul dönemi çocuklarının %12- %15’inin öğrenme güçlüğü olduğu problemi ile karşı karşıya kalmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü için erken tanı ve müdahale büyük önem taşımaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilmesi 4.sınıf ve 5.sınıf gibi zamanları bulmakta, bazı bireylerin öğrenme güçlüğü hiç fark edilememektedir. Öğrenme güçlüğünün erken tespiti ile bireyin akranlarının seviyesini yakalama oranı artmaktadır. Geç kalınan tanılamalar sonucunda çocukta özgüvensizlik, kaygı, öğrenilmiş çaresizlik, iletişim problemleri gibi psikolojik etkiler görülmekte, bu etkiler çocuğun eğitim ve sosyal yaşamını etkilemektedir (Karaca, 2018).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin sanat, spor gibi çeşitli alanlarda özel yetenekleri olabilmektedir. Özel yetenekleri bireyin ailesi, öğretmeni ya da kendisi tarafından

keşfedilmeli ve birey bu alanlardaki becerisi arttırılmalıdır. Bu tür yeteneklerinin varlığı bireyin motivasyonunu yükseltmekte, özgüvenini arttırmaktadır (Karaca, 2018).

Öğrenme güçlüğünün getirdiği olumsuz özellikleri zamanla azalabilse de bu özelliklerin bir kısmı hayatları boyunca onlar ile birlikte kalmaktadır. Öğrenme güçlüğü tanısı alan bireye öğrenme güçlüğü, bu güçlüğün getirdiği problemler, bu güçlükle başa çıkmanın yolları anlatılmalıdır (Karaca, 2018).

2.2.EBA Nedir?

2.2.1. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Teknolojiyle birlikte birçok alan değişmekte ve gelişmektedir. Bu alanlardan biri ise eğitimidir. Günümüzde kara tahtanın, tebeşirin yerini akıllı tahtalar, okul, sıra, sınıfın yerini canlı dersler almaya başlamıştır. Teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla birlikte öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerin yerini öğrenci merkezli yenilikçi ve modern eğitim tarzı almıştır. Ülkemizde de eğitimde teknolojinin kullanımı, çağın gereksinimlerini karşılamak amacıyla Fatih Projesi uygulanmaya başlanmıştır (Çetin , 2020)

Eğitim Bilişim Ağı öğretmen ve öğrencilere ücretsiz derslerin verilmesini sağlayan çevrim içi sosyal eğitim platformudur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında Fatih Projesi kapsamında oluşturulmuştur, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünce yürütülmektedir. EBA 2012 yılından günümüze kadar olan süreçte değişerek ve gelişerek varlığını devam ettirmektedir. EBA sisteminde bireylerin istediği zaman da ulaşabileceği öğretmenlerin ve öğrencilerin hazırlamış olduğu sunum, not, görseller ve birçok materyal bulunmaktadır. Bireyler EBA sayesinde okul ortamında olmadan da dokümanlara, ders içeriklerine, uygulamalara ve bilgiye hızlı ve kolay bir şekilde erişebilmektedir (Erensayın, 2018).

EBA; değişik ve farklı ders içeriklerini öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunmayı, bilişim teknolojisi ve eğitimin birlikte kullanılmasını yaygınlaştırmayı, eğitimde fırsat eşitliğini yakalamayı, site içerisinde etkileşimler ile bilgi alışverişini arttırmayı, öğrencileri ortak bir paydada buluşturmayı, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin sözel, işitsel, görseli sosyal, bireysel, sayısal yönden öğrenmelerini kolaylaştırmayı hedef edinmiştir (Güvendi, 2014).

2.2.2.EBA'nın içeriği

EBA zengin bir içeriğe sahiptir. Öğretmenler için olan içeriklerin yer aldığı bölüm, öğretmen ve öğrencilerin kullanıcı ismi ve parolaları ile giriş yapabilecekleri herkesin giriş yaptığı bölüm, öğretmenlerin hizmet alabilecekleri bölüm, kamu içeriklerinin yer aldığı kamuya hizmet gösteren sitelerin adreslerinin yer aldığı bölüm olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. EBA'da birçok içerik farklı bölümlere ayrılmıştır. Öğrenci, öğretmen, veli, mesleki gelişim, akademik destek gibi bölümleri bulunan EBA'ya kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapılmaktadır. Bu bölümlerden bazıları şunlardır;

- **EBA TV:** Televizyon günümüzde yaygın olarak kullanılan iletişim araçlarından biridir. Gelişen teknoloji ve çağın getirdiği olumlu ve olumsuz faktörler nedeni ile birlikte geleneksel eğitim yöntemlerinin yerini yeni eğitim yöntemleri almaya başlamıştır. TRT'de EBA TV yayınlanmaya başlamıştır (Öztürk, 2021). TRT EBA ilkokul, TRT EBA ortaokul, TRT EBA lise, erişebilir içerikler olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümde sınıflar ayrılmaktadır. Sınıflara göre ders saatleri günleri ve konuları listelenmektedir.
- **EBA Canlı Sınıf:** Canlı sınıflarda öğrencilerin okudukları okullarda okul yönetici ve öğretmenleri tarafından canlı dersler açılmaktadır. Öğrenciler bu sınıflarda kendi sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile derse girmektedir.
- **E-dergi:** Kullanıcıların indirebilecekleri PDF(Taşınabilir Belge Biçimi) formatındaki dergidir. Bu dergide ders içi ve ders dışı yapılan etkinlikler yer almaktadır. Dergiler öğretmen, öğrenci ve veliler için hazırlanmaktadır. Bilim, çocuk gibi çeşitli konularda dergiler bulunmaktadır. Çocuklar için özenle seçilen dergiler çocukların gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla EBA'da yayınlanmaktadır. Okulların hazırlamış dergiler de siteye atılabilmektedir (Güvendi, 2014).
- **E-kitap:** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan kitapların PDF(Taşınabilir Belge Biçimi) formatına dönüştürülerek elektronik kitap olarak hazırlanmıştır. Öğretmen, öğrenci ve veliler için; mesleki gelişim kitapları, meslek ders kitapları, ders kitapları, yayınevlerine ait çeşitli kitapların PDF'leri EBA'da yer almaktadır. Kullanıcılar istedikleri zaman bu kitap PDF dosyalarını indirebilmektedir (Güvendi, 2014).

- **Video:** Öğrenirken işitme ve görme duyularını aynı anda kullanılmasını ve öğrenmenin belli bir yer ve zaman ile sınırlandırmamasına olanak sağlayan videolar EBA’da sıklıkla kullanılmaktadır. EBA’da ki en zengin bölüm videolar bölümüdür. Dersler, bilgilendirici, eğitsel videolar gibi birçok içerik kullanıcılara sunulmaktadır (Güvendi, 2014).
- **Sesler:** Eğitim sırasında kullanılabilecek işitsel öğeler sisteme yüklenmektedir. Öğretmen ve öğrencilerde bu seslere ekleme yapabilmektedir (Güvendi, 2014).
- **Görsel:** Konu başlıklarına göre dağıtılmış, eğitici bilgi içerikli Çeşitli görsellerin bulunduğu kısımdır. Oldukça fazla sayıda görsel bulunmaktadır. Kullanıcılar dilerse görsel gönderebilmektedir (Güvendi, 2014).
- **Tartışalım:** Kullanıcıların birbiri ile iletişim kurup bilgi alışverişi sağlayabilecekleri bölümdür. Kullanıcılar soru sorma, soruları cevaplama, tartışmada sorulan soruya puanlama gibi aktiviteleri yapabilmektedir. Sorulan tartışma sorularına konu etiketi eklenmektedir. Tartışmalar bu sayede konu başlıklarına ayrılmaktadır. Kullanıcılar beğendikleri tartışma konularını favorilerine ekleyebilmektedir (Güvendi, 2014).
- **Haberler:** EBA kullanıcısı olan öğretmen ve öğrencilerin haberdar olması istenen güncel haberlerin yer aldığı bölümdür. Bu bölümde yarışmalar, yeni projeler, etkinlikler gibi haberler bulunmaktadır. Öğrenci ve öğretmenler haberi beğenebilir ve yorum yapabilmektedir. Ayrıca okulların yaptığı faaliyet, etkinlik ve yarışmalar okuldaki sorumlu kişiler tarafından bu bölüme gönderilmektedir (Güvendi, 2014).

2.2.3.EBA’nın faydaları

EBA’nın başta öğrenciler olmak üzere öğretmen ve veliler için birçok faydası bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerinde ve yöntemlerine uygun birçok alternatif ile birlikte birden çok duyu organına hitap ederek daha kalıcı öğrenmeleri sağlar. Öğrencilerin derslerini destekler, sınavlarına çalışmalarına, kendi başarılarını izleme ve paylaşma olanağı sunar. Veliler EBA sayesinde öğrencilerin performanslarını, ödevlerini, akademik düzeylerini takip etme fırsatı bulurlar. EBA veliler içinde kişisel gelişimi destekleyici ortam sağlamaktadır (Çetin, 2020).

2020 yılında Aydın EBA TV’de Türkçe dersi ile ilgili öğrencilerin görüşlerini değerlendirmek üzere 275 öğrenci ile anket yapmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler EBA TV Türkçe derslerini izlemekten keyif aldıklarını, etkinliklerin

yeterli olduğu, EBA TV'nin kendilerine katkısı olduğunu, etkili bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir (Aydın, 2020).

Güvendi'nin EBA kullanım sıklığını belirlemek üzere 406 öğretmen ile yürüttüğü çalışma sonucunda öğretmenlerin %51,4'ü EBA'da ki eğitsel içeriklerinden yararlandığını sonucuna ulaşmıştır (Güvendi, 2014). Özkanal ve arkadaşları 2020 yılında yapmış oldukları çalışmada öğretmen olmaya aday olan öğrenciler için EBA TV etkinliklerinin önemini vurgulamış, öğretmen adaylarının EBA TV'ye olan olumlu bakış açılarını ve takdir ettiklerini dile getirmiştir (Özkanal, 2020).

Terlemez ve arkadaşlarının 2018 yılında yapmış olduğu çalışmada İngilizce dersi için yapılan televizyon programlarının öğrencilerin başarı düzeylerini daha çok arttırdığını, dikkat çekici olduğunu ve eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştirdiğini vurgulamıştır (Terlemez, 2018). 2019 yılında Hindistan'da videolu derslerin etkisini araştıran Gaur ve Bohra, çalışmaların da uzaktan eğitimin verimli ve eğitime ulaşmanın daha basit olduğunu savunmaktadır (Gaur, 2018).

Akhter 2011 yılında yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin eğitim verici televizyon programlarını değişik ve ilgi çekici bulduklarını ve bu programların akademik başarıların da yardımcı etkiye sahip olduğunu, eğitici televizyon programların okuldaki öğretmenlere göre konuyu daha iyi anlattıklarını dile getirmiştir (Akhter, 2011). Hulela ve arkadaşları çalışmalarının sonucunda televizyonun doğru şekilde kullanılması sonucunda çocuklar için iyi bir öğrenme ve eğitim aracı olabileceği sonucuna ulaşmıştır (Hulela, 2016).

EBA desteği ile matematik öğretiminin kesirler konusunda öğrenci başarısına etkisi adlı çalışmada öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemine göre EBA ders içerikleri ve materyalleri kullanarak öğrenmenin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akbaş, 2019).Doğan ve Koçak, EBA uygulamasını farklı alanda görev yapmakta olan 20 öğretmenin görüşüne göre analiz etmiş ve öğretmenlerin EBA'yı faydalı buldukları, eğitimin kesintisiz olması olumlu yanını desteklerken uygulamanın belirli kısımlarının yapay olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Doğan, 2020).

2.2.4.EBA'nın sınırlılıkları

Aydın 2020 yılında Covid-19 Döneminde EBA TV Üzerinden Yapılan Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada 275 öğrenci ile EBA hakkındaki görüşlerini araştırmak için anket yapmıştır. Öğrencilerin ders sürelerinin ve

soru çözümlerinin yeterli olmadığı, yetersiz soru sayısı olduğu, hızlı anlatım yapıldığı, sürekli öğretmen değişikliği olduğu, paragraf sorularının sıkıcı olduğu gibi sorunlarla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler derslerin hızlı anlatıldığını bu yüzden anlamadıklarını ifade etmektedir (Aydın, 2020).

2014 yılında Güvendi tarafından 406 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin 130'unun EBA'dan hiç haberdar olmadığı ve kullanmadığı, öğretmenlerin paylaşımlarının az seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güvendi, 2014). Çakın ve Akyavuz'un Covid-19 süreci ve eğitime yansması öğretmen görüşlerinin incelenmesi adlı araştırmalarında çocukların sınıf ortamında işlenen dersler sırasında birbirleri ile etkileşim halinde olmalarından dolayı derslerin işlenişi için daha fazla motive olduklarını ifade etmiştir. Çakın ve Akyavuz çalışmalarında EBA TV ile işlenen derslerde not alamama, dikkat dağınıklığı, internet ile siteye bağlanmada zorluk, dersin hızı ve süresi gibi faktörlerin dersi olumsuz etkilediğini ifade etmektedir (Çakın ve ark, 2020).

Altıparmak ve arkadaşları uzaktan eğitim uygulamasının teknolojik sistemlerden dolayı problemler yaşanabileceğini, grupla çalışarak öğrenen öğrencilerin bireysel olarak çalışma yaparken zorlanacağını, kalabalık ailelerde kendine ait bir odası veya öğrenme ortamı oluşmayan öğrenciler olabileceğini bu sebeple dersi izlemenin zor olacağını ve öğrencinin akademik başarısının olumsuz etkileneceğini savunmaktadır (Altıparmak ve ark, 2011).

İskender 2017 yılında EBA Türkçe dersi videolarını incelemesi adlı çalışmasında EBA sitesinde bulunan içeriklerin sınıf seviyelerinin uyması konusunda eksiklikler olduğunu ifade etmektedir (İskender ve ark, 2017). Alabay'ın öğretmenlerin içerik ihtiyaçlarına ilişkin yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin EBA'dan gereksinim duydukları içeriklere ulaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ateş ve arkadaşlarının EBA hakkında öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada EBA'da daha fazla etkileşimli içeriğe yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Ateş ve ark, 2015).

2.2.5. Covid-19 Pandemi Sürecinde Dünyada ve Ülkemizdeki Eğitim Süreci

Günümüzde aktif olarak kullanılan uzaktan eğitimin temeli 1700'lü yıllardaki mektup başlamış, geçtiğimiz 300 yıl içerisinde gelişerek günümüzdeki halini almıştır (Yamamoto, 2020). Mesafeleri ve engelleri ortadan kaldıran, eşitsizliği en az düzeye indiren uzaktan eğitim için tüm dünyada ve ülkemizde anaokulundan üniversiteye birçok

okul ve eğitim kurumu çevrimiçi eğitim programını oluşturmuştur. Ders notlarının aktarımı, ödevlerin paylaşılması, derslere giriş bilgisi, not bilgilendirmesi, eğitim ve öğretim akademik takvimlerin yayınlanması gibi birçok özelliği bulunan programlar okullar tarafından oluşturulmuş çevrimiçi ve uzaktan eğitim kapsamına girmiştir. Uzaktan eğitimin iyi yönlerini vurgulayıp destekleyenler kadar niteliksiz mezunlar var olacağını, uzaktan eğitimin kalitesinin olumsuz yönde etkileneceğini savunanlar da olmuştur(Yamamoto, 2020).

Gelişen teknoloji ve yenileşme süreci ile birlikte ulaşım alanında yaşanan gelişmeler de artmıştır. Ulaşım imkânlarının artmasıyla kentlere göç artmış, şehir merkezleri kalabalıklaşmıştır. Artan göç ve ulaşım kolaylığı sayesinde insanlar istedikleri yerlere rahatlıkla gitme imkânına ulaşmış, bu gelişmelerin iyi yanlarının yanı sıra bulaşıcı hastalıkların daha çabuk yayılma riskini de beraberinde getirmiştir (Yılmaz, 2020). Covid-19 salgını ile birlikte salgının yayılmasını önlemek amacıyla eğitim sektöre uğramış, bu süreçte uzaktan eğitim modeline geçilmesi mecburiyet haline gelmiştir ve kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır (Yamamoto, 2020).

Hastalıkların geniş toplumlara ve kitlelere yayılması durumu pandemiye oluşturmaktadır. 2019 yılında Çin’de ortaya çıkan, solunum yolu enfeksiyonlarına sebep olan ve su damlacıkları yolu ile hızla bulaş sağlayabilen Covid-19 hastalığı kısa zamanda tüm dünyayı etkisine almış ve hızla yayılmaya başlamıştır (Çakın, 2020). Ortaya çıkan hastalık sonucunda dünyanın birçok ülkesindeki insanlar sağlık, ekonomik, eğitim, sosyal alanlar olmak üzere birçok alanda olumsuz etkilenmiştir. UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) 2020 yılının Nisan ayında yayınladığı raporunda Covid-19 Salgının Çocuklar üzerindeki dört etkisinden bahsetmektedir. Yoksulluk, eğitim krizi, çocukların hayatını ve sağlıklarını tehdit eden problemler, güvenlik olmak üzere dört etken çocukları doğrudan ve ya dolaylı olarak etkilemektedir. Raporda 188 ülkede okulların kapandığından, 1,5 milyon çocuğun ve gencin bu durumdan etkilendiğinden, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin uzaktan eğitime ulaşmakta güçlük yaşadığından bahsetmektedir (UNİCEF, 2020).

Virüsün hızla yayılması ile birlikte birçok insan hayatını kaybetmiş, hastalığın olumsuz etkilerinden etkilenmiştir. Hastalığın yayılmasını önlemek amacıyla birçok kurum hizmete ara vermiş, insanlar kendilerini evlerinde izole etmeye başlamıştır. Virüsün ülkemizde görülmesi ile birlikte 10 Mayıs 2020 tarihinde yüz yüze eğitime ara verilmiş, yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitim almıştır (Yılmaz, 2020). Ülkemiz de

uzaktan eğitim için gerekli alt yapılar oluşturularak eğitimin TRT ekranları ve bilişim teknolojisi kullanılarak internet aracılığı ile verilmesine karar verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Fatih Projesi kapsamında EBA (Eğitim Bilişim Ağı) tüm öğrencilerin faydalanması için kullanıma sunulmuştur (Kuzu, 2020).

2.2.6. Yurt Dışında Kullanılan Uzaktan Eğitim Programları

Teknolojinin ilerlemesi ile birlikte uzaktan eğitim sistemi gelişmeye ve yaygınlaşmaya başlamıştır (Çok, 2021). Covid-19 salgının ortaya çıkması ile birlikte salgının daha çok artmasını önlemek için çeşitli tedbirler alınmıştır. Alınan tedbirler nedeniyle Çin, Türkiye, Belçika, Fransa, İtalya, İsrail, Japonya, Finlandiya, Hollanda, Gürcistan gibi 188 ülkede okullar yüz yüze eğitime ara vermiş ve dünyadaki 1,6 milyar öğrencinin eğitim ve öğretim hayatı bu durumdan etkilenmiştir (Erbaş, 2021). Bu bölümde dünyada kullanılan bazı uzaktan eğitim uygulamaları incelenmiştir.

Fransa’da Covid-19 pandemi sürecinde okulların kapanması ile birlikte uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde Fransız eğitim sistemine göre tasarlanmış olan CNED (Ulusal Uzaktan Eğitim Merkezi) öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde internet aracılığı ile derslerine ulaşmalarına olanak sağlamaktadır (CNED, 2021).Belli nedenlerden dolayı okula gidemeyen çocukların eğitimine devam edebilmesi için 1939 yılında kurulmuş olan CNED günümüzde gelişerek zengin bir içeriğe sahip olmuştur. CNED bünyesinde ilkokul, ortaokul, lise, mesleki gelişim, yabancı dil öğretimi, hizmet içi eğitim gibi çeşitli modüller bulunmaktadır (CNED, 2021).Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin derslerini takip etmelerine fırsat sağlamak amacı ile ‘‘Sınıfım Evde’’ uygulaması kullanılmaya başlanmıştır (Soydaş, 2021).Bu uygulamada öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanıcı adı, şifre ve ya mail adreslerine ulaşan bağlantı ile giriş yapabileceği sanal sınıfları bulunmakta, bu sanal sınıflarda canlı dersler işlenmektedir (Eduscol, 2021).

Endonezya’da öğretmenlerin uzaktan eğitim esnasında yaşadıkları problemleri ortaya çıkarmak üzere Almanthari ve arkadaşı tarafından gerçekleştirilen araştırmada 159 matematik öğretmeni ile çalışılmış, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemler dört alt boyutta incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenci boyutundaki problemin en büyük engel olduğu, öğretmenlerin öğrencilere ulaşmakta problem yaşadığı, öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Almanthari, 2020).

Tartavulea ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında Covid-19 pandemi sürecinde hızla geçilen uzaktan eğitim sisteminin etkileri araştırılmış, 13 Avrupa ülkesinden 362 profesör ve öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda üniversitelerin ve öğrenim görmekte olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine hızlı bir şekilde uyum sağladığı, uzaktan eğitim sürecine hemen geçiş yapıldığı ve kullanılmaya başlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitime geçiş sürecinin başlangıcında uzaktan eğitimin bireylerin eğitim ve öğrenimlerine olan etkisinin orta düzeyde olacağı düşüncesi hâkimken katılımcıların çoğunluğu fikir değiştirerek örgün eğitim sürecinde de uzaktan eğitim sisteminin kullanılabileceği belirtilmiştir (Tartavulea, 2020).

Birleşik Krallık'ta 20 Mart'ta yüzyüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Görüntülü konuşma programları aracılığı ile canlı dersler verilmeye başlanmıştır. Özel okullar vakit kaybetmeden canlı ders yapılan programları kullanırken, devlet okulları bir ay sonra uzaktan eğitime geçebilmiştir. Ayrıca BBC tarafından öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun olarak hazırlanan ders video ve içerikleri televizyon ve internet sitesinde yayınlanmıştır (Soydaş, 2021).

İnternet kullanıcı oranı 2020 Nisan itibari ile %75,23 olan ABD(Amerika Birleşik Devletlerinde)'de Mart 2020'de pandemi nedeni ile uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde Zoom, Google Sınıf, Skype gibi çoklu görüşme imkânı sağlayan uygulamalar kullanılmıştır. Amerika Birleşik Devleti Eğitim Bakanlığı'nın açıklamasına göre kullanılan programların uzaktan eğitim için nitelsiz ilerlediğini dile getirmiş, 12 milyon öğrencinin internete erişmekte problem yaşadığını belirtmiştir. Amerika Birleşik Devletleri genelinde gerçekleştirilen bir araştırmaya göre ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime katılım oranının %53 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Soydaş, 2021).

1 Aralık 2019'da Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 ülkede hızla yayılmış ve 17 Şubat 2020 tarihinde ülkedeki yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Çin Eğitim Bakanlığı ve Sanayi Enformasyon Teknolojisi Bakanlığı birlikteliği ile uzaktan eğitim programı oluşturulmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde alt yapı problemi yaşamayan Çin, 50 milyon öğrencinin aynı anda kullanabileceği bulut öğrenim sistemi geliştirmiştir. Ayrıca Çin öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kullanabileceği tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi cihazların takviyesini sağlamış ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini

düzenli olarak takip etmelerine fırsat sağlamak amacı ile ücretsiz internet olanağı sağlamıştır (Soydaş, 2021).

İtalya, Hollanda, Almanya gibi ülkelerde de Covid-19 pandemi sürecinde yüzyüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Almanya ve Hollanda da uzaktan eğitim sürecinde grup ile görüntülü konuşma programları, haftalık e-postalar ile uzaktan eğitime devam edilirken İtalya’da bunlara ek olarak öğrencilerin seviyelerine göre dersler televizyonda yayınlanmıştır (Soydaş, 2021). İnternete erişimi kısıtlı olan ülkelerden biri olan Pakistan uzaktan eğitimi televizyon aracılığı ile yürütmüştür. Tele School and Taleem Ghar adlı televizyon kanalından internet erişimine gerek duyulmaksın televizyon ve radyo aracılığı ile ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için ders yayınları verilmektedir (Soydaş, 2021).

2.3. Medya Okuryazarlığı

2.3.1. Medya kavramı

İlk çağlardan günümüze kadar olan dönemlerde insanlar birbirleri ile haberleşmek ve iletişim kurmak istemektedir. İlk çağlarda mağaraların duvarlarına resim yaparak başlayan bu iletişim günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte televizyon, internet, radyo, posta, faks gibi birçok farklı şekilde yapılmaktadır (Bozkurt , 2012). Medya; insanların radyo, televizyon, internet, gazete gibi kitle iletişim araçlarını kullanarak birbirleri ile iletişim kurmasını sağlamak, haberleşmek, bilgilenecek veya eğlence amacı ile geliştirilen araçların bütününe verilen isimdir (Bozkurt, 2012). Latince araç anlamına gelen ‘‘medium’’ kelimesinin çoğulu olan ‘‘medya’’ kelimesi, Türk Dil Kurulu sözlüğüne göre iletişim ortamı ve iletişim araçları anlamına gelmektedir (Yiğit, 2015).

Kitle iletişim araçlarının büyük bir kısmı 20.yüzyılda yaygınlık kazanmıştır bu nedenle birçok bilim insanı bu dönemi iletişim çağı olarak nitelendirmektedir (Bostancı, 2007). 80’li yıllardan itibaren teknolojiye yaşanan gelişmeler ile birlikte kitle iletişim araçları çoğalmış ve tekelleşmeye başlamıştır. Yaşanan bu değişim ile birlikte kitle iletişim araçları yerine ‘‘medya’’ kelimesi kullanılmaya başlanmıştır (Yiğit, 2015).

Günümüzde insanlar medyayı çevresinde ve dünyadaki olaylardan ve insanlardan haberdar olmak, insanlarla iletişim kurmak, sosyalleşmek, eğitim almak amacıyla kullanmaktadır. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte evlerimizin vazgeçilmez konuyu haline gelen televizyon, her zaman yanımızda olan akıllı telefonlarımızdaki

internet erişimi ile birlikte medya kültürümüz ve toplumumuzu derinden etkilemeye başlamıştır (Akçalı, 2015). Potter medya ile ilgili düşüncesini şu şekilde belirtmektedir; Medya ile birlikte iki farklı dünyada yaşamaktayız, bu dünyalardan biri gerçek dünya iken diğer dünya medya dünyasıdır (Kurtoglu, 2006).

TNSA(Türkiye Nüfus Sağlık Araştırması) araştırmaları sonuçlarına göre hane halkı bilişim teknolojilerinin araştırılması kapsamında yapılan çalışmada Türkiye’de hanelerde 2004 yılında internete erişim %7,0 iken 2018 yılında bu oran %88,3 yükselmiştir. Türkiye’de dizüstü bilgisayar, tablet, el bilgisayarı gibi taşınabilir aygıtların oranı ise 2018 yılı için %48, 7 olarak bulunmuştur (TÜİK, 2018).

2021 Ocak ayı We Are Social Türkiye Raporuna göre Türkiye’de 65,80 milyon kişi internet kullanmakta ve bu oran Türkiye nüfusunun %77,7’sine denk gelmektedir. 60 .00 kişi sosyal medyayı aktif olarak kullanmaktadır. Türkiye’de insanlar günde ortalama 7 saat 57 dakikayı internette, 2 saat 57 dakikayı sosyal medyada geçirmektedir. (Social, 2021) İnternet ve sosyal medya kullanımının gün geçtikçe artmaya devam etmektedir. Günümüzde pandemi sebebi ile eğitim uzaktan olarak online şekilde verilmektedir, bu nedenle çocuklarda aktif olarak internet kullanıcısı haline gelmiştir.

Medya toplumsal yaşamı belirleyen bir unsura dönüşmüştür. Medya toplumu ve bireyleri etkilemekte, yaşamlarına şekil vermeye devam etmektedir (Bostancı, 2007). İnsanlar medyadan büyük ölçüde etkilenmektedir. İnsanların satın aldıkları, kullandıkları eşyalar tesadüfi değildir, bu eşyalar televizyon, internet, gazete, dergi gibi medya aygıtlarından görüp etkilenme sonucu satın alınıp kullanılmaktadır (Yiğit, 2015).

Kitle iletişim araçlarının artması ile birlikte iletişim seçenekleri çoğalmış, eski yöntemlere kıyasla medya önemli derecede iletişim alanına dönüşmüştür. Günümüzde insanlar iletişim seçeneği olarak sosyal medyayı sıklıkla kullanmaktadır (Bostancı, 2007).

Medyanın bazı fonksiyonları bulunmaktadır. Bu fonksiyonlardan bazıları şu şekildedir (Bostancı, 2007).

- **Haber ve Bilgi Verme;** Medyanın en önemli fonksiyonlarından biri haber ve bilgi kaynağı sağlamasıdır. Medya bize dünyada, ülkemizde gerçekleşen her konu ile ilgili bilgi ve kaynaklar sunar.
- **Toplumsallaştırma;** Bireylerin çevreyi anlaması ve algılamasına yardımcı olan medya sosyal yapının şekillenmesinde önemli role sahiptir.

- **Eğitim;** Medya, bireylerin düşünce ve yeteneklerinin geliştirilmesi, akademik olarak ilerlemelerini sağlamaktadır. Günümüzde internet ve televizyon üzerinden eğitimler yapılmakta medyanın kaynakları eğitimde çok fazla kullanılmaktadır.
- **Eğlendirme;** Medyanın bir fonksiyonu da eğlendirmektir. Günlük hayatın stresinden sıkılan insanlar, mutlu olmak ve eğlenceli zaman geçirmek için medyanın kanallarından olan televizyon, radyo ve internette çeşitli programlar, aktiviteleri izleyerek ve dinleyerek boş zamanlarını değerlendirirler.
- **Kültürel Değerlerin Korunması;** Resim, sanat, tarih, müzik gibi birçok kültürel değer medya sayesinde halk ile buluşturulur. İnsanlar değişik kültürleri, sanat eserlerini, medyada yayınlanan programlar sayesinde öğrenme olanağı bulmaktadır.
- **Denetim;** Medya kamu kuruluşları, hükümet, siyasi parti ve özel şirketler gibi birçok kuruluşun denetimini ve eleştirisini yapmaktadır. Medya halkın hakkını savunmasında önemli role sahiptir.
- **Reklam ve Tanıtım;** Medya devletlerin, markaların, kişilerin, şirketlerin tanıtımını ve reklamını sağlamaktadır. Yakın geçmişte tanıtım ve reklam için çoğunlukla televizyon, radyo ve gazete gibi medyanın araçları kullanılmaktaydı. Günümüzde medya araçlarının çoğalması ile birlikte reklam ve tanıtım alanları arttı. Sosyal medya reklam için aktif olarak kullanılmakta, ürünler ve siteler influencerlar tarafından halka tanıtılmaktadır (Bostancı, 2007).

2.3.2. Medyanın Türleri

2.3.2.1. Televizyon

Günümüzde insan ilişkileri azalmış, bu ilişkilerin yerini formal ilişkiler almıştır. Sanayileşme ile birlikte iş imkânları artmış ve değişmiştir. Teknolojinin de gelişmesi ile birlikte geleneksel toplum modeli yerini modern toplum modeline bırakmıştır. Kalabalık ailelerin yerini çekirdek aileler almıştır. Modernleşme süreci ile birlikte insanlar yalnızlaşmaya başlamış, sosyalleşmeler azalmıştır. İnsanların sıkıntılarını azaltmak, eğlendirmek ve boş zamanlarını değerlendirmek amacı ile televizyon keşfedilmiştir. İlk televizyon yayını 1936 yılında İngiltere’de gerçekleştirilmiş, sonrasında hızlıca dünyaya yayılmıştır. Yaşadığımız 21.yüzyılda bebeklerden çocuklara, yetişkinlerden yaşlılara hemen hemen her yaş grubundan insan televizyon izleyici haline gelmiştir. Her yaşa, topluma, kültüre hitap eden televizyon çeşitli kanal ve yayınlarla izleyicilerini adeta kendine bağımlı hale getirmektedir (Bostancı, 2007).

Bronfenbrenner, her çocuğun sosyal ve kültürel çevre içinde dünyaya gelip büyüdüğünü ve çocuğun sosyal ve kültürden etkilenecek büyüdüğünü savunmaktadır. Bronfenbrenner'in 1970'li yıllarda temelini attığı Ekojik Kuram'ın çocuğu çevreleyen ve etkileyen 5 sistemi vardır; Mikrosistem, Mezosistem, Ekzosistem, Makrosistem ve Kronosistem. Bu sistemler çocuğu doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Boyd, 2009). Çocuk bu sistemin merkezinde yer alır. Çocuk çevresini çevresi de çocuğu etkilemektedir. Bu sistemin dördüncü katmanında yer alan makrosistem kitle iletişim araçları, medyayı kapsamaktadır (Eslek, 2018). Günümüzde çocukların saatlerce televizyon başında, internette zaman geçirdikleri düşünülürse kitle iletişim araçları daha iç halkalara geçerek mikrosistem içerisinde yerini alabilir. Kitle iletişim araçları insanların düşüncelerini, davranışlarını, yaşamlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Çat,2018).

Dünyanın birçok ülkesinde serbest zaman etkinliği olarak televizyon gelmektedir. Yapılan araştırmalar insanların en az 3 veya 4 saatini ekran başında geçirdiğini vurgulamaktadır (Bostancı, 2007). Televizyonda yapılan yayınlar insanları kimi zaman olumlu, kimi zaman olumsuz etkilemektedir. Öğrenme, kültürlenme, haber alma, eğlenme gibi olumlu özellikleri kazandıran yayınlar kadar insanları kandıran, olumsuz düşünceler empoze eden, yanlış bilgilendiren, yönlendiren, kötü örnekler teşkil eden yayınlar da yapılmaktadır (Bostancı, 2007).

Televizyonun olumsuz etkilerinden etkilenme düzeyi bireyin yaşı azaldıkça artmaktadır.12 yaşa kadar somut düşünme becerisi kazanılamadığı düşünülürse, çocukların televizyonda yayınlanan içeriklerden daha farklı şekilde etkilendikleri söylenebilir. Gerçek ve hayali olayları ayıramayan çocuklarda olumsuz davranışlar görülebilmektedir. Çocuklar televizyonda gördüklerini sorgulamadan, düşünmeden kabul etmekte ve öğrenmektedir (Çat,2018).

Televizyon izleme alışkanlığı insanların yaşlarına, kültürlerine, cinsiyetlerine, ekonomik durumlarına, öğrenme durumlarına, ilgi alanlarına göre değişiklik göstermektedir. Tüm bu değişkenler insanların televizyon izlerken seçtiği programı, izleme saatlerini, izleme sürelerini etkilemektedir. Cinsiyete göre televizyon izleme alışkanlıkları belirlemek amacıyla Dorothy ve Hobson tarafından yapılan araştırma sonucunda kadınların evde iş yaparken televizyonu açtıklarını bu sırada televizyonun sadece sesini dinlediklerini, ilgilerini çeken bir konu olduğunda televizyonu görüntüsü ile izlemeye devam ettiklerini vurgulamıştır (Dorothy, 1995). Morley erkeklerin televizyon

izleme alışkanlıkları için kadınlardan daha ilgili ve odaklanarak tüm dikkatini televizyona yöneltmek izlediklerini vurgulamıştır. Kadınlar televizyon izlerken izledikleri program hakkında konuşurken erkeklerin daha az konuştuğu dikkat çekmektedir (Bostancı, 2007).

2.3.2.2. Radyo

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte yeni iletişim araçları ortaya çıkmıştır. Bu iletişim araçlarına nazaran daha eski bir iletişim aracı olan radyo eski popülerliğini kaybetse de hala kullanılmaktadır (Tufan, 2019).Radyo kelimesi Latince ‘radius’ ve Yunanca ‘fone’ sözcüklerinin birleşmesinden radyofoni sözcüğü oluşturulmuştur. Radius ışınlama fone ise ses anlamına gelmektedir. Radyo yayınları dünyada yaygın olarak kullanılan ve kolay ulaşılabilen bir iletişim aracıdır (Bostancı, 2007).Radyo yer mekân fark etmeksizin her mekânda ve yerde dinlenebilmektedir. Küçük boyutlarda olduğundan kolay taşınabilir ve uygun fiyatlarda olması diğer iletişim araçlarına nazaran daha ulaşılabilir bir iletişim aracıdır. Fiyatı ve taşıma sorunu olmaması nedeniyle dünyada çok fazla tüketicisi vardır. Kullanıcı sayısı arttıkça radyo yayınlarının sayısı da artmıştır (Bostancı, 2007).

İlk radyo 1920’lerde yayına başlamıştır fakat radyo ile ilgili araştırmalar 1860’lı yıllara dayanmaktadır. James Clerk Marwell 1860 yılında ilk kez radyo dalgalarını bulmuştur. Clerk’in buluşunu Heinrich Hertz geliştirmiştir (Bostancı, 2007). 1900’lü yıllarda radyonun birçok insanı etkisi altına aldığı fark edilince birçok bilim insanı tarafından geliştirilerek günümüzdeki halini almıştır (Tufan, 2019).

Radyo ilk olarak gemiler arasında iletişim kurmak amacıyla kullanılmıştır. Avrupa’da 1914 yılında Almanya’da ilk devamlı radyo yayını başlamıştır. 1920’li yıllarda doğru radyo müzik ve ses yayınları yapılmaya başlamıştır. İlk zamanlarda sınırlı yayın ve kullanıcısı olan radyo zamanla gelişmiş ve yaygınlaşmıştır. Radyo 1927 yılında Türkiye’de kullanılmaya başlamıştır. 1990 yılından itibaren ülkemizde özel radyo istasyonları açılmıştır. Günümüzde ise ülkemizde 36 ulusal 130 bölgesel olmak üzere 1054 yerel yayın gerçekleştiren radyo varlığını sürdürmektedir (Bostancı, 2007).

2.3.2.3. İnternet

Günümüzde hayatımızın vazgeçilmezi haline gelen binlerce ağın toplamı olan internetin ortaya çıkışı 1960’lı yıllara dayanmaktadır. 1960’lı yıllarda Amerika’da nükleer savaşın haberleşme sistemlerini kesintiye uğratması sonucunda alternatif kesintiye uğramayacak iletişim yöntemlerine ihtiyaç duyulmuştur (Gönenç, 2012). Bu

ihtiyaca yönelik olarak 1969 yılında büyük bilgisayarları birbirlerine bağlamak ve bu bağın kopmasını önlemek amacıyla ARPANET Projesi ortaya çıkmıştır (Parlak, 2005).1985'ten sonra askeri alanda kullanımının yanı sıra akademik, ticari kuruluşlarda da kullanılmaya başlanan, bilgi paylaşım ağı olan internet gelişmeye ve yaygınlaşmaya başlamıştır (Gönenç, 2012). İnternet; bilgisayar ağlarının kendi aralarında bağlantı kurması meydana gelen, sürekli olarak gelişmekte olan, ticari, haberleşme, ekonomik, eğlence, kültürel, reklam gibi alanlarda kullanılan toplumsal bir kitle iletişim aracıdır (Avcı, 2013). Sanal ortamlara kısa bir ad olarak internet kelimesi kullanılmaya başlanmıştır.” İnter” kelimesi İngilizce de arasında ‘net’ ise ağ olarak dilimize çevrilmiştir (Gönenç, 2012).

Türkiye’de internet ile ilgili ilk gelişmeler ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) tarafından 1990 yılında başlamıştır. İlk olarak kampüs içerisinde bağlantılar kurulmuştur. 1991 yılında NFS(National Science Foundation), CERN (Nükleer Araştırmalar için Avrupa Konseyi), TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) gibi kurumlara Türkiye İnternet Projesi sunulmuş ve onay alınmıştır. Ülkemizde ilk internet bağlantısı 12 Nisan 1993’te gerçekleşmiştir. İnternet hızı giderek geliştirilmiş, Ege Üniversitesi, Bilkent, Boğaziçi gibi farklı üniversitelerde de bağlantılar oluşturulmuştur. 1996 yılında Türk Telekom TURNET (Türkiye Net) projesini, TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) Ulusal Ağ ve Bilgi Merkezi projesini geliştirmiştir (Sönmez, 2018).Yapılan projeler ve çalışmalar ile internet gelişerek ve yaygınlaşarak günümüzdeki halini almıştır. İnternet herkesin kolayca kullanabileceği, ulaşılabilir, ekonomik, hızlı, güvenli bir hale gelmiştir. Milyonlarca bilgisayarın bir araya gelerek oluşturduğu bağı oluşturan internet hiçbir bireye veya ülkeye ait değildir (Gönenç, 2012).

20.yüzyılın yarısında bilgisayar ve iletişim alanında yaşanan gelişmelerin birleşmesi ile birlikte yeni bir dönem başlamıştır. Ekonomiden kültüre, siyasiden günlük yaşamımıza kadar hayatımızın her alanını etkileyen bu dönem medyayı da büyük ölçüde etkilemiştir. İnternet sayesinde bilgiye ulaşma hızımız artmış, bilgi parmaklarımızın altına, bir tık uzağıma kadar yakınıma gelmiştir. Birbirinden kilometrelerce uzakta olan insanlar görüntülü ve sesli olarak iletişim kurmaya başlamış, mesafeler önemini yitirmiştir. Günümüzde 287 milyonun üzerinde internet kullanıcı bulunmaktadır. Bu sayı günden güne hızla artmakta ve internet yaygınlaşmaktadır (Bostancı, 2007).

2021 Ocak ayı We Are Social Türkiye Raporuna göre Türkiye’de 65,80 milyon kişi internet kullanmakta ve bu oran Türkiye nüfusunun %77,7’sine denk gelmektedir (Social, 2021). İnternet insanların birçok alışkanlığını değiştirmektedir. Alışveriş, iletişim, eğitim gibi birçok alan artık uzaktan internet sayesinde yapılmaktadır. Yüz yüze eğitimlerin yerini günümüzde online olarak internetten yapılan dersler almıştır. Covid-19 sürecinde yaygınlaşan ve gelişen uzaktan eğitim sistemleri birçok kişi tarafından aktif olarak kullanılmaktadır. Yüz yüze yapılan derslerin yerini EBA canlı dersleri, Zoom üzerinden yapılan dersler almıştır. Covid-19 eğitim, iş, sosyal yaşam gibi birçok faaliyeti olumsuz etkilemiş, iş toplantıları, arkadaş görüşmeleri gibi birçok şey internet üzerinden yapılmaktadır. İnternetin yaygınlığı ve kullanımı arttıkça medya okuryazarlığı daha önemli hale gelmiştir (Sezer, 2018).

2.3.2.4. Gazete

Kitle iletişimi araçları açısından büyük bir öneme sahip olan gazetenin varlığı Orta Çağ 911 yılına dayanmaktadır. 1445 yılında Gutenberg’in matbaa makinesini bulması ve ilk basımevini kurmasıyla birlikte gazete yayıncılığı geliştirilmiş, 19.yüzyılda günümüzdeki halini almıştır. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte sadece yazıdan oluşan haberlerin yerini, görsel içerikler, fotoğraflar ile desteklenen haberler almış, baskı kalitesi günden güne gelişmiş, yazı işleri, içeriklerde çeşit arttırılmıştır. Gazete yayıncıları gelişime ve yaşama ayak uydurmak için sürekli olarak kendilerini geliştirmiştir (Gönenç, 2002).

2. 3. 3. Medya Okuryazarlığı Tanımı

21.yüzyıl bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir. Bilgi, geçmişteki basmakalıp basılı materyaller halinden çıkıp medya ve teknolojik gelişmeler sonucunda herkesin istediğı her yerde ve zamanda ulaşabileceğı bir hale gelmiştir. Bilgiye ulaşmanın yollarının artması ile birlikte bireylerin doğru bilgiyi bulmak ve bu bilgileri yorumlama, eleştirme becerisine sahip olması önemli bir kazanıma dönüşmüştür (Sezer, 2018). 21.yüzyılda eğitimde köklü değişimler yaşanmıştır. Öğretmen merkezli öğretim geride kalmış öğretmen rehberlik edici konuma gelmiş öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmiştir. Tek başına yapılan ödev ve projelerin yerini gruba dayalı proje temelli öğrenmeler almıştır (Sezer, 2018).

Medya okuryazarlığı; bireylerin medyadaki olumsuz içerikler, yayınlar ve metinlerden korunmasını sağlamak, bireyleri medya ile ilgili konularda bilinçlendirmek ve medya kuruluşlarının daha özenle yayınlar yapmasını sağlamak için verilen eğitimidir (Bostancı, 2007). Medya okuryazarlığı eğitim ve medyanın birleşmesinden oluşur (Kurtulmuş, 2014). Medyanın olumlu yönleri olduğu kadar olumsuz yönleri de oldukça fazladır. Medya okuryazarlığının nihai amacı çocukları ve gençleri medyanın yol açabileceği bu olumsuz etkilerden korumaktır. UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) medya okuryazarlığı tanımını yerine medya eğitimi tanımını kullanmaktadır (Altun, 2011).

2. 3. 4. Medya Okuryazarlığının Dünyada ve Ülkemizdeki Tarihsel Gelişimi

Medya birçok ülkede ticari, siyasi, ekonomik olarak büyük rol oynamaktadır. Medya aracılığı ile insanlar güç elde edebilir, para kazanabilir, kitleleri yönlendirebilir. Medya ile insanlar birbirleri ile iletişim kurmakta, medya aracılığı ile birçok mesaj almaktadır. Medyadaki olumsuz mesajlar, yönlendirmeler gibi olumsuz özelliklerini en az düzeye indirmek için medya okuryazarlığına ihtiyaç duyulmuştur (Bostancı, 2007).

Geçirdiğimiz son otuz yılda ilgi gösterilmeye başlanan günümüzde de sıklıkla kullanılan medya okuryazarlığının eğitimi 1920'li yıllarda İngiltere'de başlamıştır. 1930'lı yıllarda Harold Laswell 'in medya üzerine yapmış olduğu çalışmalarda medyanın insanlar üzerindeki etkileri incelendi. Bu dönemde medya çocuklar ve gençler için kötü bir silah olarak görülmekte, çocukları ve gençleri olumsuz yönde etkilediği, kötü içeriklere karşı savunmasız bıraktığı düşünülmekteydi. Bireylerin medyanın olumsuz etkilerinden korunmasını sağlamak amacıyla medya okuryazarlığı eğitimleri verilmeye başlandı (İnceoğlu, 2008).

1960'lı yıllarda eski dönemlerin aksine popüler kültür ve medyanın zararlı olacağı düşüncesi önemini kaybetti ve medya daha fazla önem kazanmaya, kullanımı daha çok artmaya başladı (Taşkiran, 2012). UNESCO 1977 ve 1998 yıllarında medya okuryazarlığının eğitime önem vermeye başlamış bu yıllarda "Eğitimde Medya Modeli" ve "Kitle İletişim Eğitime Yönelik Bir Program Modeli" olmak üzere iki ayrı kaynak yayınlamış ve medya okuryazarlığı eğitimine dikkatleri çekmiştir (Altun, 2011). 1980'li yıllarda medya okuryazarlığı eğitimi Avrupa'da yaygınlığını arttırdı ve eğitim programları arasında yerini almaya başladı (Sezer, 2018).

İlk başlarda çocukları ve gençleri korumak için sivil toplum hareketi olarak başlayan medya okuryazarlığı günümüzde Amerika, İngiltere, Finlandiya, İsveç, Avusturalya gibi birçok ülke tarafından benimsenerek okullardaki eğitim programlarında yerini aldı (Sezer, 2018). Ülkemizde önemi yeni yeni fark edilen medya okuryazarlığı ile ilgili gelişmeler sürmektedir. 2005 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesinin birlikte yürüttüğü 1. Medya Okuryazarlığı konferansı Medya Okuryazarlığı kavramının ülkemizde tanınması ve gelişmesi için katkılar sağlamıştır (Sezer, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı'na sunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan proje kapsamında farklı illerden gelen 105 öğretmene medya okuryazarlığı eğiticiliği eğitimi verilmiştir. Sonrasında Türkiye'de 6, 7, 8. Sınıflar olmak üzere 35 bin ilköğretim okulunda Medya Okuryazarlığı dersi seçmeli ders olarak müfredatta yerini almıştır (Bozkurt, 2012). Medya okuryazarlığı dersi günümüzde de seçmeli ders olarak verilmeye devam etmektedir. Dersin amaçları şu şekildedir; Bu dersi alan bireylerin medya okuryazarlığının önemini fark etmesi, medyanın topluma olan yansımaları ve geçirdiği değişim sürecini anlayabilme becerisi, medyadaki iletileri fark etme ve anlama, insan hakları, etik kurallar, güvenlik gibi olguları önemseyerek bu doğrultuda medya da içerik ve iletiler oluşturmak, medya alanında yaratıcılık ve yenilik sağlayabilmek, farkındalık, sorgulama, üretme, değerlendirme, çözüm üretme gibi becerilerin geliştirilmesidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Medya okuryazarlığı Avrupa'ya ve birçok ülkeye göre ülkemizde daha geç ortaya çıkan bir kavram olmuştur. Günümüzde teknolojinin artması ve medya araçlarının yaygınlaşması nedeniyle medya okuryazarlığına verilmesi gereken önem artmış ve eğitimi ile ilgili çalışmalar devam etmektedir (Sezer, 2018).

2. 3. 5. Medya Okur Yazarlığının Önemi

Medya araçlarının kullanımı günümüzde oldukça fazladır. Bebekler, çocuklar, gençler, yetişkinler, yaşlılar yaş aralığı olmaksızın medya ile ilişki kurmakta ve medyanın etkilerine maruz kalmaktadır. Türkiye'de yapılan bilimsel araştırmalara göre bir birey günün en az 4-5 saatini televizyon izleyerek geçirmektedir. Bu oranlara göre bir birey bir yılının %19'unu televizyon seyrederek, %33'lük kısmını uyku ile %14'ünü farklı etkinlikler ile geçirmektedir. Bu oranlar incelendiğinde medyanın bir aracı olan televizyonun bireylerin hayatında büyük bir alanı kapladığı görülmektedir (Sezer, 2018).

Akkuş ve arkadaşlarının 3-60 aylık çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi üzerine yapmış oldukları araştırmada çocukların günde 2 saate kadar televizyon izledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akkuş, 2015). RTÜK (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu) ve Milli Eğitim Bakanlığının 2006 yılında yaptıkları çalışmada 6-14 yaş arasındaki çocukların serbest zaman aktivesi olarak ilk sırada gelen televizyonu günde ortalama 3-4 saat izledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocuklar bir yılda 900 saati okulda, 1500 saati ise televizyon izleyerek geçirmektedir (Miiliyet Gazetesi, 2006). Çocuklar televizyonun karşısında sıklıkla şiddet içeren programlara maruz kalmaktadır. Medya karşısında şiddet gibi olumsuz davranışları izleyen çocuklar kendilerine rol model alarak çevresindeki insanlara karşı daha saldırgan hale gelmektedir. Ayrıca şiddet içerikli programlara maruz kalan çocuklar da korku, uyku bozuklukları, beslenme alışkanlıklarında bozukluklar, kaygı, şiddete merak, merhametsizlik gibi problemlere neden olmaktadır (Büyükbakkal, 2012).

Medya ile tanışmaya bebeklikten başlayan çocukların varlığı hızla artmaktadır. Çocukların medyayı kullanımı arttıkça beraberinde getirdiği olumsuz etkilerin de arttığını savunan yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Tüm bu araştırmalar çocukların medyaya karşı savunmasız olduğunu vurgulamaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimi bireylerin kendini ifade etme özgürlüğü ve bilgiyi öğrenme gibi haklarını kullanmaları için gereklidir. Medya okuryazarlığı, bireylerin medyadaki karşılaştığı mesajları alma, eleştirel bir bakış açısı ile inceleme, kendi mesajlarını üretme ve günlük hayatta medyayı bilinçli olarak kullanma olanağı sağlamaktadır. Medya ve televizyon okuryazarlığı görsel, işitsel, basılı gibi birçok türden yayındaki mesajları anlama, bu yayınlara eleştirel bakış açısı ile yaklaşabilme fırsatı sunmaktadır (Sezer, 2018).

3.GEREÇ VE YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışmanın araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanmasından bahsedilmiş, uygulama ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma türlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. 7-12 yaş arasında öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan toplam 208 ebeveynin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama tekniği, iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişimlerinin varlığını göstermeyi hedefleyen bir tarama tekniğidir. İlişkisel tarama tekniği değişkenin değişme durumunu, değişmenin olduğu durumlarda nasıl bir değişme olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

7-12 yaş arası öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynler bu araştırmanın evreni olarak belirlenmişti. Ancak, Türkiye genelinde yaşayan öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ve örnekleme dâhil edilme kriterlerini karşılayan tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin toplam sayılarına ilişkin verilere ulaşılamadığı için Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde yaşayan 7-12 yaş arası öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip 106 ebeveyn ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan 102 ebeveyn olmak üzere toplam 208 ebeveyn bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan 7-12 yaş arası öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip 106 ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan 102 ebeveyn olmak üzere toplam 208 ebeveyn ile ilgili demografik bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme de yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	159	76,4
	Erkek	49	23,6
Yaş	18-35	69	33,2
	36-45	95	45,7
	45+	44	21,2
Yaşanılan Bölge	Akdeniz Bölgesi	12	5,8
	Ege Bölgesi	13	6,3
	İç Anadolu Bölgesi	24	11,5
	Karadeniz Bölgesi	13	6,3
	Doğu ve Güneydoğu	9	4,3
	Marmara Bölgesi	137	65,9

Çalışmaya katılanların %76,4'ü kadın, %23,6'sı erkek; %33,2'si 18-35 yaş aralığında, %45,7'si 36-45 aralığında, %21,2'si 45 yaş üzerinde, %5,8'i Akdeniz Bölgesinde, %6,3'ü Ege Bölgesinde, %11,5'i İç Anadolu Bölgesinde, %6,3'ü Karadeniz Bölgesinde, %4,3'ü Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde, %65,9'u Marmara Bölgesinde yaşamaktadır. Çalışmaya katılan katılımcıların çoğunluğunu kadınlar oluştururken, en çok katılım Marmara Bölgesinden sağlanmıştır.

Tablo 1. Örnekleme de yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler(devamı)

		n	%
Öğrenim Durumu	İlkokul	35	16,8
	Ortaokul	15	7,2
	Lise	52	25,0
	Üniversite	106	51,0
Aktif Çalışma Durumu	Çalışıyor	97	46,6
	Çalışmıyor	111	53,4
Medeni Durum	Bekâr/Boşanmış	10	4,8
	Evli	198	95,2

Çalışmaya katılanların %16,8'i ilkokul, %7,2'si ortaokul, %25'i lise, %51'i üniversite mezunudur. Medeni durumlarına bakıldığında %4,8'i bekâr/boşanmış, %95,2'i evlidir. Çalışmaya katılanların büyük bir kısmını öğrenme durumu üniversite olan bireyler oluşturmuştur. Katılımcıların çoğunluğunun medeni durumu evlidir.

Tablo 3. Örneklemde yer alan katılımcıların çocuklarına ilişkin betimsel istatistikler

		n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	105	50,5
	Erkek	103	49,5
Çocuğun Yaşı	7	38	18,3
	8	40	19,2
	9	31	14,9
	10	37	17,8
	11	28	13,5
	12	34	16,3
Çocuğunuzda Covid-19 sürecinde fark ettiğiniz daha önce gözlemlenmeyen duygular (Birden çok seçenek işaretlenmiştir)	Dikkatini verememe	113	54,33
	Huzursuz	58	27,88
	Endişeli	57	27,40
	Aşırı bağımlı	48	23,08
	Eskisi gibi	35	16,83
	Saldırganlık	29	13,94
	Durgunluk	26	12,50
	Kâbus Görme	12	5,77
Çocuğun ders dışında nasıl vakit geçiriyor (Birden çok seçenek işaretlenmiştir)	Oyun Oynuyor	166	79,81
	Televizyon izliyor	88	42,31
	Kitap Okuyor	60	28,85
	Diğer (Ödev yapıyor, Resim yapıyor, Geziyor, Spor)	40	19,23
Çocuğunuzun öğrenme güçlüğü tanısı var mı?	Evet	106	51,0
	Hayır	102	49,0

Çalışmaya katılanların %50,5'nin çocuğunun cinsiyeti kız, %49,5'inin erkek; çocukların %18,3'ü 7 yaşında, %19,2'si 8 yaşında, %14,9'u 9 yaşında, %17,8'i 10

yaşında, %13,5'i 11 yaşında, %16,3'ü 12 yaşındadır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetinin çoğunluğu kızlardan oluşmaktadır.

Çocuklarda daha önce gözlenmeyen fakat ebeveynler tarafından Covid-19 sürecinde gözlemlendiği ifade edilen duygulara bakıldığında %54,33'ünde dikkatini verememe, %27,88'inde huzursuzluk, %2,40'ında endişe, %23,08'inde aşırı bağımlılık, %13,94'ünde saldırganlık, %12,50'sinde durgunluk, %5,77'inde kâbus görme durumlarının görüldüğü ifade edilmiştir. Katılımcı ebeveynlerin çocuklarında daha önce gözlenmemiş olup Covid-19 sürecinde en çok gözlenen durum dikkatini verememe olmuştur.

Çalışmaya katılanların çocukları ders dışında nasıl vakit geçirdiklerine bakıldığında %79,81'i bilgisayar, tablet veya telefonda oyun oynuyor, %42,31'i televizyon izliyor, %28,85'i kitap okuyor, %19,23'ü ise ödev, resim ve spor gibi diğer aktivitelerle vakit geçiriyor. Katılımcıların %51'inin çocuğu öğrenme güçlüğü tanısı almış, %49'unun ise tanı almamıştır. Katılımcı ebeveynlerin çocuklarının ders dışında en çok yaptıkları faaliyet oyun oynamak olarak bulunmuştur. Katılımcıların çocuklarının çoğunluğu öğrenme güçlüğü tanısı almıştır.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Türkiye il sınırları içinde ikamet eden ve araştırmanın çalışma grubuna dâhil olma kriterlerini karşılayan tüm katılımcılarla çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Katılımcılar rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Verilerin toplanması için Google Anket hizmetinden yararlanılmıştır. 7-12 yaş arası öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynlerden veriler toplanmıştır.

3.4.Verilerin Toplama Araçları

Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan ettikleri ‘‘Gönüllü Onam Formu’’(EK 1) Katılımcıların demografik bilgileri için ‘‘Sosyo-Demografik Bilgi Formu’’ (EK 2) , EBA kullanımları ile ilgili soruların yer aldığı ‘‘EBA Kullanım Formu’’ (EK 3) ,katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini belirlemek için ‘‘Medya ve TV Okuryazarlık Ölçeği’’(EK 4) kullanılmıştır.

3.4.1.Gönüllü onam formu

Araştırma öncesinde tüm katılımcılara gönüllü onam formu verilmiştir. Formda araştırmacı ve danışman ile ilgili bilgiler, araştırmacının adı, niteliği, kişisel verilerin gizliliği ve araştırmadan elde edilecek bilgilerin sadece bilimsel olarak kullanılacağına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Formun sonunda katılımcının araştırmaya gönüllü olarak katılmaya rıza verdiğiğine dair bir kısım bulunmaktadır.

3.4.2. Sosyo-demografik bilgi formu

Araştırmacı ve danışman tarafından belirlenen araştırma konusu üzerinden oluşturulan bilgi formunda cinsiyet, öğrenim durumu, çalışma durumu, çocuk sayısı, evde bilgisayar, tablet, telefon ve internetin bulunup bulunmadığına dair araştırmacının değişkenleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.4.3. EBA TV kullanım bilgi formu

Araştırmacı ve danışmanı tarafından hazırlanan formda, EBA TV ve EBA canlı ders kullanımının çeşitli boyutlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Bu formda EBA'nın ne olduğu, EBA'da ders izlerken karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin EBA TV ve EBA canlı ders sırasında motivasyonları, dersleri takip etme düzeyleri, derslere katılımları, ders düzeylerinin çocuk için yeterliliği, çocuk için verimli olan eğitim türü gibi sorular yer almaktadır.

3.4.4.Medya ve TV okuryazarlık ölçeği

7-12 yaş öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla ‘‘Medya ve TV Okuryazarlık Ölçeği’’ kullanılmıştır. Medya ve Televizyon Okuryazarlık Ölçeği 2011 yılında Korkmaz ve Yeşil tarafından geliştirilmiş olup, 2 alt boyutu ve 18 maddesi bulunmaktadır. Öz bildirim türünden olan ölçek 20 maddeden oluşmakta ve beş dereceli şıkkı bulunmaktadır. Bu şıklar; ‘‘(1) asla’’, ‘‘(2) nadiren’’, (3) bazen’’, ‘‘(4) genellikle’’ ve ‘‘(5) her zaman’’ olarak puanlanmaktadır. 7-12 yaş öğrenme güçlüğü tanısı almış ve tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla toplanmış olan veriler arasındaki ilişkiler karşılaştırılmış, değerlendirilmiş sonrasında ise yorumlanmıştır (Korkmaz, 2011).

3.4.5. Medya ve Televizyon Okuryazarlığı Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması

Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği'nin ebeveynlere uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup, faktör analizi için LISREL 8.72 (Yapısal Eşitlik Modellemesi) paket programı kullanılmıştır.

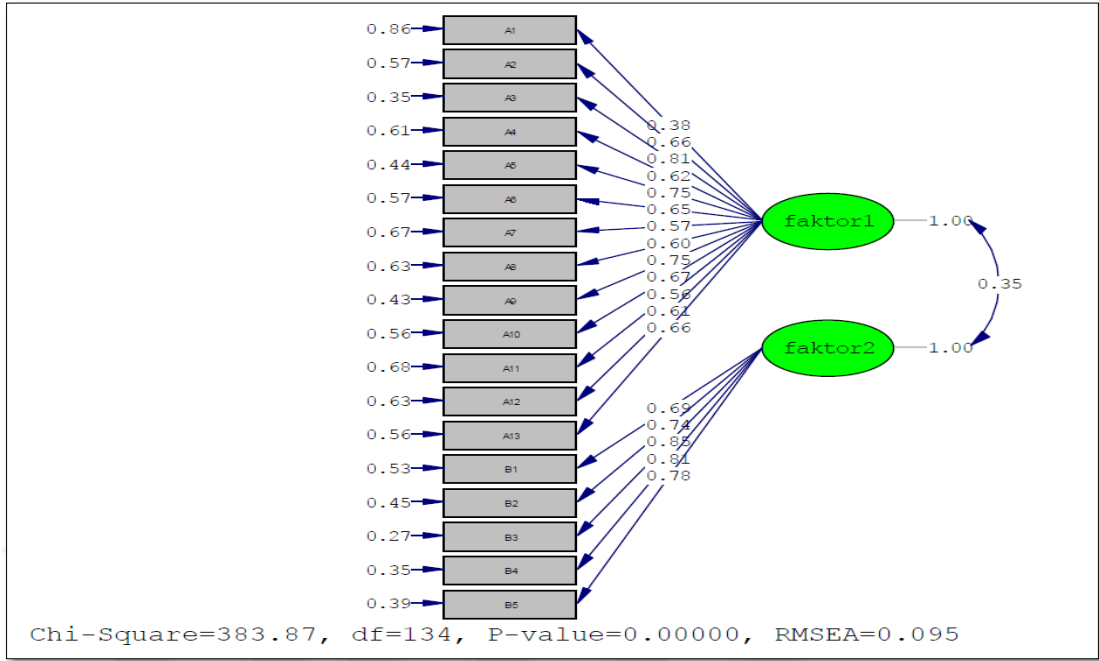
3.4.5.1. Yapı geçerliliği

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

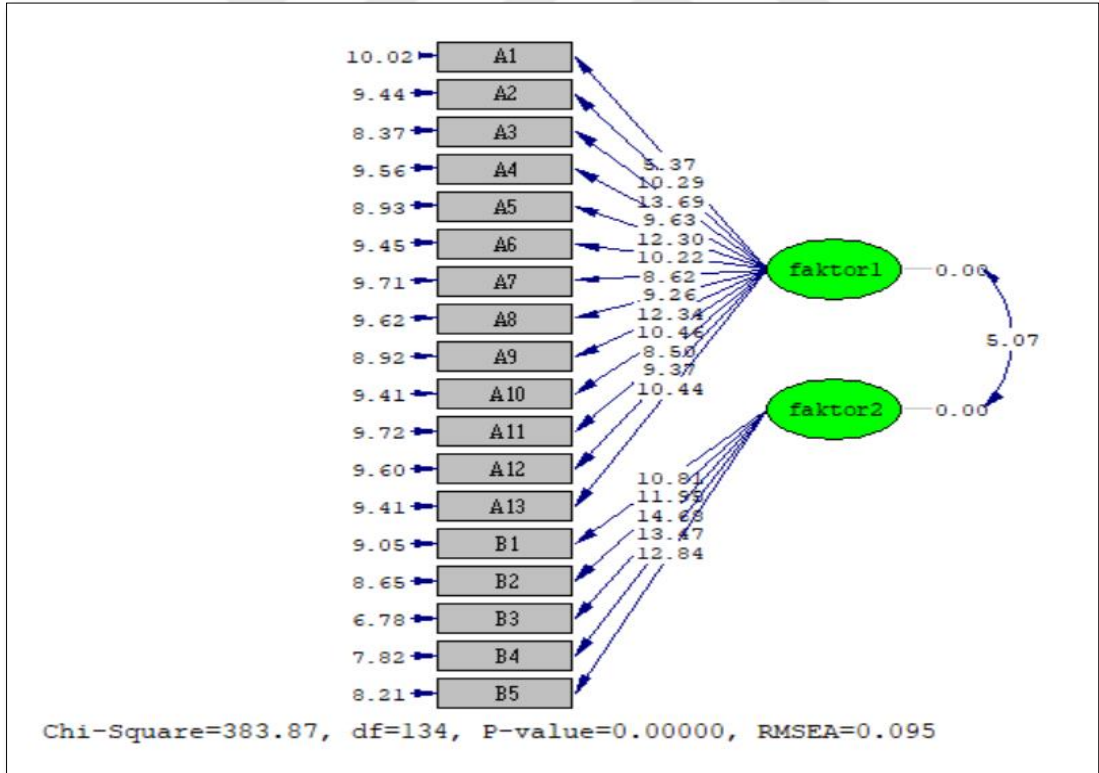
Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği, Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından öğrenciler için yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ebeveynlerin oluşturmasından dolayı, ebeveynler için geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Kormaz ve Yeşil (2011) tarafından Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği'nin iki faktörlü olduğunu açıklayıcı faktör analizi ile tespit etmiştir. Bu veriden yola çıkılarak yapı geçerliliği için, Kaiser-Meyer-Okin (KMO) ve Bartlett test analizleri yapılmış ve KMO= 0,876; Bartlett testi değeri ise $\chi^2 = 1855,755$; $sd=153$ ($p=0,000$) olarak belirlenmiştir. Bu değerler çerçevesinde, 18 maddelik ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapan araştırmacılar tarafından belirlenen 2 faktörün grubumuz için de uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere istinaden doğrulayıcı faktör analiz yöntemi uygulanmıştır.

Faktör yapısının DFA'da uyumlu olup olmadığı test edilen modelin yeterliğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla kullanılan birçok uyum indeksi bulunmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), Ki kare uyum testi (Chi-Square Goodness), RMR (Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve GFI (Goodness of Fit Index) uyum indeksleri incelenmiştir.

Yapılan DFA'da ölçeğin iki faktörlü yapının uyum indeksleri incelendi. DFA'ya göre $\chi^2 = 383.87$; $sd=134$ ve $p=0.000$ olarak hesaplandı. $\chi^2 /sd = 2.86$ olarak hesaplanan χ^2 /sd oranının 3'ten küçük olması önerilmektedir. RMSEA= 0.095; RMR=0.068 (kabul edilebilir sınır 0.050-0.080'dir); CFI=0.094 (kabul edilebilir sınır 0.095 ve üzeri); GFI=0.083 (kabul edilebilir sınır 0.085 ve üzeri) aralığı olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular ile Model-veri uyumunun uygun seviyede olduğunu görülmüştür. Bu sonuçlara göre iki faktörlü model ile ölçeğin yapı geçerliliğini sağlanmaktadır.



Şekil 1. Standart Doğrulayıcı Faktör Analizi Tablosu



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizinde T Değer Tablosu

3.5. Verilerin Değerlendirilmesi

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programında parametrik ve non-parametrik testler kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanının güvenilirliklerini test etmek için Cronbach Alfa içsel tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Cronbach (1951)'in geliştirmiş olduğu alfa katsayı yöntemi, anket maddelerinin iç tutarlılıklarının tahmini yöntemidir. Alfa katsayısı, ölçekte yer alan belirli maddelerin toplam varyanslarının genel varyansa oranı ile bulunan ağırlıklı standart değişimin ortalaması olarak tanımlanmaktadır (Ercan ve ark, 2004).

Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değerler ile ölçülür ve aşağıdaki değerlerde güvenilirlik sağlanmış olur (İslamoğlu ve ark, 2019).

$0,01 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek güvenilirliği kabul edilebilir seviyededir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek güvenilirliği yüksektir.

Yapılacak olan analizlerin belirlenmesi için verilerin gruplar içinde normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile çarpıklık basıklık katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan verilerde basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 2,0$ arasında olmasında değerlerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve istatistiki analizler parametrik testler (Independent sample t testi ve Anova (One Way Anova) testi), normal dağılım göstermeyenlerde Nonparametrik testler (Man Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi) uygulanmıştır (Eraslan ve ark, 2017).

Çalışma kapsamındaki bireylerin Sosyo-Demografik özelliklerine ilişkin bulgular frekans analizi ile değerlendirilerek yüzde frekans olarak nitelendirilmiştir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği normal dağılım gösterenlerde Independent sample t testi ve Anova (One Way Anova) testi ile incelenmiş, normal dağılım göstermeyenlerde bağımsız iki grup karşılaştırmasında Man Whitney U testi, ilişkisiz iki

ya da daha fazla grupların karşılaştırılmasında verilerde Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.



4.BULGULAR

4.1. Ölçeklerin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanının güvenilirliklerini test etmek için Cronbach Alfa içsel tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Cronbach (1951)'ın geliştirmiş olduğu alfa katsayı yöntemi, anket maddelerinin iç tutarlılıklarının tahmini yöntemidir. Alfa katsayısı, ölçekte yer alan belirli maddelerin toplam varyanslarının genel varyansa oranı ile bulunan ağırlıklı standart değişimin ortalaması olarak tanımlanmaktadır (Ercan ve İsmet, 2004).

Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değerler ile ölçülür ve aşağıdaki değerlerde güvenilirlik sağlanmış olur (İslamoğlu ve Alınacı, 2009: 291-292);

$0,01 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek güvenilirliği kabul edilebilir seviyededir;

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek güvenilirliği yüksektir.

Tablo 3. Ölçek puanına ilişkin güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	
Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği	0,88

Tablo 3 incelendiğinde toplam ölçek puanının yüksek güvenilirlik seviyesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği bazı bağımsız değişkenlere göre normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular

	Gruplar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p		
Cinsiyet	Kadın	0,14	159	0,00	0,91	159	0,00	-1,20	1,42
	Erkek	0,13	49	0,04	0,5	49	0,06	-0,50	0,46
Yaş	18-35	0,13	69	0,01	0,91	69	0,01	-1,09	1,05
	36-45	0,12	95	0,01	0,94	95	0,01	0,83	0,19
	45+	0,17	44	0,01	0,92	44	0,01	-1,15	1,90
Yaşanılan bölge	Akdeniz Bölgesi	0,11	12	0,20	0,98	12	0,99	0,04	-0,67
	Ege Bölgesi	0,16	13	0,20	0,97	13	0,88	-0,36	-0,12
	İç Anadolu Bölgesi	0,11	24	0,20	0,95	24	0,31	-0,29	-0,68
	Karadeniz Bölgesi	0,17	13	0,20	0,94	13	0,40	-0,40	-1,06
	Doğu ve Güneydoğu	0,19	9	0,20	0,88	9	0,16	-1,31	1,91
	Marmara Bölgesi	0,13	137	0,01	0,92	137	0,01	-1,11	1,16
Öğrenim Durumu	İlkokul ve altı	0,15	35	0,05	0,92	35	0,01	-0,74	-0,28
	Ortaokul	0,18	15	0,18	0,96	15	0,71	-0,38	-0,52
	Lise	0,09	52	0,20	0,96	52	0,07	-0,55	-0,05
	Üniversite ve üzeri	0,10	106	0,01	0,92	106	0,01	-1,02	0,97
Evde bilgisayar bulundurma	Evet	0,1	183	0,01	0,939	183	0,01	-0,84	0,34
	Hayır	0,17	25	0,06	0,88	25	0,01	-1,15	0,65
Çocuğa ait bilgisayar, tablet, telefon bulunma	Evet	0,10	147	0,01	0,94	147	0,01	-0,75	0,05
	Hayır	0,15	61	0,01	0,86	61	0,01	-1,57	2,91
Evde internet bulunma	Evet	0,11	198	0,01	0,93	198	0,01	-1,03	1,07
	Hayır	0,15	10	0,20*	0,95	10	0,61	-0,79	0,10

Yukarıda bulunan Tablo 4'te ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi ile cinsiyet, yaş, yaşanılan bölge, öğrenim durumu, evde bilgisayar bulundurma, çocuğa ait tablet, telefon, bilgisayar bulundurma, evde internet bulundurma durumlarına göre normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Değerlere bakıldığında kadınların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin yaşadıkları bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin öğrenim durumu göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul ve altı olan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri, öğrenim düzeyi ortaokul, lise, üniversite ve üzeri olan ebeveynlere göre anlamlı biçimde daha düşüktür.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin evinde bilgisayar veya tablet bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin çocuklarına ait bilgisayar, telefon veya tablet bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin evde internet bulundurma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 4. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği bazı bağımsız değişkenlere göre normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular(devamı)

Gruplar			Kolmogorov- Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
			İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p		
EBA TV'nin ne olduğunu biliyor musunuz?		Evet	0,11	204	0,01	0,93	204	0,01	-0,91	0,51
		Hayır	0,41	4		0,67	4	0,01	- 1,98	3,94
Çocuğumun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahibim.		Evet	0,11	184	0,01	0,92	184	0,01	-1,05	1,09
		Hayır	0,18	24	0,05	0,95	24	0,27	-0,69	0,60
Çocuğumun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulurum.		Evet	0,11	168	0,01	0,94	168	0,01	-0,98	1,03
		Hayır	0,16	40	0,02	0,90	40	0,01	-1,10	0,84
EBA dersin canlı ne olduğunu biliyor musunuz?		Evet	0,11	200	0,01	0,92	200	0,01	-1,08	1,21
		Hayır	0,17	8	0,20*	0,93	8	0,49	0,49	-1,15

Çocuğunuzun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğini zi biliyor musunuz?	Evet	0,10	183	0,01	0,93	183	0,01	-0,91	0,61
	Hayır	0,15	25	0,14	0,92	25	0,05	-0,85	0,10
Çocuğunuzun öğrenme güçlüğü tanısı var mı?	Evet	0,11	106	0,01	0,93	106	0,01	-0,96	0,70
	Hayır	0,10	102	0,02	0,93	102	0,01	-1,00	1,13
Çalışma Durumu	Çalışıyor	0,10	97	0,02	0,96	97	0,00	-0,63	0,09
	Çalışmıyor	0,15	111	0,00	0,89	111	0,00	-1,36	2,05
	1	0,12	36	0,20	0,92	36	0,02	- 0,85	0,14
	2	0,09	106	0,03	0,94	106	0,00	- 0,86	0,54
Çocuk Sayısı	3	0,17	50	0,00	0,92	50	0,00	- 1,05	0,94
	4	0,19	14	0,17	0,95	14	0,50	- 0,49	- 0,48
	5	0,26	2						
EBA TV'nin açılımını biliyor musunuz?	Evet	0,11	140	0,00	0,92	140	0,00	-0,97	0,71
	Hayır	0,12	68	0,02	0,93	68	0,00	-1,04	1,18
	İzlemiyor	0,28	24	0,00	0,77	24	0,00	-1,73	2,28
Çocuğunuz derslerini nereden izliyor?	Bilgisayar	0,10	80	0,03	0,94	80	0,00	-0,75	0,17
	Tablet	0,10	46	0,20	0,96	46	0,14	-0,58	0,49
	Telefon	0,13	38	0,10	0,94	38	0,03	-0,52	-0,63
	Televizyon	0,22	20	0,01	0,93	20	0,19	-0,39	-0,72
Çocuğunuz için hangi eğitim türü daha verimli?	Yüz yüze	0,12	167	0,00	0,91	167	0,00	-1,14	1,31
	Uzaktan	0,23	6	0,20	0,87	6	0,21	-0,46	-1,81
	Hibrit	0,15	35	0,05	0,94	35	0,05	-0,46	-0,53
EBA'nın çocuğunuzun eğitiminde yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	0,11	131	0,00	0,95	131	0,00	-0,71	-0,06
	Hayır	0,15	75	0,00	0,91	75	0,00	-1,06	0,92

Tablo 4'te ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile çocukların EBA kullanımları ile EBA TV'nin ne olduğunu bilme, çocuğun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olacak bilgiye sahip olma, çocuğun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulma, EBA canlı dersin ne olduğunu bilme, çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri ile yapılan canlı derslere nasıl giriş yapacağını bilme, çocuğun öğrenme güçlüğü tanısı, ebeveyninin çalışma durumu, çocuk sayısı, EBA TV'nin açılımını bilme, çocuğun dersleri nereden izlediği, çocuk için verimli

olan eğitim türü, EBA'nın çocuğun eğitimi için yararlı olduğunu düşünme ile ilgili değişkenlerin normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları, ebeveynlerin EBA TV'nin ne olduğunu bilme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir Sıra ortalamasına bakıldığında EBA TV'nin ne olduğunu bilen kişilerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilmeyenlere göre daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çocuğun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çocuğunun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahip kişilerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilgi sahibi olmayanlara göre daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çocuğun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin EBA canlı dersin ne olduğunu bilme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortalama değerlere bakıldığında EBA canlı dersin ne olduğunu bilen kişilerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilmeyenlere oranla daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğini bilme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğini bilen ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilmeyenlere oranla daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun öğrenme güçlüğü tanısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çalışmayan

ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri çalışan ebeveynlere oranla daha yüksektir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin EBA TV'nin açılımını bilmelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortalama değerlere bakıldığında EBA TV'nin açılımını bilenlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilmeyenlere göre daha yüksektir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocukların derslerini izledikleri yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. EBA'da derslerini televizyonda izleyen öğrencilerin sayısı diğer ders izlenen yerlere oranla daha düşüktür.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuk için verimli olan eğitim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek Puanları EBA'nın çocuğun eğitiminde yararlı olduğunu düşünme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği bazı bağımsız değişkenlere göre normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular(devamı)

Gruplar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd			
Çocuğunuz EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip ediyor mu?	Evet	0,10	171	0,00	0,94	171	0,00	0,87
	Hayır	0,15	37	0,03	0,93	37	0,03	-0,71
Çocuğunuz dersi kiminle izliyor?	Tek başına	0,13	45	0,00	0,91	145	0,00	-1,14
	Anne	0,12	7	0,05	0,94	57	0,01	-0,61
	Baba-Abi-Abla	0,22		0,20	0,97	6	0,88	-0,45
Çocuğunuz EBA TV ders saatinde ders başında olabiliyor mu?	Evet	0,13	06	0,00	0,93	106	0,00	-0,92
	Hayır	0,13	02	0,00	0,92	102	0,00	-1,04
Çocuğunuz EBA TV derslerini düzenli olarak takip ediyor mu?	Evet	0,14	6	0,00	0,93	76	0,00	-0,87
	Hayır	0,12	32	0,00	0,92	132	0,00	-1,09
EBA'nın çocuğunuzun eğitiminde yararlı olduğunu	Evet	0,11	31	0,00	0,95	131	0,00	-0,71
	Hayır	0,15	5	0,00	0,91	75	0,00	-1,06

Tablo 4’te ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile çocukların EBA kullanımları ile ilgili değişkenlerin normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA TV ders saatinde ders başında olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çocuğun internet, televizyon, Tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yapılacak olan analizlerin belirlenmesi için verilerin gruplar içinde normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile çarpıklık basıklık katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen anlamlılık düzeyi 0,05’ten büyük olan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05’ten küçük olan verilerde basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 2,0$ arasında olmasında (George ve Mallery, 2010) değerlerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve istatistiki analizler parametrik testler (Independent sample t testi ve Anova (One Way Anova) testi), normal dağılım göstermeyenlerde Nonparametrik testler (Man Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi) uygulanmıştır.

4.2. EBA TV Kullanımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler

		n	%
Çocuğun EBA TV izlerken karşılaştığı sorunlar (Birden çok seçenek işaretlenebilmektedir)	İnternet ağı sıkıntıları	84	40,38
	Sistem karmaşık	23	11,06
	Donuyor	53	25,48
	İçeriğe ulaşmakta sorun yaşıyor	32	15,38
	Ders saatleri karışıyor	44	21,15
	Ders saatleri uygun değil	36	17,31
	EBA'ya giriş yapılacak bir bilgisayar	19	9,13
Çocuğun EBA'yı kullanırken karşılaştığı sorunlar (Birden çok seçenek işaretlenmiştir)	İnternet ağı sıkıntıları	97	46,63
	Donuyor	36	17,31
	İçeriğe ulaşmakta sorun yaşıyor	19	9,13
	Sistem karmaşık	16	7,69
	EBA'ya giriş yapılacak bir bilgisayar olmaması	14	6,73

Tablo 5'te çocuğun EBA kullanımlarına yönelik betimsel istatistikler bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde, çocukların EBA TV izlerken karşılaştığı sorunların %40,38 internet ağı sıkıntıları, %11,06 sistemin karmaşıklığı, %25,48 sistemin donması, %15,38 içeriğe ulaşmakta sorun yaşanması, %21,15 ders saatlerinin karışması, %17,31 ders saatlerinin uygun olmaması, %9,13 EBA'ya giriş yapılacak bir bilgisayar olmaması olarak belirtildiği görülmektedir.

Çocuğun EBA'yı kullanırken karşılaştığı sorunların dağılımına bakıldığında %46,63 internet sıkıntısı, %17,31 donuyor, %9,13 içeriğe ulaşmakta sorun yaşama, %7,69 sistemin karışık olması gibi sorunlar bildirilmiştir.

Katılımcıların çocuklarının EBA TV ve EBA internet sitesini kullanımları sırasında en çok karşılaştıkları sorunun internet ağı sıkıntıları olduğu görülmektedir.

Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler(devamı)

		n	%
Evinizde bilgisayar veya tablet bulunuyor mu?	Evet	183	88,0
	Hayır	25	12,0
Çocuğunuza ait bilgisayar, telefon veya tablet bulunuyor mu?	Evet	147	70,7
	Hayır	61	29,3
Evinizde internet var mı?	Evet	198	95,2
	Hayır	10	4,8
EBA TV'nin ne olduğunu biliyor musunuz?	Evet	204	98,1
	Hayır	4	1,9
EBA TV'nin açılımını biliyor musunuz?	Evet	140	67,3
	Hayır	68	32,7
EBA TV'ye nereden ulaşabileceğinizi biliyor musunuz?	Evet	196	94,2
	Hayır	12	5,8
Pandemi sürecinden önce EBA'dan haberiniz var mıydı?	Evet	98	47,1
	Hayır	110	52,9
Çocuğunuz haftada kaç saat EBA' da ders izliyor?	0 Saat	49	23,6
	1 Saat	32	15,4
	2 Saat	32	15,4
	3 Saat	25	12,0
	4 Saat	14	6,7
	5 Saat	45	21,6
	6 Saat	10	4,8
	7 Saat	1	0,5

Tablo 5'te katılımcıların çocuklarının EBA kullanımlarına yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Katılımcıların %88'i evinde bilgisayar veya tablet bulunduğunu, %12'si evinde bilgisayar veya tablet bulunmadığını, %70,7'si çocuğunun ait bilgisayar, telefon veya tablet bulunduğunu, %29,3'ü çocuğunun ait bilgisayar, telefon veya tablet bulunmadığını, %95,2'sinin evinde internet olduğu, %98,1'i EBA Tv'nin ne olduğunu bildiğini, %67,3'ü EBA TV'nin açılımını bildiğini, %94,2'si EBA TV'ye

nereden ulaşabileceğini bildiğini, %47,1'i pandemi sürecinden önce EBA'dan haberdar olduğunu, %52,9'unun haberdar olmadığını bildirmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu; evinde bilgisayar ve tablet bulunduğunu, çocuğuna ait tablet, telefon ve ya tabletinin bulunduğunu, evinde internet olduğunu, EBA TV'nin ne olduğunu bildiğini, EBA TV'nin açılımını bildiğini, EBA TV'ye nereden ulaşabileceğini bildiğini, pandemi sürecinden önce EBA'dan haberdar olduğunu bildirmiştir. Katılımcıların çoğunluğu çocuğunun EBA'da ders izlemediğini belirtmiştir.

Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler (Devamı)

		n	%
EBA sistemindeki konularda soru sorma olanağı yok	Evet	174	83,7
	Hayır	34	16,3
EBA TV dersleri çocuğumun düzeyinin üzerinde kalıyor.	Evet	80	38,5
	Hayır	128	61,5
EBA TV dersleri çocuğumun düzeyinin altında kalıyor.	Evet	67	32,2
	Hayır	141	67,8
EBA TV Ders içerikleri çocuğum için yeterlidir.	Evet	72	34,6
	Hayır	136	65,4
Çocuğunuz için hangi eğitim türü daha verimli?	Yüz Yüze Eğitim	167	80,3
	Uzaktan Eğitim	6	2,9
	Hibrit Eğitim	35	16,8
EBA TV üzerinden ders yapan öğretmenler çocuğunuzun derse karşı motive olmasını sağlıyor mu?	Evet	105	50,5
	Hayır	103	49,5

Tablo 5'te katılımcıların çocuklarının EBA kullanımlarına yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Katılımcıların %83,7'si EBA sistemindeki konularda soru sorma olanağının olmadığını, %38,5'i EBA TV derslerinin çocuğun düzeyinin üzerinde kaldığını, %32,2'i EBA TV dersleri çocuğumun düzeyinin altında kaldığını, %34,6'sı EBA TV Ders içerikleri çocuk için yeterli olduğunu, %80,3'ü çocuğunuz için yüz yüze eğitim türünün daha verimli olduğunu, %2,9'u uzaktan eğitimin, %16,8'i hibrit eğitimin daha verimli olduğunu, %50,5'i EBA TV üzerinden ders yapan öğretmenler çocuğunuzun derse karşı motive olmasını sağladığını belirtmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu çocuğunun EBA sistemindeki konularda soru sorma olanağının olmadığını, EBA TV derslerinin çocuğunun düzeyinin üzerinde kalmadığını, EBA TV ders içeriklerinin çocukları için yeterli olmadığını, çocukları için yüz yüze eğitimin daha verimli olduğunu ve EBA TV üzerinde yapılan derslerde öğretmenlerin çocuklarının derse karşı motive olmasını sağladıklarını belirtmiştir.

Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler(devamı)

		n	%
Çocuğunuz derslerini nereden izliyor?	İzlemiyor	24	11,5
	Bilgisayar	80	38,5
	Tablet	46	22,1
	Telefon	38	18,3
	Televizyon	20	9,6
Evde EBA'dan akademik destek alan başka çocuğunuz var mı?	Evet	98	47,1
	Hayır	110	52,9
Çocuğunuz EBA TV'den ders izlemek için istekli mi?	Evet	54	26,0
	Hayır	154	74,0
Çocuğunuz ders başlamadan önce gerekli hazırlıkları yerine getiriyor mu?	Evet	110	52,9
	Hayır	98	47,1

Tablo 5'te katılımcıların çocuklarının EBA kullanımlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin %38,5'i derslerini bilgisayarda, %22,1'i tabletle izlediğini, % 47,1'i evde EBA' dan akademik destek alan başka çocuğunun olduğunu, %74,00'ü çocuğunun EBA TV'den ders izlemek için istekli olmadığını, %26.00'sinin çocuğunun EBA TV'den ders izlemek için istekli olduğunu, %52,9'u çocuğunun ders başlamadan önce gerekli hazırlıkları yerine getirdiğini, %47,1'i ders başlamadan önce gerekli hazırlıkları yerine getirmediğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğu çocuğunun derslerini bilgisayardan izlediğini, evde EBA'dan akademik destek alan başka çocuğunun olmadığını, çocuğunun EBA TV'den ders izlemek için istekli olmadığını, derse başlamadan gerekli hazırlıkları yerine getirdiğini ifade etmiştir.

Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler(devamı)

		n	%
Çocuğunuz EBA TV derslerini düzenli olarak takip ediyor mu?	Evet	76	36,5
	Hayır	132	63,5
Çocuğunuz EBA TV ders saatinde ders başında olabiliyor mu?	Evet	106	51,0
	Hayır	102	49,0
Çocuğunuz EBA TV dersleri sırasında notlar tutuyor mu?	Evet	73	35,1
	Hayır	135	64,9
Çocuğunuz dersi kiminle izliyor?	Tek başına izliyor	145	69,7
	Anne	57	27,4
	Baba-Abi-Abla	6	2,9
Çocuğunuzun uzaktan eğitim dersleri esnasında dikkati dağılıyor mu?	Evet	176	84,6
	Hayır	32	15,4
Çocuğunuz ders bitiminde öğrendiklerini tekrar ediyor mu?	Evet	77	37,0
	Hayır	131	63,0
Çocuğunuzun eğitimi bu süreçte nasıl etkilendi?	Olumlu	21	10,1
	Olumsuz	187	89,9

Tablo 5’te katılımcıların çocuklarının EBA TV kullanımlarına yönelik betimsel istatistikler yer verilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin %36,5’i çocuğunun EBA TV derslerini düzenli olarak takip ettiğini, %63,5’i EBA TV derslerini düzenli olarak takip etmediğini, %51,’i çocuğunun EBA TV ders saatinde ders başında olabildiğini, %49’u EBA TV ders saatinde ders başında olamadığını, %35,1’i çocuğunun EBA TV dersleri sırasında notlar tuttuğunu, %64,9’u not tutmadığını, %69,7’si çocuğunun dersi tek başına izlediğini, %27,4’ü annesi ile izlediğini, %2,9’u baba, abi, abla ile izlediğini, %84,6’sı çocuğunun uzaktan eğitim dersleri esnasında dikkati dağıldığını, %15,4’ü çocuğunun uzaktan eğitim dersleri esnasında dikkatinin dağılmadığını, %37’si çocuğunun ders bitiminde öğrendiklerini tekrar ettiğini, %63’ü ders bitiminde öğrendiklerini tekrar etmediğini, %89,9’u çocuğunun eğitimi bu süreçte olumsuz etkilendiğini, %10,1’i ise olumlu etkilendiğini belirtmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu çocuğunun EBA TV derslerini düzenli olarak takip etmediğini, EBA TV ders saatleri başında ders başında olduğunu, EBA TV dersleri

sırasında not tutmadığını, dersi tek başına izlediğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu çocuğunun uzaktan eğitim sırasında dikkatinin dağıldığını, ders bitiminde öğrendiklerini tekrar etmediğini, çocuğun bu süreçten olumsuz şekilde etkilendiğini belirtmiştir.

Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler(devamı)

		n	%
Çocuğum yüz yüze eğitim sırasında derslerini düzenli olarak takip ediyordu.	Evet	175	84,1
	Hayır	33	15,9
Çocuğum yüz yüze eğitim sırasında ödevlerini düzenli olarak yapıyordu.	Evet	178	85,6
	Hayır	30	14,4
Çocuğuma derslerini çalışması konusunda sık sık motivasyonlarda bulunurum.	Evet	188	90,4
	Hayır	20	9,6
Çocuğumun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahibim.	Evet	184	88,5
	Hayır	24	11,5
Çocuğum için evde gerekli eğitim ortamını hazırlarım.	Evet	200	96,2
	Hayır	8	3,8
Çocuğuma verilen ödevler için yardımcı olurum.	Evet	194	93,3
	Hayır	14	6,7

Tablo 5’te katılımcıların çocuklarının EBA TV kullanımlarına yönelik betimsel istatistikler yer verilmiştir. Katılımcıların %84,1’i çocuğun yüz yüze eğitim sırasında derslerini düzenli olarak takip ettiğini, %15,9’u çocuğun yüz yüze eğitim sırasında derslerini düzenli olarak takip etmediğini, %85,6’sı çocuğunun yüz yüze eğitim sırasında ödevlerini düzenli olarak yaptığını, %14,4’ü yüz yüze eğitim sırasında ödevlerini düzenli olarak yapmadığını, %90,4’ü çocuğunun ders çalışması konusunda sık sık motivasyonlarda bulunduğunu, %88,5’i çocuğunun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahibi olduğunu, %11,5’i çocuğunun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahibi olmadığını, %96,2’si çocuğu için evde gerekli eğitim ortamını hazırladığını, %93,3’ü çocuğuna verilen ödevler için yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılarının çoğunluğu çocuğunun yüz yüze eğitim sırasında dersleri düzenli olarak takip ettiğini, ödevlerini düzenli olarak yaptığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu çocuğuna ders çalışması için sık sık motivasyonda bulunduğunu, çocuğun EBA TV ile derse girecek bilgiye sahip olduğunu, çocuğu için evde gerekli eğitim programını hazırladığını, verilen ödevler için çocuğuna yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler(devamı)

		n	%
Çocuğumun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulurum.	Evet	168	80,8
	Hayır	40	19,2
Çocuğumun eğitimine yardımcı olduğum konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	Evet	159	76,4
	Hayır	49	23,6
EBA canlı dersin ne olduğunu biliyor musunuz?	Evet	200	96,2
	Hayır	8	3,8
Çocuğunuzun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nereden girebileceğinizi biliyor musunuz?	Evet	187	89,9
	Hayır	21	10,1
Çocuğunuzun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğinizi biliyor musunuz?	Evet	183	88,0
	Hayır	25	12,0
Çocuğunuzun devam ettiği okuldaki sınıf öğretmenleri akademik olarak destek sağlıyor mu?	Evet	165	79,3
	Hayır	43	20,7
Çocuğunuzun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler çocuğunuzun derse karşı motive olmasını sağlıyor mu?	Evet	151	72,6
	Hayır	57	27,4
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı ders saatinde ders başında olabiliyor mu?	Evet	181	87,0
	Hayır	27	13,0
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri izlemek için istekli mi?	Evet	114	54,8
	Hayır	94	45,2
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip ediyor mu?	Evet	171	82,2
	Hayır	37	17,8
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler sırasında notlar tutuyor mu?	Evet	141	67,8
	Hayır	67	32,2

Tablo 5'te katılımcıların çocuklarının EBA kullanımlarına yönelik betimsel istatistikler yer verilmiştir. Katılımcıların %80,8'i çocuğunun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulduğunu, %76,4'ü çocuğunun

eğitimine yardımcı olma konusunda kendimi yeterli hissediyor, %96,2'i EBA canlı dersin ne olduğunu bildiğini, %89,9'u çocuğunun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nereden girebileceğini bildiğini, %88'i çocuğunun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğini bildiğini, %79,3'ü çocuğunun devam ettiği okuldaki sınıf öğretmenleri akademik olarak destek sağladığını, %72,6'sı çocuğunun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler çocuğun derse karşı motive olmasını sağladığını, %87'si çocuğunun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı ders saatinde ders başında olabildiğini, %54,8'i çocuğunun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri izlemek için istekli olduğunu, %45,2'i çocuğunun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri izlemek için isteksiz olduğunu, %82,2'si çocuğunun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip ettiğini, %67,8'i çocuğunun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler sırasında notlar tuttuğunu belirtmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu çocuğunun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulduğunu, çocuğunun eğitimine yardımcı olduğum konusunda kendini yeterli hissettiğini, EBA canlı dersin ne olduğunu bildiğini, EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nereden ve nasıl gireceğini bildiğini, okuldaki sınıf öğretmenlerinin çocuğuna akademik olarak destek sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslerin çocuğun derse karşı motive olmasını sağladığını, çocuğunun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı ders saatinde ders başında olduğunu, EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri izlemek için istekli olduğunu, EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip ettiğini, EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler sırasında notlar tuttuğunu belirtmiştir.

Tablo 5. EBA TV kullanımına yönelik betimsel istatistikler(devamı)

		n	%
Çocuğunuz EBA canlı dersinde sorulan soruları yanıtlıyor mu?	Evet	172	82,7
	Hayır	36	17,3
	Evet	131	63,0

Çocuğunuz EBA canlı dersinde sorular soruyor mu?	Hayır	77	37,0
Çocuğunuz EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı ders sırasında verilen ödevlerini düzenli bir şekilde yapıyor mu?	Evet	142	68,3
	Hayır	66	31,7
Çocuğum için uzaktan eğitim sürecinde EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler yeterlidir.	Evet	79	38,0
	Hayır	129	62,0
Çocuğum için uzaktan eğitim sürecinde EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler düzeyinin altında kalıyor.	Evet	75	36,1
	Hayır	133	63,9
Çocuğum için uzaktan eğitim sürecinde EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler düzeyinin üzerinde kalıyor.	Evet	82	39,4
	Hayır	126	60,6

Tablo 5’te katılımcıların çocuklarının EBA kullanımlarına yönelik betimsel istatistikler yer verilmiştir. Ebeveynlerin %82,7’si Çocuğunun EBA canlı dersinde sorulan soruları yanıtladığını, %63’ü çocuğunuz EBA canlı dersinde sorular soruyor sorduğunu, %68,3’ü çocuğunun EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı ders sırasında verilen ödevlerini düzenli bir şekilde yaptığını, %38’i çocuğu için uzaktan eğitim sürecinde EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler yeterli olduğunu, %62’i ise çocuğu için uzaktan eğitim sürecinde EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler yeterli olmadığını, %36,1’i çocuğu için uzaktan eğitim sürecinde EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler düzeyinin altında kaldığını, %39,4’ü çocuğu için uzaktan eğitim sürecinde EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler düzeyinin üzerinde kaldığını belirtmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu çocuğunun; EBA canlı dersleri sırasında sorular sorduğunu, soruları yanıtladığını, EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı ders sırasında verilen ödevlerini düzenli bir şekilde yaptığını, uzaktan eğitim sürecinde EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler yeterli olduğunu, EBA canlı derslerin çocuğunun düzeyinin üzerinde ya da altında kalmadığını belirtmiştir.

4.3. Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçek Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

EBA kullanma ve öğrenme güçlüğü durumu ile bazı özelliklerin Karşılaştırılmasında ki-kare testi uygulanmıştır. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği normal dağılım gösterenlerde Independent sample t testi ve Anova (One Way Anova)

testi ile incelenmiş, normal dağılım göstermeyenlerde bağımsız iki grup karşılaştırmasında Man Whitney U testi, ilişkisiz iki ya da daha fazla grupların karşılaştırılmasında verilerde Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 6. EBA kullanma durumları ile ilgili özelliklerin karşılaştırılması

		EBA Kullanma Durumu		
		Kullanmıyor	Kullanıyor	
		n (%)	n (%)	
Yaş	18-35	18 (26,09)	51 (73,91)	*X²=2,01 p=0,36
	36-45	25 (26,32)	70 (73,68)	
	45+	7 (15,91)	37 (84,09)	
Yaşanılan Bölge	Akdeniz Bölgesi	3 (25,00)	9 (75,00)	**X²=2,5 p=0,78
	Ege Bölgesi	5 (38,46)	8 (61,54)	
	İç Anadolu Bölgesi	7 (29,17)	17 (70,83)	
	Karadeniz Bölgesi	3 (23,08)	10 (76,92)	
	Doğu ve Güneydoğu	2 (22,22)	7 (77,78)	
	Marmara Bölgesi	30 (21,90)	107 (78,10)	
Öğrenim Durumu	İlkokul ve altı	7 (20,01)	28 (80,01)	*X²=0,41 p=0,93
	Ortaokul	4 (26,67)	11 (73,33)	
	Lise	13 (25,00)	39 (75,00)	
	Üniversite ve üzeri	26 (24,53)	80 (75,47)	

Tablo 6’da katılımcıların yaş, yaşanılan bölge, öğrenim durumları ile çocuklarının EBA kullanımlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

EBA kullanma durumu ile kişilerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

EBA kullanma durumu ile kişilerin yaşadıkları bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Dağılımlara bakıldığında Marmara Bölgesindeki katılımcı sayısı diğer bölgelerden daha fazla olduğundan Marmara Bölgesindeki öğrencilerin EBA kullanma durumuna verdikleri cevaplar da diğer bölgelere göre oranları fazladır. Fakat bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

EBA kullanma durumu ile kişilerin öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 6. EBA kullanma durumları ile bazı özelliklerin karşılaştırılması (devamı)

		EBA Kullanma Durumu				
		Kullanmıyor		Kullanıyor		
			(%)	n	(%)	
Cinsiyet	Kadın	3	(0,27)	116	(0,73)	*X2=3,33 p=0,08
	Erkek		(0,14)	42	(0,86)	
Çalışma Durumu	Çalışıyor	9	(0,20)	78	(0,80)	*X2=1,97 p=0,16
	Çalışmıyor	1	(0,28)	80	(0,72)	
Çocuk Sayısı	1	4	(0,39)	22	(0,61)	*X2=3,33 p=0,06
	2	3	(0,22)	83	(0,78)	
	3	0	(0,20)	10	(0,80)	
	4		(0,21)	11	(0,79)	
	5		0	2	(100)	
* Pearson Chi-Square ** Fisher's Exact						

* Pearson Chi-Square ** Fisher's Exact

Tablo 6’da katılımcıların cinsiyet, çalışma durumu, çocuk sayısı ile çocukların EBA kullanma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler bulunmaktadır.

EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin cinsiyetleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin çalışma durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin çocuk sayıları ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Tablo 6. EBA kullanma durumları ile bazı özelliklerin karşılaştırılması (devamı)

		EBA Kullanma Durumu				İstatistik test
		Kullanmıyor		Kullanıyor		
		n	(%)	n	(%)	
Ebeveynlerin evlerinde bilgisayar veya tablet bulunma	Evet	41	(0,22)	142	(0,78)	*X²=2,22 p=0,13
	Hayır	9	(0,36)	16	(0,64)	
Ebeveynlerin evlerinde internet bulunması	Evet	45	(0,23)	153	(0,77)	*X²=3,87 p=0,04
	Hayır	5	(0,50)	5	(0,50)	
Ebeveynlerin evlerinde çocuğa ait bilgisayar telefon veya tablet	Evet	36	(0,24)	111	(0,76)	*X²=0,05 p=0,81
	Hayır	14	(0,23)	47	(0,77)	

* Pearson Chi-Square ** Fisher's Exact

EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin evlerinde bilgisayar veya tablet bulunması arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$)

EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin evlerinde internet bulunması arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:3,87$ $p<0,05$). Evlerinde internet bulunanların %23'ü EBA'yı kullanmıyor iken bu oran kullananlarda %77'dir. Evlerinde internet olan katılımcılar evinde internet olmayanlara oranla EBA'yı daha fazla kullanmaktadır.

EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin evlerinde çocuğa ait bilgisayar telefon veya tablet olması durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. ($p>0,05$).

Tablo 7. Çocuğun öğrenme güçlüğü durumu ile ilgili özelliklerin karşılaştırılması

Bazı sorular		Öğrenme Güçlüğü Tanısı olan	Tipik Gelişim Gösteren	İstatistik test
		n (%)	n (%)	
EBA TV dersleri çocuğumun düzeyinin üzerinde kalıyor.	Evet	62 (77,50)	18 (22,50)	*X²=36,63 p=0,01
	Hayır	44 (34,40)	84 (65,60)	
EBA TV ders içerikleri çocuğum için yeterlidir.	Evet	32 (44,40)	40 (55,60)	** X²=1,87 p=0,19
	Hayır	74 (54,40)	62 (45,60)	
	Yüz yüze	84 (50,30)	83 (49,70)	*X²=0,18

Çocuğunuz için hangi eğitim türü daha verimli?	Uzaktan	3 (50,01)	3 (50,01)	p=0,91
	Hibrit	19 (54,30)	16 (45,70)	
EBA TV üzerinden ders yapan öğretmenler çocuğunuzun derse karşı motive olmasını sağlıyor mu?	Evet	44 (41,90)	61 (58,10)	**X²=6,96 p=0,01
	Hayır	62 (60,20)	41 (39,80)	
Çocuğunuz EBA TV'den ders izlemek için istekli mi?	Evet	22 (40,70)	32 (59,30)	**X²=3,04 p=0,08
	Hayır	84 (54,50)	70 (45,50)	
Çocuğunuz EBA TV derslerini düzenli olarak takip ediyor mu?	Evet	30 (39,50)	46 (60,50)	**X²=6,32 p=0,01
	Hayır	76 (57,60)	56 (42,40)	
Çocuğunuz EBA TV dersleri sırasında notlar tutuyor mu?	Evet	29 (39,70)	44 (60,30)	**X²=5,68 p=0,02
	Hayır	77 (57,00)	58 (43,00)	
Çocuğunuz dersi kiminle izliyor?	Tek başına	72 (49,70)	73 (50,30)	**X²=3,93 p=0,19
	Anne	33 (57,90)	24 (42,10)	
	Baba	1 (20,01)	4 (80,01)	
	Abla-Abi	0 (0,01)	1 (100,01)	
Çocuğunuzun uzaktan eğitim dersleri esnasında dikkati dağılıyor mu?	Evet	93 (52,80)	83 (47,20)	*X²=1,61 p=0,2
	Hayır	13 (40,60)	19 (59,40)	
Çocuğunuz ders bitiminde öğrendiklerini tekrar ediyor mu?	Evet	30 (39,00)	47 (61,00)	*X²=7,04 p=0,01
	Hayır	76 (58,00)	55 (42,00)	

* Pearson Chi-Square ** Fisher's Exact

Tablo 7'de katılımcıların çocuklarının öğrenme güçlüğü ile bazı özelliklerin karşılaştırıldığı veriler bulunmaktadır.

EBA TV derslerinin çocuğun düzeyinin üzerinde kalması durumu ile çocuğun öğrenme güçlüğü tanısının olması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($X^2_{(1)}:36,63$ $p<0,05$). EBA TV dersleri çocuğun düzeyinin üzerinde kalıyor diyenlerin %77,5'i öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğu olan ebeveynler iken bu oran tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerde %22,5'tir. EBA TV dersleri öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin düzeyinin üzerinde kalıyor iken tipik gelişim gösteren bireylerin düzeylerinin üzerinde kalmamaktadır.

Öğrenme güçlüğü durumu ile "EBA TV ders içerikleri çocuğum için yeterlidir." sorusuna verilen yanıtlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Öğrenme güçlüğü durumu ile eğitim türü arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$) .

Öğrenme güçlüğü durumu ile EBA TV üzerinden ders yapan öğretmenlerin çocuğu derse karşı motive edebilme durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:6,96$ $p<0,05$). EBA TV üzerinden ders yapan öğretmenlerin motive sağlama durumu öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda %41,90 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %58,10'dur. Tipik gelişim gösteren çocuklar öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklara oranla EBA TV derslerinde daha çok motive sağladığı görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA TV'den ders izlemek için istekli olma durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:6,32$ $p<0,05$). EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde %39,50 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %60,50'dir. Tipik gelişim gösteren bireyler öğrenme güçlüğü olan bireylere oranla EBA TV dersleri daha düzenli olarak takip etmektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA TV dersleri sırasında notlar tutma durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:5,68$ $p<0,05$). Ders sırasında not tutma öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde %39,70 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %60,30'dur.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun dersi izlerken yanında bulunan kişinin kim olduğu durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$) .

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun uzaktan eğitim dersleri esnasında dikkatinin dağılması durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun ders bitiminde öğrendiklerini tekrar etme durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:7,04$ $p<0,05$). Öğrendiklerini tekrar etme öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde %39,00 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %61,00'dir. Öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin tipik gelişim gösteren bireylere göre derslerini daha az tekrar ettikleri görülmektedir.

Tablo 7. Çocuğun öğrenme güçlüğü durumu ile ilgili özelliklerin karşılaştırılması (devamı)

		Öğrenme Güçlüğü Tanısı olan	Tipik Gelişim Gösteren	İstatistik test
		n (%)	n (%)	
Çocuğunuzun eğitimi bu süreçte nasıl etkilendi?	Olumlu	12 (57,10)	9 (42,90)	*X²=0,35 p=0,5
	Olumsuz	94 (50,30)	93 (49,70)	
Çocuğunuz EBA TV haricinde kendi okulundaki öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere katılıyor mu?	Evet	84 (47,46)	93 (52,54)	*X²=5,83 p=0,01
	Hayır	22 (70,97)	9 (29,03)	
Çocuğunuzun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler çocuğunuzun derse karşı motive olmasını sağlıyor mu?	Evet	65 (43,05)	86 (56,95)	*X²=13,81 p=0,01
	Hayır	41 (71,93)	16 (28,07)	
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri izlemek için istekli mi?	Evet	42 (36,84)	72 (63,16)	*X²=20,12 p=0,01
	Hayır	64 (68,09)	30 (31,91)	
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip ediyor mu?	Evet	76 (44,44)	95 (55,56)	*X²=16,33 p=0,01
	Hayır	30 (81,08)	7 (18,92)	
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler sırasında notlar tutuyor mu?	Evet	61 (43,26)	80 (56,74)	*X²=10,38 p=0,01
	Hayır	45 (67,16)	22 (32,84)	
Çocuğunuz EBA canlı dersinde sorulan soruları yanıtlıyor mu?	Evet	78 (45,35)	94 (54,65)	*X²=12,52 p=0,01
	Hayır	28 (77,78)	8 (22,22)	
Çocuğunuz EBA canlı dersinde sorular soruyor mu?	Evet	54 (41,22)	77 (58,78)	*X²=13,43 p=0,01
	Hayır	52 (67,53)	25 (32,47)	
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı ders sırasında verilen ödevlerini düzenli bir şekilde yapıyor mu?	Evet	57 (40,14)	85 (59,86)	**X²=20,97 p=0,01
	Hayır	49 (74,24)	17 (25,76)	
Çocuğum için uzaktan eğitim sürecinde EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler yeterlidir.	Evet	39 (49,37)	40 (50,63)	*X²=0,13 p=0,71
	Hayır	67 (51,94)	62 (48,06)	
	Evet	56 (68,29)	26 (31,71)	*X²=16,27

Çocuğum için uzaktan eğitim sürecinde EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler düzeyinin üzerinde kalıyor.	Hayır	50 (39,68)	76 (60,32)
---	-------	------------	------------

p=0,01

** Pearson Chi-Square ** Fisher's Exact*

Tablo 7’de katılımcıların çocuklarının öğrenme güçlüğü durumu ile EBA kullanımları ile ilgili çeşitli özelliklerin karşılaştırmasına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun eğitiminin bu süreçte olumlu ve olumsuz etkilenme durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA TV haricinde kendi okulundaki öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere katılma durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:5,83$ $p<0,05$). Canlı derslere katılma öğrenme güçlüğü olan çocuklarda %47,46 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %52,54’tür. Öğrenme güçlüğü tanısı almış bireyler tipik gelişim gösteren bireylere göre kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere daha az katılmaktadır.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA’ da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslerde çocuğun derse karşı motive olmasını sağlama durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:13,81$ $p<0,05$). Çocuğun kendi öğretmenlerinin derse karşı motive olmasını sağlaması öğrenme güçlüğü olan çocuklarda %43,05 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %56,95’tir. Tipik gelişim gösteren bireyler öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylere göre kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslerde derse karşı daha fazla motive olmaktadır.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri izlemek için istekli olma durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:20,12$ $p<0,05$). Canlı dersleri izlemek için istekli olma öğrenme güçlüğü olan çocuklarda %36,84 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %63,16’dır. Öğrenme güçlüğü tanısı almış bireyler tipik gelişim gösteren bireylere oranla kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri izlemek için daha az isteklidir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip etme durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:16,33$ $p<0,05$). Canlı dersleri düzenli olarak takip etme öğrenme güçlüğü olan çocuklarda %44,44 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %55,56’dır.

Öğrenme güçlüğü tanısı almış bireyler tipik gelişim gösteren bireylere göre EBA’da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak daha az takip etmektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler sırasında notlar tutma durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:10,38$ $p<0,05$). Canlı dersler sırasında not tutma öğrenme güçlüğü olanlarda %43,26 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %56,74’tür. Öğrenme güçlüğü tanısı almış bireyler, EBA’da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler sırasında tipik gelişim gösteren bireylere oranla daha az not tutmaktadır.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA canlı dersinde sorulan soruları yanıtlama durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:12,52$ $p<0,05$). Canlı dersinde sorulan soruları yanıtlama öğrenme güçlüğü olanlarda %45,35 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %54,65’tir. Tipik gelişim gösteren bireylerin öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylere göre EBA canlı ders sırasında sorulan soruları yanıtlama oranı daha yüksek bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA canlı dersinde sorular sorma durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:13,43$ $p<0,05$). Canlı derste sorular sorma öğrenme güçlüğü olanlarda %41,22 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %58,78’dir. Öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin EBA canlı ders sırasında soru sorma oranı tipik gelişim gösteren bireylerin soru sorma oranına göre daha düşük bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA’da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı ders sırasında verilen ödevlerini düzenli bir şekilde yapma durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:20,97$ $p<0,05$). Ödevlerini düzenli bir şekilde yapma öğrenme güçlüğü olanlarda %40,14 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %59,86’dır. Tipik gelişim gösteren bireyler öğrenme güçlüğü tanısına sahip bireylerin EBA canlı ders sırasında kendi öğretmenleri tarafından verilen ödevleri düzenli olarak yapma oranı tipik gelişim gösteren bireylere oranla daha düşük bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğu için uzaktan eğitim sürecinde EBA’da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri yeterli bulma durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$) .

Öğrenme güçlüğü durumu ile uzaktan eğitim sürecinde EBA’da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslerin çocuğun düzeyinin üzerinde kalması durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:16,27$ $p<0,05$). Canlı

derslerin çocuğun düzeyinin üzerinde olması durumu, öğrenme güçlüğü olanlarda %68,29 iken tipik gelişim gösteren çocuklarda %31,71'dir. Öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslerin düzeyinin üzerinde olma oranı tipik gelişim gösteren bireylere oranla daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 7. Çocuğun öğrenme güçlüğü durumu ile ilgili özelliklerin karşılaştırılması(devamı)

Sorular	Öğrenme Güçlüğü Tanısı olan		Tipik Gelişim Gösteren		İstatistik test
		n (%)		n (%)	
Çocukların EBA TV kullanımı yaşı		12 (0,32)		26 (0,68)	*X²=12,61 p=0,02
		23 (0,58)		17 (0,43)	
		13 (0,42)		18 (0,58)	
	0	21 (0,57)		16 (0,43)	
	1	20 (0,71)		8 (0,29)	
	2	17 (0,50)		17 (0,50)	
Çocukların cinsiyeti	Kız	54 (0,51)		51 (0,49)	*X²=0,01 p=0,89
	Erkek	52 (0,50)		51 (0,50)	

*** Pearson Chi-Square ** Fisher's Exact**

Tablo 7'de katılımcıların çocuklarının öğrenme güçlüğü durumu ile EBA TV kullanım yaşı ve çocukların cinsiyetine ilişkin özelliklerin karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocukların EBA TV kullanma yaşları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2_{(1)}:12,61$ $p<0,05$).

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocukların cinsiyetleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($X^2_{(1)}:0,01$ $p>0,05$).

Tablo 8. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılması

	Gruplar	n	$\bar{X} \pm Ss$ Sıra Ortalaması	İstatistik Test	p
Cinsiyet	Kadın	159	75,40±10,86	t=1,98	0,04
	Erkek	49	71,88±10,89		
Çalışma Durumu	Çalışıyor	97	73,28±10,69	t=-1,60	0,11
	Çalışmıyor	111	75,70±11,09		
Evde internet bulunma durumu	Evet	198	74,83±10,84	t=1,54	0,13
	Hayır	10	69,40±12,32		
Çocuğa ait bilgisayar bulunma durumu	Evet	147	105,80	z=-0,48	0,63
	Hayır	61	101,38		
Çalışma durumu	Çalışıyor	97	95,17	z=-2,09	0,03
	Çalışmıyor	111	112,65		
EBA TV'nin açılımını biliyor musunuz?	Evet	140	75,79±10,46	t=2,31	0,02
	Hayır	68	72,07±11,56		

t:Independent sample t-testi z: Man Whitney U testi

Tablo 8’de katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile bazı değişkenlerin karşılaştırılmasına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=1,98, p<0,05). Ortalama değerlere bakıldığında kadınların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri (75,40±10,86) erkeklere göre (71,88±10,89) daha yüksektir. Kadın katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi erkek katılımcılara oranla daha yüksektir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=-1,60, p>0,05).

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin evinde bilgisayar veya tablet bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=1,54$, $p>0,05$).

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin çocuklarına ait bilgisayar, telefon veya tablet bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,48$, $p>0,05$).

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-2,09$, $p<0,05$). Sıra ortalamasına bakıldığında çalışmayanların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri (95,17) çalışanlara göre (112,65) daha yüksektir. Çalışmayan katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri çalışan katılımcılara oranla daha yüksektir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin EBA TV'nin açılımını bilmelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=2,31$, $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında bilenlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ($75,79\pm10,46$) bilmeyenlere göre ($72,07\pm11,56$) daha yüksektir. EBA TV'nin açılımını bilen katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilmeyenlere göre daha yüksektir.

Tablo 8. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılması(devamı)

	Gruplar	n	$\bar{X} \pm Ss$ Sıra Ortalaması	İstatistik Test	p
EBA TV'nin ne olduğunu biliyor musunuz?	Evet	204	105,76	$z=-2,15$	0,03
	Hayır	4	40,25		
Çocuğumun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahibim.	Evet	184	$75,80\pm10,22$	$t=4,70$	0,01
	Hayır	24	$65,17\pm11,94$		
Çocuğumun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulurum.	Evet	168	$74,62\pm10,77$	$t=0,12$	0,09
	Hayır	40	$74,38\pm11,79$		
EBA canlı dersin ne olduğunu biliyor musunuz?	Evet	200	$74,90\pm10,88$	$t=2,17$	0,03
	Hayır	8	$66,38\pm9,96$		
Çocuğunuzun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş	Evet	183	$75,84\pm10,03$	$t=4,73$	0,01
	Hayır	25	$65,32\pm12,98$		

yapabileceğinizi biliyor musunuz?					
Çocuğunuzun öğrenme güçlüğü tanısı var mı?	Evet	106	73,22±11,63	t=-1,83	0,06
	Hayır	102	75,98±10,06		
t=Independent sample t-testi z=Man Whitney U testi					

Tablo 8’de katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile EBA ile ilgili bazı değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları, ebeveynlerin EBA TV’nin ne olduğunu bilme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z=2,15$, $p<0,05$). Sıra ortalamasına bakıldığında EBA TV’nin ne olduğunu bilen kişilerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri (105,76) bilmeyenlere göre (40,25) daha yüksektir. EBA TV’nin ne olduğunu bilen ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilmeyenlere oranla daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çocuğun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahibi olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=4,70$, $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında bilgi sahibi olan kişilerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ($75,80\pm10,22$) bilgi sahibi olmayanlara göre ($65,17\pm11,94$) daha yüksektir. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi yüksek olan ebeveynler, medya ve televizyon okuryazarlığı düşük olan ebeveynlere oranla çocuğunun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahiptir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çocuğun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0,12$, $p>0,05$).

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin EBA canlı dersin ne olduğunu bilme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=2,17$, $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında EBA canlı dersin ne olduğunu bilen kişilerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ($74,90\pm10,88$) bilmeyenlere göre ($66,38\pm9,96$) daha yüksektir. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi yüksek olan ebeveynlerin EBA canlı dersin ne olduğunu bilme oranı medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi düşük olan ebeveynlere oranla daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğini bilme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=4,73$, $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğini bilen kişilerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ($75,84\pm10,03$) bilmeyenlere göre ($65,32\pm12,98$) daha yüksektir. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğini bilme oranı medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi düşük olan ebeveynlere oranla daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun öğrenme güçlüğü tanısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-1,83$, $p>0,05$).

Tablo 8. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılması(devamı)

	Gruplar	n	$\bar{X} \pm Ss$ Sıra Ortalaması	İstatistik Test	p
EBA'nın çocuğunuzun eğitiminde yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	131	75,20±9,63	$t=0,84$	0,40
	Hayır	75	73,89±12,44		
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip ediyor mu?	Evet	171	75,79±9,80	$t=3,54$	0,01
	Hayır	37	68,95±14,01		
Çocuğunuz EBA TV ders saatinde ders başında olabiliyor mu?	Evet	106	74,95±10,23	$t=0,10$	0,61
	Hayır	102	74,18±11,68		
Çocuğunuz EBA TV derslerini düzenli olarak takip ediyor mu?	Evet	76	74,08±10,91	$t=-0,49$	0,62
	Hayır	132	74,86±11,00		

t=Independent sample t-testi z=Man Whitney U testi

Tablo 8'de katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile EBA ile ilgili bazı değişkenlerin karşılaştırılmasına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları EBA'nın çocuğun eğitiminde yararlı olduğunu düşünme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0,84$, $p>0,05$).

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=3,54$, $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında çocuğun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip edenlerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ($75,79\pm9,80$) takip etmeyenlere göre ($68,95\pm14,01$) daha yüksektir. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip etme oranı medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi düşük olan ebeveynlere göre daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA TV ders saatinde ders başında olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0,10$, $p>0,05$).

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-0,49$, $p>0,05$).

Tablo 9. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının yaşa göre karşılaştırılması

	Yaş	n	$\bar{X}\pm Ss$	Vr.K.	K.T	sd	K.O	F	p
Medya Ve Televizyon Okuryazarlık	18-35	69,00	$76,09\pm10,08$	G.A	404,98	2	202,49		
	36-45	95,00	$74,57\pm10,94$	G.İ	24397,94	205	119,01	1,70	0,18
	45+	44,00	$72,20\pm12,05$	Top.	24802,92	207			

*Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tablo 9'da katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin katılımcıların yaşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2,205)=1,70$, $p>0,05$).

Tablo 10. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının yaşanılan bölgeye göre karşılaştırılması

	Bölgeler	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr. K.	K.T	sd	K.O	F	p
Medya Ve Televizyon Okuryazarlık	Akdeniz	12	77,17±7,70	G.A	500,42	5	100,08	0,83	0,53
	Ege	13	79,77±6,50	G.İ	24302,49	202	120,31		
	İç Anadolu	24	73,38±10,89	Top	24802,92	207			
	Karadeniz	13	73,77±11,61						
	Doğu ve Güneydoğu	9	74,56±13,19						
	Marmara	137	74,14±11,31						
Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)									

Tablo 10’da katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile yaşadıkları bölgenin karşılaştırılmasına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin yaşadıkları bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermemektedir ($F(2,202)=0,83$, $p>0,05$).

Tablo 11. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Gruplar	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K.	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
a-İlkokul ve altı	35	67,14±13,18	G.A	2370,70	3	790,23	7,19	0,01	a<b,c,d
b-Ortaokul	15	77,67±7,33	G.İ	22432,21	204	109,96			
c-Lise	52	75,63±9,31	Top.	24802,92	207				
d-Üniversite ve üzeri	106	76,07±10,40							
Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)									

Tablo 11’de katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile öğrenim durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=7,19$, $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri, eğitim düzeyi ortaokul, lise, üniversite ve üzeri olan kişilere göre anlamlı biçimde daha düşüktür.

Tablo 12. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının çocuk sayısına göre karşılaştırılması

Gruplar	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K.	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
1	36	76,00 $\pm$ 11,43	G.A	1.504,13	4	376,03			
2	106	74,18 $\pm$ 10,43	G.İ	23.298,79	203	114,77			
3	50	77,02 $\pm$ 8,66	Top.	24.802,92	207		3,28	0,01	4<1,2,3
4	14	65,86 $\pm$ 16,65							
5	2	69,50 $\pm$ 3,54							

Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tablo 12’de katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile çocuk sayılarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuk sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=3,28$, $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre 4 çocuğu olan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri, diğer gruplara göre anlamlı biçimde daha düşüktür.

Tablo 13. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının çocukların dersini nereden izlediğine göre karşılaştırılması

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	X^2_{kw}	sd	p
Medya Ve Televizyon Okuryazarlık	İzlemiyor	24	108,42		
	Bilgisayar	80	114,82		
	Tablet	46	112,03	13,10	4
	Telefon	38	91,33		0,01
	Televizyon	20	66,23		

*Kruskal-Wallis H

Tablo 13’de katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile çocuklarının dersi nereden izlediğine ilişkin verilerin karşılaştırıldığı veriler bulunmaktadır.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocukların derslerini izledikleri yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,10$, $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan karşılaştırmada televizyondan izleyenlerin sıra ortalaması diğerlerine göre anlamlı biçimde daha düşüktür.

Tablo 14. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının çocuk için verimli olan eğitim türüne göre karşılaştırılması

Gruplar	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K.	K.T	sd	K.O	F	p
Yüz yüze	167	75,23± 11,22	G.A	597,49	2	298,74		
Uzaktan	6	77,67±7,17	G.İ	24.205,43	205	118,08	2,53	0,08
Hibrit	35	70,91± 9,48	Top.	24.802,92	207			

Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tablo 14’de katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile çocuk için verimli olan eğitim türünün göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuk için verimli olan eğitim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=2,53$, $p>0,05$).

Tablo 15. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanlarının çocuk dersi izledikleri kişiye göre karşılaştırılması

Gruplar	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K.	K.T	sd	K.O	F	p
Tek başına izliyor	145	74,57±11,32	G.A	49,72	2	24,86		
Anne	57	74,86±10,44	G.İ	24.753,20	205	120,75	0,21	0,81
Baba-Abi-Abla	6	71,83 ± 6,15	Top.	24.802,92	207			

Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tablo 15’de katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile çocukların dersi izledikleri kişinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocukların dersi kiminle izledikleri durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=0,21$, $p>0,05$).

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde 7-12 yaş aralığında öğrenme güçlüğü tanısı almış veya tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin Medya ve TV Okuryazarlık düzeyleri ile EBA TV kullanımının arasındaki ilişkilerden elde edilen bulgular değerlendirilmiş, literatürdeki bilgiler incelenmiş ve tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan 7-12 yaş arası çocuk sahibi olan ebeveynlerin çocuklarının %76'sının EBA'yı kullandığı %24'ünün ise kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç ile literatürdeki bilgiler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) verileri incelendiğinde; 23 Mart ile 19 Haziran 2020 tarihleri arasında 7.383.213 öğrenci EBA sistemine giriş yapmış, 5.954.174 kez EBA'da canlı ders yapılmıştır (MEB, 2020).2019 yılı istatistiklerine göre Türkiye'de 18 milyon öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin %60'lık dilimi covid-19 uzaktan eğitim zaman zarfında EBA' ya girememiştir. Uzaktan eğitim sürecinde bant yayınları, TV yayınları aracılığı ile verilen eğitimler akademik olarak güçlükle yaşayan ve öğrenme sürecinde etkileşime ihtiyaç duyan çocukların zorlanmasına sebep olmuştur (İpek, 2020). EBA TV ve EBA canlı derslere ulaşabilen çocukların sayısı oldukça fazladır fakat derslere ulaşmayan çocukların sayısı da azımsanamayacak düzeydedir. EBA' ya giremeyen çocukların internet bağlantısı olan tablet, telefon, bilgisayarının olmadığı bu sebeple derslere erişemedikleri tahmin edilmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının EBA TV kullanımları ebeveynler ile ilgili çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda çocukların EBA TV kullanma durumu ile ebeveynlerin yaşadığı bölge, öğrenim durumu, cinsiyet, meslek, çalışma durumu, evde bilgisayar ve tablet olma durumu, çocuğa ait bilgisayar, telefon veya tabletin olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki katılımcıların %88'inin evinde tablet veya bilgisayar bulunduğu, % 95'inin evinde internet bağlantısı bulunduğu, %70'inin çocuklarının kişisel bilgisayar, tablet ya da telefona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve arkadaşları uzaktan eğitim sürecinde velilerin penceresinden eğitimin niteliği incelenmiş, öğrencilerin %49'unun evlerinde internete bağlı olan bilgisayarı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz,2020). TNSA(Türkiye Nüfus Sağlık Araştırması) araştırmaları sonuçlarına göre hane halkı bilişim teknolojilerinin araştırılması kapsamında yapılan çalışmada Türkiye'de hanelerde 2004 yılında internete erişim %7,0 iken 2018 yılında bu oran %88,3 yükselmiştir.

Türkiye’de dizüstü bilgisayar, tablet, el bilgisayarı gibi taşınabilir aygıtların oranı ise 2018 yılı için %48, 7 olarak bulunmuştur (TÜİK, 2018).

Çocukların EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin evlerinde internet bulunması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuca göre evlerine internet bulunup EBA’yı kullanan bireylerin oranı evlerinde internet olup EBA’yı kullanmayanların oranına göre daha fazladır. 2021 Ocak ayı We Are Social Türkiye Raporuna göre Türkiye’de 65,80 milyon kişi internet kullanmakta ve bu oran Türkiye nüfusunun %77,7’sine denk gelmektedir. Ülkemizdeki insanlar günde ortalama 7 saat 57 dakikayı internette, 2 saat 57 dakikayı sosyal medyada geçirmektedir (We Are Social, 2021). İnternetin kullanımı her geçen gün artmaktadır. Covid-19 pandemi sonucunda eğitim çevrimiçi olarak verilmeye başlanması ile birlikte çocuklarında aktif olarak internet kullanıcısı haline geldiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının EBA TV kullanımları gelişim durumlarına göre değerlendirilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ile EBA TV dersleri çocuğun düzeyinin üzerinde kalması durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. EBA TV derslerinin öğrenme güçlüğü olan çocukların düzeyinin üzerinde olduğu, tipik gelişim gösteren çocuklar ise seviyelerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü’nün ayırt edici özelliklerinden biri bireyin akademik alanda güçlük çekmesidir (Özdemir, 2019). Akkuş özel öğrenme güçlüğü ile ilgili araştırmasında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin akranlarına göre daha düşük akademik beceriye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasına katılan çocuk ve ergenlerin okumaya geçtiği zamanları inceleyen Akkuş özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okumaya geçtikleri zamanda anlamlı farklılıklar bulmuştur (Akkuş,2018). 120 öğrenme güçlüğü olan çocuk ve 120 ebeveynin yaşam kalitesi algılarını belirlemek amacıyla Sakız ve Baş tarafından yürütülen araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşam kalitesinin en düşük olduğu alanın okul olduğu sonucuna ulaşılmış, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sıklıkla akademik alanda zorluk yaşadığı vurgulanmıştır (Sakız, 2019). Öğrenme güçlüğü olan bireyler yaşlarına oranla okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerde zorluk yaşamaktadır. Bu sonuçlar öğrenme güçlüğü olan bireylerin tipik gelişim gösteren bireylere göre akademik olarak farklı düzeylerde olabileceği ve EBA TV derslerinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin düzeyinin üzerinde kalırken tipik gelişim gösteren bireyler için normal seviyede olduğu sonucu ile örtüşmektedir. EBA TV dersleri tipik

gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeylerine göre verildiği için öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı akademik zorluklar sebebiyle ders düzeylerinin üzerinde kaldığı düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğü ile EBA TV üzerinden ders yapan öğretmenlerin çocuğun derse karşı motive sağlayabilmesi, EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslerde çocuğun derse karşı motive olması durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler EBA TV ve kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri sırasında tipik gelişim gösteren öğrencilere oran ile daha az motive olmaktadır. Çakın ve Akyavuz'un çocukların sınıf ortamında işlenen dersler sırasında birbirleri ile etkileşim halinde olmalarından dolayı derslerin işlenişi için daha fazla motive olduklarını ifade etmiştir (Çakın ve ark,2020). Sakız ve arkadaşları öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukları eğitsel çevrede incelemiş, öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik zorluk, aritmetik beceriler, yazma becerileri, sıralama, okuma, dikkat ve motivasyon alanlarında çoğunlukla güçlük yaşadığı sonucuna ulaşmıştır (Sakız, 2016). Sirem ve Baş okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurmasının motivasyonlarına olumlu etki yarattığını belirtmiştir (Sirem ve ark, 2020). Pandemi sürecinde sınıf ortamından uzaklaşmış, çocuklar uzun süreler boyunca evde kalmak zorunda kalmıştır. Okulundan, sınıfından arkadaşlarından ve öğretmeninden uzakta derse girmenin tüm çocukların motivasyonunu ve öğrenme süreçlerini etkilediği düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar sınıf ortamında da akademik olarak zorlanmakta ve motivasyon problemler yaşamaktayken bu süreçten daha çok etkilendikleri düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri izlemek için istekli olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan dersleri izlemek için istekli olma oranı tipik gelişim gösteren öğrencilere oranla daha düşüktür. Canpolat ve Yıldırım ortaokul öğretmenlerinin pandemi sürecindeki eğitim deneyimleri incelemek üzere araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin derslere az katılım gösterdiklerini, derslere karşı isteksiz olduklarını bu sebeple derslerin verimli geçmediğini ifade etmişlerdir (Canpolat,2021) Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sıklıkla akademik olarak zorluklar yaşamaktadır. Aksoy öğrenme güçlüğü olan bireylerin ders çalışmak için isteksiz olabileceklerini belirtmektedir (Aksoy, 2019). Aydın, 275

öğrencinin EBA hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Öğrencilerin ders sürelerinin ve soru çözümlerinin yeterli olmadığı, yetersiz soru sayısı olduğu, hızlı anlatım yapıldığı, sürekli öğretmen değişikliği olduğu, paragraf sorularının sıkıcı olduğu gibi sorunlarla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır (Aydın, 2020). Literatür incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan ders çalışma konusunda isteksiz olabilecekleri, araştırmamızı destekleyen sonuçların olduğu görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun dersi izlerken yanında bulunan kişinin kim olduğu durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. 2000 yılında Palladino ve arkadaşlarının yapmış olduğu araştırmaya göre öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların öğrenme güçlüğü olmayan çocuklara göre ev ödevleri konusunda daha fazla dıştan denetimli olduğu ve öğrenilmiş çaresizlik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Palladino, 2000). Literatür taraması sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dış denetime sahip olduğu saptanmıştır. Bu sebeple uzaktan eğitim dersleri sırasında yanlarında bir ebeveyninin rehberliğine ihtiyaç duyabileceği düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin dış denetimli olması bulunan sonuç ile örtüşmemektedir.

Öğrenme güçlüğü ile; çocuğun EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme oranı tipik gelişim gösteren çocukların EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme oranından daha düşüktür. Millî Eğitim Bakanlığı 2021 Eğitim ve Bilişim Ağı raporunda farklı illerden 395 öğretmen, 502 öğrenci, 503 ebeveyni olmak üzere 1400 katılımcıyla görüşme yapılmış, EBA TV, EBA internet sitesi, çevrimiçi dersler ile ilgili uzaktan eğitim sürecine dair görüşler ve beklentiler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda her 10 katılımcıdan 8'inin EBA'yı yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden %90'nından fazlası ders için gerekli hazırlıkları yerine getirdiği, %95'inin derslerini tekrar ettikleri, ders videolarının ilgilerini çektiğini, EBA'dan olumlu şekilde yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Veliler çocuklarının EBA TV derslerinin ilgisini çektiğini, uzaktan eğitim sürecinde teknik problemler yaşadıklarını, evde eğitim için gerekli olan ortamın sağlanamadığını, öğrencilerden %40'ının derslerini takip etmekte zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu içeriklerin çocuklar için yeterli olduğunu, EBA uzaktan eğitimin yüz yüze kadar etkili olduğu görüşünü ifade etmiştir (MEB, 2020). Literatürde öğrenme güçlüğü olan çocukların EBA TV kullanımı inceleyen bir çalışma

bulunmamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların dersleri takip etmekte zorlandığı düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun uzaktan eğitim dersleri esnasında dikkati dağılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Tipik gelişim gösteren ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında dikkatleri dağılmaktadır. Öğretmenler ile gerçekleştirilen bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerinin davranışlarını değerlendirilmesi kapsamında yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin olmayan öğrencilere oranla daha fazla dikkat dağınıklığı yaşadıkları belirlenmiştir (Bender, 1994). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin EBA dersleri sırasında dikkat dağınıklığı yaşadığına dair araştırmalar mevcuttur. Çakın ve arkadaşı EBA TV dersleri sırasında öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde Kuzu ilköğretim öğrencilerinin velilerin EBA ile ilgili düşüncelerine yer verdiği çalışmada EBA TV dersleri sırasında öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı sonucuna ulaşmıştır. Literatür taraması sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ders sırasında dikkat dağınıklığı problemi yaşadıkları araştırmalarda belirtilmiş olup bulunan sonuç ile örtüşmektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile; çocuğun ders bitiminde öğrendiklerini tekrar etme, EBA canlı dersinde soru sorma ve sorulan soruları yanıtlama, durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrenciler öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre ders bitiminde öğrendiklerini daha fazla tekrar etmekte, EBA canlı derste soru sormakta ve sorulan soruları yanıtlamaktadır. Sirem ve Baş'ın okuma güçlüğü olan ilköğrencilerinin Covid-19 uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini incelemek amacıyla 680 öğrenci ve veli ile görüşmeler düzenlemiş ve eğitim süreci hakkında sorular sormuştur. Öğrenciler bu süreçte kendilerini yalnız hissetmekte, üzülmemekte, öğretmenine soru soramamakta, arkadaşlarını görememekte ve anlamadıkları konuları öğretmenlerine soramamakta ve öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin velileri ile yapılan görüşmeler sonucunda ise veliler uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişimi olmadığını, ders sürelerinin yetersiz olduğunu, öğrencilerin derslerini tekrar etmediklerini belirtmişlerdir. Veliler uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının internet bağlantısı ile ilgili problemler yaşadığını, EBA sitesinde ulaşmakta zorluk ve ödev konusunda sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir (Sirem ve ark, 2020). Kuzu'nun ilköğretim öğrencilerinin EBA TV kullanımı ve velilerin görüşleri konulu çalışmasında

öğrencilerin çoğunluğunun EBA TV dersleri sonunda işlenen konuyu tekrar ettiklerini, derste sorular sordukları ve sorulan soruları cevapladıkları, derse aktif şekilde katıldıkları sonucuna ulaşmıştır (Kuzu, 2020). Sirem ve Baş'ın okuma güçlüğü olan çocuklarla gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın sonuçları araştırmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenme güçlüğü ile; çocuğun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler sırasında not tutma, canlı ders esnasında verilen ödevleri düzenli olarak yapma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin EBA canlı dersleri sırasında not alma ve verilen ödevleri düzenli olarak yapma oranı tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşüktür. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazıyı defterine kopyalama, dikte çalışmaları, ödevlerini eksik yapma veya hiç yapamama gibi zorluklar yaşamaktadır (Karaca,2018). Chinn tipik gelişim gösteren bireylerin verileri hızlı hızlı alıp işlerken, öğrenme güçlüğü yaşayan birey verileri yavaş yavaş alıp işlediğini bu nedenle bireyin kendisinden gerçekleştirilmesi beklenen eylem, ödev arasındaki işlemi yapmasında problem yaşadığını belirtmiştir (Chinn, 2014). Çakın ve Akyavuz çalışmalarında EBA TV ile işlenen derslerde not alamama, dikkat dağınıklığı, internet ile siteye bağlanmada zorluk, dersin hızı ve süresi gibi faktörlerin dersi olumsuz etkilediğini ifade etmektedir (Çakın ve ark,2020). Literatür tarama sonucu araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireyler matematik, okuma, yazma gibi becerilerde tipik gelişim gösteren bireylere göre zorlanmaktadır. EBA'daki canlı derslerin hızının öğrencileri zorlayabileceği, dersler sırasında not almakta ve verilen ödevleri anlamakta tipik gelişim gösteren öğrencilere oranla daha çok zorlanabilecekleri düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılı istatistiklerine göre tanısı olan öğrenme güçlüğü öğrencilerinin % 76,8'i erkek öğrencilerdir (MEB, 2014). Yapılan araştırmalara göre yazma güçlüğü kız öğrencilere oranla erkek öğrencilerde daha sık görülmektedir. Bu sonuç literatürdeki bilgi ile örtüşmemektedir. Literatürde öğrenme güçlüğünde cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştıran birçok araştırma mevcuttur fakat tek bir sonuca ulaşamamıştır (Balcı, 2017).

Araştırmaya katılan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmiştir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Değerlere bakıldığında kadınların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan katılımcılar kadın ağırlıktadır. Bu nedenle kadınların medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek sonuçlandığı düşünülmektedir. Karaman'ın öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerini incelediği çalışmasında erkek katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyini kadın katılımcılardan anlamlı derecede yüksek bulmuştur (Karaman, 2016). Tozkoparan ve arkadaşının eğitim fakültesi öğrencilerinin medya ve okuryazarlık düzeylerini ve öz yeterlilik düzeylerini incelendiği çalışmada kadın katılımcıların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tozkoparan ve ark, 2014). Sarsar ve Engin sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini incelemiş, cinsiyete bağlı olarak bir farklılığa rastlamamıştır (Sarsar ve ark, 2015). Araştırmam ile örtüşen sonuçlar olduğu gibi cinsiyete bağlı olarak farklılaşan sonuçlarda literatürde mevcuttur. Ülkemizde çocukların eğitimi ve bakımı ile ilgili konularda kadınlar daha çok görev ve sorumluluk almaktadır. Araştırma konusu çocukların eğitimini de ilgilendiren bir konu olduğundan dolayı kadınların daha fazla katılım gösterdikleri düşünülmektedir. Günümüzde internetin yaygınlaşması ile birlikte sosyal medya kullanımı artmış, çeşitli sosyal medya araçlarında kadınlar daha aktif rol almaya başlamıştır. Instagram, Facebook, blog gibi sosyal medya hesapları çoğalmış, kadınlar aktif olarak bu mecralarda yer almaya başlamıştır. Sosyal medya iletişim ve kadınlar üzerine değerlendirme konulu araştırmada 40 kadın ile mülakat yapılmış, kadınların medyayı boş zaman aktivitesi, eğlence, başkasının hayatı hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Şentürk, 2016) . Kadınların medya kullanımının artması ile birlikte medya ve televizyon okuryazarlığı konusunda daha bilinçli ve bilgi sahibi oldukları düşünülmektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin yaşadıkları bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çelikköy ve arkadaşının öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini değerlendirdiği çalışmasında büyük şehirlerde yaşayan bireylerin köy, kasaba gibi ufak

yerleşim yerlerinde yaşayanlara oranla medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Çeliköz, 2018). Farklı çalışmalarda medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bölgelere göre değişiklik gösterebilir, yapılacak yeni çalışmalar ile bu durum araştırabilir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatür tarama sonucunda medya ve televizyon okuryazarlığı ölçeği genellikle öğretmen adayları ve öğretmenlere uygulandığı dikkat çekmektedir. Kişinin çalışma durumu ile medya ve televizyon okuryazarlık düzeyinin arasındaki ilişkinin değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yiğit de sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre incelemiş, çalışmasında yaşlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görmemiştir (Yiğit,2015). Medyanın olumlu yönleri olduğu kadar olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Hayatımızın her alanında olan teknolojik aletlerin çoğalması ve kullanımının artması ile birlikte medyanın daha geniş bir sosyal kitleye ulaştığı bu sebeple medya ve televizyon okuryazarlık düzeyinin yaşa ve çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul ve altı olan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri, eğitim düzeyi ortaokul, lise, üniversite ve üzeri olan ebeveynlere göre anlamlı biçimde daha düşüktür. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çalışmayan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri çalışan ebeveynlere oranla daha yüksektir. Çalışmayan ebeveynlerin medya araç ve gereçlerini çalışanlara oranla kullanmaya daha fazla vakit ayırdığı bu nedenle medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Tozkoparan ve arkadaşlarının yapmış olduğu araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur (Tozkoparan ve ark, 2014). Literatür incelendiğinde Yiğit (2015), Çeliköz (2018), Karaman (2016) ve birçok araştırmacının öğretmen adayları veya öğretmenlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin incelediğini görmekteyiz. Araştırmaya katılan kişilerin öğrenim

durumlarının öğrenci, üniversite ve üzeri düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenim durumu düştükçe medyayı bilinçli olarak kullanma düzeyinin de azaldığı bu yüzden medya ve televizyon okuryazarlık düzeyinin öğrenim durumu düştükçe azalacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının EBA TV kullanımları, ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile olan ilişki değerlendirilmiştir.

EBA TV'nin açılımını bilme, EBA TV'nin ne olduğunu bilme, çocuğun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahip olma, EBA canlı dersin ne olduğunu bilme, çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğini bilme, EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip etme durumları ile ebeveynlerin, medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ebeveynlerin medya ve okuryazarlık düzeyi çocukların EBA kullanım durumlarını etkilemektedir. Literatürde EBA ile ilgili araştırmalar mevcuttur fakat ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi ile öğrencilerin EBA kullanımlarını inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Yılmaz ve arkadaşlarının uzaktan eğitim sürecinde velilerin görüşlerine yer verdikleri çalışmada EBA canlı ders için 8GB ücretsiz internet kullanım hakkına sahip olma durumu araştırılmış, araştırmaya katılan velilerin %71'inin bu haktan haberdar olduğu, %63'ünün EBA'da bulunan soru, kitap gibi içerikleri bildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 2020). Kalemkuş'un ortaokul öğrencilerin ve öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada öğrencilerin %76'sı EBA'yı bilgi kaynağı olarak gördüğünü ifade etmiştir (Kalemkuş, 2016).

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çocuğun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Katılımcıların çoğunluğu çocuklarının internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulmaktadır. Medya ve okuryazarlık düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının medya araçlarını kullanarak eğitim almasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Çocuk için gerekli olan uzaktan eğitim araç ve gereci kullanıp ders materyallerini hazırlama konusunda bilgili olan ebeveynlerin

genellikle medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocukların derslerini izledikleri yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. EBA’da derslerini televizyonda izleyen öğrencilerin sayısı diğer ders izlenen yerlere oranla daha düşüktür. Coşkunserçe ve İşçitürk’ün çalışmasında öğrencilerin %88,3’ünün evlerinde EBA’ya giriş yapabilecekleri internet bağlantılı bilgisayar veya tablet bulunduğunu belirtmişlerdir (Coşkunserçe, 2019). Öğrencilerin internet bağlantısını kullanarak tablet, bilgisayar veya telefonlar aracılığı ile daha kolay derslere giriş yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca televizyon olan odada diğer aile bireylerinin de olabileceği, ders çalışma ortamının sağlanamayabileceği, çocuğun kendine ait bir ortamda derse girmek isteyeceği bu sebeple telefon, tablet, bilgisayar gibi araç gereçleri televizyona oran ile daha fazla kullandığı düşünülmektedir.

Ebeveynlere yöneltilen çocuğunuz için hangi eğitim türü daha verimli sorusuna verilen cevaplarda %80’inin yüz yüze eğitim cevabı verdiği görülmektedir. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuk için verimli olan eğitim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları EBA’nın çocuğun eğitiminde yararlı olduğunu düşünme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Katılımcıların %75,20’si EBA’nın yararlı olduğunu düşünmektedir. Altıparmak ve arkadaşları uzaktan eğitim uygulamasının kalabalık ailelerde kendine ait bir odası bulunmayan veya öğrenme ortamı oluşmayan öğrenciler olabileceğini bu sebeple dersi izlemenin zor olacağını ve öğrencinin akademik başarısının olumsuz etkilenebileceğini dile getirmiştir (Altıparmakve ark, 2011). Yılmaz ve arkadaşları, (2020) veli algısına göre uzaktan eğitimin niteliğine dair bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada velilerin %92’sinin yüz yüze eğitimin çocukları için daha verimli olduğu ifade etmiştir (Yılmaz,2020). Milli Eğitim Bakanlığı 2021 Eğitim ve Bilişim Ağı raporunda ise veliler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğu sonucuna yer verilmiştir (MEB, 2020). Sınıf mevcudunun fazla olması, sınıftaki araç gereçlerin okulların durumuna göre farklılık göstermesi, mekân, eğitimde fırsat eşitliği, öğrencinin kabiliyeti, öğrenme stili, ezberci eğitim sistemi ve çoğalan insan nüfusu gibi etmenlerin varlığı nedeni ile uzaktan eğitimin gerekli olduğunu dile getiren İşman, uzaktan eğitimin birçok faydasının yanı sıra internet ağı problemleri, zaman ve konum gibi etmenlerinde öğrenmeyi olumsuz

etkilediğini dile getirmiştir (İşman, 2011). Literatürde yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimi karşılaştıran araştırmalar mevcuttur fakat öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar için bu karşılaştırmayı değerlendiren ve medya ve televizyon okuryazarlığı ile arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun EBA'yı yararlı bulması aynı zamanda yüz yüze eğitimi verimli bulması dikkat çekmektedir. Bu sonuca göre EBA'nın yararlı bir eğitim aracı olduğu fakat yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığı söylenebilir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri, çocukların gelişim durumuna göre değerlendirilmiştir.

Çocuğun öğrenme güçlüğü tanısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü ile ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Medya ve televizyon okuryazarlığı düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının uzaktan eğitim sürecinde derslerini takip etme konusunda destek olabilecekleri düşünülmektedir.

Çalışmada Covid-19 sürecinde çocuklarda daha önce gözlenmemiş olup yeni fark edilen değişiklikler ebeveynlerin cevapları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Ebeveynler çocuklarının %54'ü dikkatini vermekte güçlük yaşadığını, %27,88'sinin huzursuz, %27,40'nın endişeli olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz çalışmasında çocukların eğitim seviyelerine göre dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon sorununun ortaya çıkmasında farklılık gösterdiği, ilkökul çocuklarının %24,11'inin, ortaokul çocuklarının %24,62'sinin, lise öğrencilerinin %28,16'sının dikkat problemi yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz,2020). Kuzu çalışmasında ilkökul çocukların %89,4'ünün pandemi süreci sonrasında endişeli olduğunu ifade etmiştir (Kuzu,2020). Üniversite öğrencileri ve akademik personellerin pandemi sürecinin eğitim ve ruh sağlığına etkisi konulu çalışma sonucunda Covid-19 salgını insanların belirsizlik, endişe, kaygı ve korku gibi duygularını arttırmış ve psikolojik olarak olumsuz yönden etkileyeme başlamıştır. Öğrenciler üzerinde strese neden olan bu faktörler öğrenmeyi olumsuz yönden etkilemekte, sağlık, eğitim, ekonomi, güvenlik gibi konularda endişelere sebep olmaktadır (Muacevic, 2020). Covid-19 pandemi sürecinin getirdiği yeni normaller ile birlikte bireylerin günlük hayatındaki rutinler değişmiş, insanların birbirleri ile olan teması azalmıştır. Uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte değişen rutinler ve yeni normaller çocuklarda önceden gözlenmeyen bu sürecin sonunda ortaya çıkan yeni davranış ve duyguları oluşturabileceği

ve çocukların uzaktan eğitim sürecinde dikkat problemleri yaşadığı, hastalık nedeni ile endişe ve huzursuzluk gibi duygular yaşadığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının dersler dışında kalan boş vakitlerinde %79,81'i bilgisayar, tablet veya telefonda oyun oynadığını, %42,31'i televizyon izlediği, %28,85'i kitap okuduğu, %19,23'ü ise ödev, resim ve spor gibi diğer aktiviteler ile ilgilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna baktığımızda çocukların çoğunluk ile telefon, tablet, bilgisayar, televizyon gibi kitle iletişim araçları ile zaman geçirdiğini görmekteyiz. 2002 yılında Science dergisinde yayınlanan Johnson ve arkadaşlarının yürütmüş olduğu boylamsal çalışmada 707 kişilik bir örneklem grubunun televizyon seyretme ve saldırgan hareketlerde bulunma davranışı 17 yıl ara ile değerlendirilmiştir. Kişiliğin oluşmaya başladığı ergenlik dönemi ve genç yetişkinlik döneminde televizyon seyretme süresi ile saldırganlık davranışı gösterme olasılığı arasında ilişki bulunmuştur (Johnson, 2002). Medyanın fazla kullanılması bağımlılık, depresyon, yalnızlık, aile içi iletişimsizlik, göz sağlığı ile ilgili problemler, yeme ve uyku bozuklukları gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir. Araştırmacılar bilgisayar oyunu oynama, TV izleme ve interneti kullanma gibi aktiviteleri uzun süre yapan çocukların aile-çocuk ilişkisini olumsuz etkilediğini dile getirmektedir (Karaboğa, 2019). Medyanın kullanımı arttıkça hayatımıza olan etkilerinin de arttığı düşünülmektedir. Eşler arasındaki ilişkiden çocuk ile ebeveynler arasındaki ilişkiye kadar, tüm iletişim kurduğumuz canlı veya cansız her şey ile olan ilişkimiz medyanın etkisi ile etkilenmiş ve değişime uğramıştır. Teknolojik araçlarının yaygınlaşması birlikte artan internet kullanımı insanları gerçek ortamdan uzaklaştırarak sanal bir dünyanın içine aldığı, internet, televizyon, sosyal medya araçları insanları birbirinden uzaklaştırdığı, samimiyeti ortadan kaldırdığı ve iletişimlerini azalttığı düşünülmektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlığı konusunda bilgili bir anne baba medyanın olumsuz etkilerinden kendisini ve çocuğunu korumakta, medyanın kaynaklarını bilinçli şekilde kullanmakta, çocuğuna da medya kullanımı sırasında rehberlik etmektedir. Medya ve televizyon okuryazarlığı hakkında gerekli olan bilgiye sahip olmayan ebeveynler günümüzde hayatımızın her alanında olan medyanın olumsuz etkilerine karşı çocuklarını bilinçli olarak yetiştirme olanağına sahip olamazlar (Karaboğa, 2019). Yaşça küçük olan veya özel gereksinimi olan çocuklar tek başlarına eğitime katılmakta zorlanmakta, velilerinin yardımına ihtiyaç duymaktadır. Uzaktan eğitim sırasında tablet, telefon, televizyon ve internetin varlığı önemli rol oynamaktadır. Telefon, tablet,

bilgisayar, televizyon gibi kitle iletişim araçlarını kullanmayı bilen veliler çocuklarının eğitimleri için gerekli desteği sağlayabilmekte, bu kitle iletişim araçlarına sahip olmayan ve yeterli derecede kullanmayı bilmeyen veliler ise çocuklarının eğitiminde daha pasif rol oynamıştır. Solmaz ve Yılmaz çalışmasında, toplumdaki tüm bireylerin medya ve televizyon okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini, medyanın gerçeklerden farklı olan düzmece dünyasını fark etmenin olası tehlikelere karşı korunmaya olanak sağlayacağını belirtmiştir (Solmaz ve ark, 2013). Literatür incelemesi sonucunda araştırmamız ele alındığında öğrenme güçlüğü tanısı almış ve tipik gelişim gösteren çocukların EBA kullanımları ile ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyinin incelendiği bir çalışma bulunmamıştır. Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi ölçeğinin genellikle öğretmen adayları ve öğretmenlere uygulandığı farklı meslek gruplarından bireylere uygulanmadığı dikkat çekmektedir. EBA, öğrenme güçlüğü, medya ve televizyon okuryazarlığı konularının ayrı ayrı ele alındığı birçok araştırma mevcuttur fakat birbirleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yoktur. Literatürde var olan boşluğun doldurulmasına katkı sağlandığı düşünülmektedir.

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

7-12 yaş aralığında öğrenme güçlüğü tanısı olan veya tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin Medya ve TV Okuryazarlık düzeyleri ile EBA TV kullanımının arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çocukların EBA TV kullanımları, ebeveynler ile ilgili çeşitli sosyo demografik değişkenlere göre fark göstermekte midir?

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının EBA TV kullanımları ebeveynler ile ilgili çeşitli sosyo demografik değişkenlere göre incelendiğinde;

Çocukların EBA kullanımları ile ebeveynlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Çocukların EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin yaşadıkları bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık saptanmamıştır.

Çocukların EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık saptanmamıştır.

Çocukların EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmamıştır.

Çocukların EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Çocukların EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Çocukların EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin çocuk sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Çocukların kullanma durumu ile ebeveynlerin evlerinde bilgisayar ve ya tablet bulunma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Çocukların EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin evlerinde internet bulunması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuca göre evlerine internet bulunup EBA'yı kullanan bireylerin oranı evlerinde internet olup EBA'yı kullanmayanların oranına göre daha fazladır.

Çocukların EBA kullanma durumu ile ebeveynlerin evlerinde çocuğa ait bilgisayar telefon veya tablet olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Çocukların EBA TV kullanımları, gelişim durumlarına göre fark göstermekte midir?

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının EBA TV kullanımları gelişim durumlarına göre incelendiğinde;

Öğrenme güçlüğü durumu ile EBA TV dersleri çocuğun düzeyinin üzerinde kalma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuca göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin EBA TV derslerinin düzeylerinin üzerinde olma oranı tipik gelişim gösteren öğrencilerin EBA TV derslerinin düzeylerinin üzerinde olma oranından daha yüksektir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile EBA TV ders içerikleri çocuğum için yeterlidir sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile eğitim türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile EBA TV üzerinden ders yapan öğretmenlerin çocuğun derse karşı motive sağlayabilme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre EBA TV üzerinden ders yapan öğretmenlerin motive sağlama oranı öğrenme güçlüğü çocuklarda daha düşük iken tipik gelişim gösteren çocuklarda daha yüksektir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA TV’den ders izlemek için istekli olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir öğrenme güçlüğü tanısı almış olan çocukların EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme oranı tipik gelişim gösteren çocukların EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme oranından daha düşüktür.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA TV dersleri sırasında notlar tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenme güçlüğü

tanısı almış olan çocukların, tipik gelişim gösteren çocuklara göre EBA TV dersleri sırasında not tutma oranı daha düşüktür.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun dersi izlerken yanında bulunan kişinin kim olduğu durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun uzaktan eğitim dersleri esnasında dikkati dağılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun ders bitiminde öğrendiklerini tekrar etme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrenciler öğrenme güçlüğü olan öğrencilere oranla ders bitiminde öğrendiklerini daha fazla tekrar etmektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun eğitimi bu süreçte olumlu ve olumsuz etkilenme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA TV haricinde kendi okulundaki öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere katılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların kendi okulundaki öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen canlı derslere katılma oranı öğrenme güçlüğü olan çocuklara göre daha fazladır.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslerde çocuğun derse karşı motive olmasını sağlama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan derslerde derse karşı motive olma oranı tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşüktür.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri izlemek için istekli olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan dersleri izlemek için istekli olma oranı tipik gelişim gösteren öğrencilere oranla daha düşüktür.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip etme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrenciler öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre derslerini daha düzenli takip etmektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile “Çocuğun EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler sırasında notlar tutma” durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin EBA canlı dersleri sırasında not alma oranı tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşüktür.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA canlı dersinde sorulan soruları yanıtlama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin EBA canlı ders sırasında sorulan soruları yanıtlama oranı öğrenme güçlüğü olan çocuklara göre daha yüksektir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA canlı dersinde sorular sorma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların EBA canlı derste soru sorma oranı öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğun EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı ders sırasında verilen ödevlerini düzenli bir şekilde yapma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların EBA’da kendi öğretmenleri tarafından verilen ödevleri düzenli bir şekilde yapma oranı tipik gelişim gösteren çocuklara oranla daha düşüktür.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğu için uzaktan eğitim sürecinde EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler yeterli bulma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocuğum için uzaktan eğitim sürecinde EBA ‘da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler düzeyinin üzerinde kalması durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için kendi öğretmenleri tarafından yapılan EBA canlı derslerin düzeyinin üzerinde kalma oranı tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocukların EBA TV kullanma yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. 7 yaş tipik gelişim gösteren çocukların EBA TV kullanımları öğrenme güçlüğü olan 7 yaşındaki çocukların EBA TV kullanma oranından daha yüksektir.

Öğrenme güçlüğü durumu ile çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre fark göstermekte midir?

Araştırmaya katılan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde;

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Değerlere bakıldığında kadınların medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin yaşadıkları bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin evinde bilgisayar veya tablet bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul ve altı olan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri, eğitim düzeyi ortaokul, lise, üniversite ve üzeri olan ebeveynlere göre anlamlı biçimde daha düşüktür.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları kişilerin çocuklarına ait bilgisayar, telefon veya tablet bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çalışmayan ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri çalışan ebeveynlere oranla daha yüksektir.

Çocukların EBA TV kullanımları, ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerine göre fark göstermekte midir?

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin EBA TV'nin açılımını bilmelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortalama değerlere bakıldığında EBA TV'nin açılımını bilenlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilmeyenlere göre daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları, ebeveynlerin EBA TV'nin ne olduğunu bilme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sıra ortalamasına bakıldığında EBA TV'nin ne olduğunu bilen kişilerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilmeyenlere göre daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çocuğun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çocuğunun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahip kişilerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilgi sahibi olmayanlara göre daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin çocuğun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları ebeveynlerin EBA canlı dersin ne olduğunu bilme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortalama değerlere bakıldığında EBA canlı dersin ne olduğunu bilen kişilerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilmeyenlere oranla daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğini bilme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çocuğun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğini bilen ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri bilmeyenlere oranla daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları EBA'nın çocuğun eğitiminde yararlı olduğunu düşünme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çocuğun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip edenlerin ebeveyn medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri etmeyenlere göre daha yüksektir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA TV ders saatinde ders başında olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun EBA TV derslerini düzenli olarak takip etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları EBA'nın çocuğun eğitiminde yararlı olduğunu düşünme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocukların derslerini izledikleri yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. EBA'da derslerini televizyonda izleyen öğrencilerin sayısı diğer ders izlenen yerlere oranla daha düşüktür.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuk için verimli olan eğitim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocukların uzaktan eğitim sırasındaki derslerini kiminle izledikleri durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuklarının EBA'yı kullanmaya başlama zamanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri, çocukların gelişim durumuna göre fark göstermekte midir?

Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçek puanları çocuğun öğrenme güçlüğü tanısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

6.2.Öneriler

- Çocukların medya kaynaklarını iyi okuyup, değerlendirmesi, medyadaki mesajları alabilmesi, medyadaki içeriklere karşı eleştirel bir yaklaşım ile yaklaşması, olumsuz içeriklere karşı kendilerini koruması ve bilinçli olarak medyayı kullanmaları için okullarda seçmeli olarak verilen medya ve televizyon okuryazarlığı dersi zorunlu hale getirilebilir.
- Çocuklar çevresindeki insanları gözlemler, rol model alır. Çevresinde medyanın kaynaklarını iyi değerlendiren, bilinçli, medya ve televizyon okuryazarlığı konusunda eğitilmiş olan bireyler olan çocuklar, yetişkinlerin bu davranışlarını model alarak medya kaynaklarını bilinçli olarak kullanacaktır. Ebeveynlerin medya ve televizyon okuryazarlığı konusunda eğitim almaları gelecek neslimizin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyini üst basamaklara taşımak için büyük öneme sahiptir. Bu kapsamda medya ve televizyon okuryazarlığı hakkında ailelere bilinçlendirici eğitimler verilebilir.
- Aileler çocukların medya kaynaklarını kullanırken olumsuz örnek teşkil edebilecek yayınları izlememeleri konusunda hassas davranmalıdır.
- Televizyon, internet, radyo gibi kitle iletişim araçlarında medya ve televizyon okuryazarlığı ile ilgili kısa eğitimlere yer verilebilir.
- İnternet, televizyon gibi medya araç ve gereçleri kullanılırken ekran süresine dikkat edilmeli, bağımlılık, göz bozukluğu, psikolojik etkiler, asosyallik gibi olumsuz etkileri olabileceği göz ardı edilmemelidir.
- Öğrenme güçlüğü konusunda farkındalık artırılmalı, Öğrenme güçlüğü olan bireylerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı zorluklar değerlendirilip onların ihtiyaçlarını karşılayan özel bir uzaktan eğitim modeli geliştirilmelidir.
- EBA her çocuğa hitap etmeli, ulaşılabilir olmalı ve eğitimde fırsat eşitliği artırılmalıdır.

- EBA’ da öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik olmak üzere 3 ayrı kategoride medya ve televizyon okuryazarlığı dersi verilebilir.
- Milli eğitim bakanlığı projesi kapsamında çocuklara tablet dağıtılmaktadır. Fakat tabletin ulaşmadığı çocuklar ve interneti olmayan evler bulunmaktadır. Tabletler dağıtılırken içinde sim kartı olan ve EBA’ ya giriş yapmak için internet desteği sağlanan tabletler tercih edilebilir.
- EBA sistemi ile entegre olabilecek, internetin olmadığı yerlerde de kullanılabilecek çevrimdışı iken de derslere erişmeyi sağlayacak bir uygulama geliştirilebilir.
- Öğretmenlere çevrimiçi dersler ile ilgili eğitimler verilmelidir. Çevrimiçi olan derslerde hangi kaynaklardan ve programlardan faydalanabilecekleri, dersi nasıl dikkat çekici hale getirebilecekleri, hangi yöntemleri kullanarak derslerini sürdürmeleri gerektiği konusunda bilgiler verilmez.
- Pandemi nedeniyle psikolojik, ekonomik, sosyal alanlarda zorluk yaşayan insanlara gerekli destekler verilmelidir.
- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadığı zorluklar aileleri de etkilemektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların aileleri içinde gerekli olan destekler yapılabilir.
- Her çocuğun ilgisi, yeteneği, gelişimi, fiziki özellikleri, öğrenme stili birbirinden farklıdır. Gelişimde bireysel farklılıkların olduğu ilkesi unutulmamalı çocukların eğitim sürecinde kullanılan materyaller, yöntemler, araç ve gereçler çocuğa en uygun şekilde seçilmelidir. EBA’da içerikler oluşturulurken her çocuğa hitap eden, gelişimlerini çok yönlü şekilde destekleyen içeriklere yer verilebilir.
- EBA’ nın çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal, öz bakım, motor, dil gelişim alanlarındaki gelişimlerine olan katkısını konu alan araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmanın çalışma grubu sınırlıdır elde edilen veriler tüm evreni kapsayacak güce sahip değildir. Benzer çalışmaları daha büyük bir örneklem grubu ile daha geniş zaman aralığında incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Ağargün, M. B. (2005). Cope : Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği. *Psikometrik Özelliklere İlişkin Bir Ön Çalışma Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6(1), 221-226.
- Akbaş, E. E. (2019). The Impact of EBA (Educational Informatics Network) Assisted Mathematics Teaching in 5th. *Journal of Computer and Education Research*, 7(3), 120-145. doi:10.18009/531953
- Akçalı, S. İ. (2015). *Çocuk ve Medya*. (S. İ. Akçalı, Dü.) Ankara: Nobel.
- Akhter, N. (2011). Evaluation of Educational Television Programs for Distance Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 188-194.
- Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam Boyu Özgül Öğrenme Güçlüğü. *Specific Learning Disorder*, 11(Ek sayı), 34-39. doi:0000-0002-0445-9180
- Akkuş, S. Yılmaz, Y., Şahingöz, A., Sucaklı, A. (2015). 3-60 Ay Arası Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"*. 1, s. 351-360. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aleci, A. (2016). Dyslexia: A Visual Approach Neurodevelopmental Diseaseslaboratory and Clinical Research. *Nova Science Pub Inc*, 13-56.
- Almanthari, A. M. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid 19 pandemic The Case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics*, 16(7), 18-60.
- Altıparmak, M. , Kurt, İ. D., Kapıdere, M. (2011). E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 319-327). Malatya: İnönü Üniversitesi
- Altun, A. (2011). Unesco'nun Medya Okuryazarlığı Eğitimi Faaliyetlerine Toplu Bir Bakış. *Milli Eğitim*, 1(191), 86-107.
- APA. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Amerika: American Psychiatric Association.
- Aral, N. G. (2001). *Çocuk Gelişimi - 1*. İstanbul: YA-PA .
- Armstrong, T. (2016). *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. Kanada: ASCD Press.
- APB (2013). *DSM-5 - American Psychiatric Association*. Amerika: Amerikan Psikiyatri Birliği.
- Aster, M. V. (2000). Developmental Cognitive Neuropsychology of Number Processing and Calculation Varieties of Deve0lopmental Dyscalculia. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9(2), 41-57. doi:10.1007/s007870070008
- Ateş, M. (2015). Eğitim Bilişim Ağında Yer Alan Türkçe Dersi Videoları Üzerine Bir İnceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.

- Avcı, A. (2013). *Türkiye’de İnternet ve İfade Özgürlüğü*. İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Aydın, E. (2020). Covid-19 Döneminde Eba Tv Üzerinden Yapılan Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi . *Milli Eğitim*, 49(1), 877-894.
- Balcı, E. (2017). Disleksi Hakkında Gerçekler: Disleksi Nedir Ve Ne Değildir? . *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,19(1), 1-17.
- Başar, G. B. (2020). Disgrafili Öğrencilerin Yazma Hatalarının İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(227), 371-388.
- Bender, W. N. (1984). Relative peer status of learning disabled, educable mentally handicapped, low achieving and normally achieving children. *Child Study Journal*, 42(3), 209-216.
- Bender, W. N. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 323-341.
- Bender, W. N. (2003). *Reading Strategies for Elementary Students with Learning Difficulties*. Corwin; Second.
- Bender, W. N. (2016). *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bergen, E. Z. (2017). Why are home-literacy environment and children’s reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147-160.
- Boerma, E. M. (2017). The role of home literacy environment, mentalizing, expressive verbal ability and print exposure in third and fourth graders’ reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 179-193.
- Bostancı, N. (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*. Ankara: T.C Radyo ve Televizyon Üstkurulu.
- Boyd, B. H. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, İ. (2012). *Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Öğrencilerin Medyaya Bakışı: Kayseri Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burraco, A. (2009). Neurobiology and neurogenetics of dyslexia. *Neurología*,(25), 563-581.
- Büyükbakkal, G. (2012). Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0(28), 31-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifd/issue/22861/244105> adresinden alındı
- Calp, M. (2013). Yazma Problemi Olan Bir Öğrenciye Bitişik Eğik Yazı Öğretimi (Bir eylem araştırması). *E-İnternational Journal of Educatinal Research*, 4(1), 1-28.

- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canpolat, U. Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Cappa C., Giulivi S., Schilirò A., Bastiani, L. , Muzio C., Kavun F. (2015). A screening on Spesific Learning Disorders in an Italian speaking high genetic homogeneity area. *Res Dev Disabil*, 45(46), 329-342.
- Chang, M. (2008). The perception and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 27-41.
- Chinn, S. (2014). *The trouble with maths*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- CNED. (2021, Ekim 6). CNED. A'dan Z'ye CNED: <https://www.cned.fr/l-actualite-de-la-formation/le-cned-de-a-a-z> adresinden alındı
- CNED. (2021, Ekim 6). *Institut Français de Turquie*. CNED: <https://www.ifturquie.org/kurs/cned/> adresinden alındı
- Cortiella, C. &. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Coşkunserçe, O. , İşıctürk, G. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Öğrencilerin Farkındalığının Artırılmasına Yönelik Bir Durum Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 260-276.
- Çeliköz, N., Çelikgöz, M. (2018). Öğretmen Adaylarının Medya Ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri. *Journal of International Scientific Researches*, 3(1), 262-274.
- Coplin, J.W., Morgan, S. (1988). Learning disabilities. *A multidimensional perspective. Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 614-622.
- Çakıroğlu, O., Melekoğlu, M. (2015). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar. 49-70. Ankara: Türk Psikologları Derneği.
- Çakıroğlu, Ü. (2013). *Öğretim Teknolojinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar , Eğilimler*. (G. Y. Çağlay K., Dü.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çakın, M., Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çat, A. K. (2018). Reklamlardaki Çizgi Film Karakterlerinin Çocuk Tüketicilerin Satın Alma Davranışını Etkileme Biçimi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 155-171.
- Çerçi, A., Ateş, M., Derman S. (2015). Eğitim Bilişim Ağında Yer Alan Türkçe Dersi Videoları Üzerine Bir İnceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117. doi:<https://dx.doi.org/10.19126/suje.18755>

- Çetin, E. (2020). *Eba Ders İle Coğrafya Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çiftçi, İ. H. (2018). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Ailelerinin Tanı Öncesi Ve Sonrası Yaşadıkları Süreçlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Engeller*. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Dağ, İ. (2005). Televizyon Programlarındaki Şiddet İçeriğinin, Müstehcenliğin Ve Mahremiyet İhlallerinin İzleyicilerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Olumsuz Etkileri. *Radio ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK)*, 1-49 .
- Deker, S. D. (1981). Cognitive ability profiles in families of reading disabled children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 23(2), 217-227. doi: 10.1111/j.1469-8749.1981.tb02444.x
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(1), 203-212.
- Deniz, S. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Diken, İ. H. (2014). *Özel Eğitim*. Ankara: Pegem.
- Doğan, H. (2012). *Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Doğan, S., Koçak, E. (2020). EBA Sistemi Bağlamında Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Doğan, T. (2009). *ÖÖG'de Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum Atatürk Üniversitesi.
- Dorothy, H. (1995). *Ev Kadınları ve Medya', Kadın ve Popüler Kültür*. (M. B. Süleyman İrvan, Dü.) Ankara: Ark Yayınları.
- Döşlü, P. (2017). *Amazon Anneler*. İstanbul: Cenevre.
- Eduscol. (2021, Ağustos). *eduscol*. CNED ile sanal bir sınıf yönetin: <https://eduscol.education.fr/2671/conduire-une-classe-virtuelle-avec-le-cned> adresinden alındı
- Ehren, B. (2006). Partnerships to support reading comprehension for students with language. *Topics in Language Disorders*, 26(1), 42-54.
- Eraslan, M., Karanfil, A., Atay, E. (2017). Evaluation of strategies for managing stress among muay thai sportsmen participating in intervarsity sports competitions. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* (14)3, 2915-2924.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.

- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erensayın, E. (2018). *Çevrimiçi Ders Materyallerinin Değerlendirilmesi: Eba Ders Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Eslek, D. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362.
- Fidan, B. Ö. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54.
- Fortes, I. P. (2016). A cross-sectional study to assess the prevalence of DSM-5 specific learning disorders in representative school samples from the second to sixth grade in Brazil. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 25(1), 195-207. doi:10.1007/s00787-015-0708-2
- Furlong, J. (1984). *The stability of WISC-R V-P differences for learning disabled*. ABD: Springer Press.
- Galaburda, A. M. (1989). Ordinary and extraordinary brain development: Anatomical. *Annals of Dyslexia*, 39(1), 65-80.
- Gaur, M. (2018). Efficacy of new media based video lectures in open and distance education system of India. *Asian Journal of Distance Education*, 14(2), 144-160.
- Geary, D. Hoard, M., Byrd, J., DeSoto, C. (2004). Strategy choices in simple and complex addition Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(2), 121-131.
- Gönenç, E. Ö. (2002). Türkiye'de Gazete Yayıncılığının Başlaması ve Gelişmesi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0(15), 165-176.
- Gönenç, Ö. (2012). İnternet Ve Türkiye'deki Gelişimi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | Istanbul University Faculty of Communication Journal*, 0(16), 87-98.
- Gür, G. (2013). *Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Güvendi, G. M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlere Sunmuş Olduğu Çevrimiçi Eğitim Ve Paylaşım Sitelerinin Öğretmenlerce Kullanım Sıklığının Belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Örneği*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Hallgren, B. (1950). Specific dyslexia A clinical and genetic study. *Acta Psychiatrica Neurologica*, 65(1), 65-287.
- Hamilton, L. G. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401-419.
- Hannell, G. (2005). *Dyscalculia action plans for successful learning in mathematics*. New York: David Fulton Publishers.
- Hoskyn, M. (2004). Language Processes and Reading Disabilities. *In Learning About Learning Disabilities*, 29(1), 93-113.

- Hoskyn, M. (2012). Cognitive Processing of Low Achievers and Children with Reading Disabilities: A Selective Meta-Analytic Review of the Published Literature. *In Learning About Learning Disabilities*, 29(1), 102-119.
- Hasdemir, T., Demirel, G. (2012). İletişim Eğitimi ve Medya Okuryazarlığı: Türkiye’deki Uygulamadan Bir Kesit. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 0(17), 116-191.
- Hulela, K. K. (2016). Teachers’ perceptions towards the Botswana educational television program (Betv) in delivering instruction on mathematics and science. *Journal of Educational Research and Review*, 4(1), 6-13.
- İlker, Ö. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 18(3), 443-469 . doi:10.21565/ozelegitimdergisi.318602
- İnceoğlu, Y. G. (2008). *Medya ve Çocuk Rehberi, İletişim Araştırmaları İçin Rehber Kitap*. (N. Akıner, Dü.) Konya: Eğitim Kitabevi.
- İpek, D. Ş. , Çetinkaya G., Çelikdemir, K. , Demirci, N., Sunar, S. (2020). *COVID-19 Sürecinde Eğitim Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED).
- İslamoğlu, A.H. Alnaçık, Ü. (2019). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Işık Görker, L. B. (2017). The Probable Prevalence and Sociodemographic Characteristics of Specific Learning Disorder in Primary School Children in Edirne. *Arch Neuropsychiatr*, 54(4), 341-349.
- Işık, D. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisiyle Zenginleştirilmiş İçeriklerin Kullanımı*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Işıklı, S. (2020). *Covid-19 Salgını’nın Olumsuz Etkileri ve Etkili Başa Çıkma Yöntemleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Jeffrey G Johnson, P. C. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295(5564), 2468-2471. doi:10.1126/science.1062929
- Kalemkuş, F. (2016). *Ortaöğretimdeki Öğretmen Ve Öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (Eba)’Ya İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Karaboğa, M. T. (2019). Dijital Medya Okuryazarlığında Anne ve Baba Eğitimi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2040-2073.
- Karaca, O. D. (2018). *Disleksi Özgül Öğrenme Güçlüğü*. İstanbul: Psikonet.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 0-0. doi:10.19145/guifd.90435
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Karaman, K. Karataş, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *Elementary Education Online*, 8(3), 798-808,.
- Keogh, B. K. (2003). *Understanding Individual Differences*. Baltimore. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Keskin, M. , Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Korkmaz, Ö. Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* , 8(2), 110-126.
- Kurdoğlu, F. (2003). Özgül Öğrenme Güçlüğü-1 Kurs Notu. *Türk Psikologlar Derneği Dergisi*, 3(1), 33-39.
- Kurtoğlu, Ü. (2006). *Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi Media Liretacy and Pedagogy*. İstanbul: Medya Okuryazarlığı (N. Türkoğlu) Marmara Yayınları.
- Kurtulmuş, T. (2014). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Medya Okur– Yazarlığı Dersinin Ortaokul Öğrencilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi .
- Kuzu, Ç. İ. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan İlkokul Uzaktan Eğitim Programı (Eba Tv) İle İlgili Veli Görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 505-527.
- Lorenz, N. E. (1972). *Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas? Paper presented at 139th Annual Meeting of the American Association for the Advancement of Science*. US: Washington DC .
- M. Başar, Alkan, G. (2020). Disgrafili Öğrencilerin Yazma Hatalarının İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(227), 371-388.
- MacInnis, C. H. (1995). Liking the Needs of with Learning Disabilities to a Whole Language Curriculum. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 535-544.
- Margalit, M., Shulman, S. (1986). Autonomy Perceptions and Anxiety Expressions of Learning . *Disabled Adolescents*, 19, 291-293.
- MacInnis, C. (1995). Liking the Needs of with Learning Disabilities to a Whole Language Curriculum. *Journal of Learning Disabilities*, 535-544.
- Margalit, M. S. (1986). Autonomy Perceptions and Anxiety Expressions of Learning. *Disabled Adolescents*, 19(1), 291-293.
- MEB. (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Devlet Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2008). *Öğrencilerin Televizyon İzleme Alışkanlıkları*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı(EARGED).
- MEB. (2014)). *Özel eğitimle ilgili istatistikî bilgiler*. Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığının 10.04.2015 tarihli yazısı ile elde edilmiştir.

- MEB. (2020). *Eğitimin İçeriği İzlem ve Değerlendirme Raporu*. Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, RTÜK. (2006). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. Ankara: MEB, RTÜK.
- Melekoğlu, U. S. (2017). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Milliyet Gazetesi (2006, Nisan 21). 900 Saat Okul, 1500 Saat TV. (17). Türkiye.
- Muacevic, A., Adler, J. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4), 2-5. doi:10.7759/cureus.7541
- Muter, V. S. (2009). Children at familial risk of dyslexia: Practical implications from an at-risk study. *Child and Adolescent Mental Health*(14), 37-41.
- Mutlu, Y. (2016). Matematik Öğrenme Güçlüğü Gelişimsel Diskalkuli. *Apsistek dergi*, 881-899.
- Mutlu, Y. (2016). *Matematik Öğrenme Güçlüğü Gelişimsel Diskalkuli*. Muş: Pegem.
- Nalbant, A. Y. (2020). *COVID-19 Salgınının Tetiklediği Psikolojik Zorlanmalar için Kısa ve Etkili Öneriler*. İstanbul: TÜRBAD.
- NCES. (2016). *US Department of Education*. Amerika Birleşik Devletleri: Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (NCES) .
- NCES. (2018). *US Department of Education*. Amerika Birleşik Devletleri: Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (NCES).
- Needleman, H. (1980). *Human Lead Exposure: Difficulties and Strategies in the Assessment of Neuropsychological Impact*. Schwarzenberg: Lead toxicity.
- Özdemir, O. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özdemir, Ç. (2006). *Disgrafi Problemi Olan Çocuklarda Üst Ekstremit Motor Eğitiminin Yazı Yazma Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özdemir, E. (2019). *Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi .
- Özdemir, F. A. (2018). *Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Tanıma Ve Duygusal Zekanın Değerlendirilmesi, Bilişsel Çarpıtmalar, Kaygı Ve Depresyon Düzeyleri İle İlişkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, U. Özdemir, F., Salman, U., Salman, A. B. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Özkanal, Ü. Yüksel, İ., Uysal, B.Ç. (2020). The pre-service teachers’ reflection-on-action during distance practicum: A critical view on EBA TV English courses. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* –

Journal of Qualitative Research in Education, 8(4), 1347-1364. doi:10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.12m

- Öztürk, B. , Çetinkaya, A. (2021). Pandemi Döneminde Bir Eğitim Aracı Olarak Televizyon TRT EBA TV. *İNİF E- Dergi*, 6(1), 140-161.
- Özyürek, Ö. (2019). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bir Grubun Belirti Şiddeti, Annelerinin Ebeveynlik Tarzlarına Dair Çocukların Algıları, Annelerin Stresle Başa Çıkma, Ebeveynlik Yetkinliği Ve Ödev Çatışması Açısından, Kontrol Grubu İle Karşılaştırılarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Palladino, P. G. (2000). The Relation Between Metacognition and Depressive Symptoms in Preadolescents With Learning Disabilities: Data in Support of Borkowski's Model. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15 (3), 142-148.
- Parlak, A. (2005). *İnternet ve Türkiye'de İnternet'in Gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi
- Peterson, R. P. (2015). Review, Developmental dyslexia. Annual. *Clinical Psychology*, 11(1), 283-307.
- Rack, F. A. (2017, 02 23). *Dyslexia: The Phonological Deficit Hypothesis*. Roudledge: taylorfrancis.com adresinden alındı
- Reid, R. L. (2013). *Strategy Instruction For Students with Learning Disabilities*. New York: Guilford Publications.
- Ring, M. M. (2000). Modification effects on attributions of middle school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 34-42.
- Sakız, H., Baş, G. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların ve Ebeveynlerinin Yaşam Kalitesi Algılarının Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 53-72.
- Sakız, H., Sart, H. , Ekinci, A. (2016). Öğrenme Güçlüğünde Yaşanan Zorlukların Eğitsel Çerçeve İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 240-256.
- Sarsar, F. ,Engin, G. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Medya Okur-Yazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-176.
- Sezer, N. (2018). *Medya Okuryazarlığı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Shaywitz, S. E. (2006). Neural Mechanisms in Dyslexia. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), 278-281.
- Silliman, E. R. (2006). Language Impairment and Reading Disability: Connections and Complexities Introduction to the Special Issue. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 1-7.
- Sirem, Ö. B. (2020). Covid-19 Sürecinde Okuma Güçlüğü Olan İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 994-1009.
- Social, W. A. (2021, Şubat 11). *Datareportal*. Datareportal: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-turkey?rq=turkey> adresinden alındı

- Solmaz, B., Yılmaz, R.(2013). Medya Okuryazarlığı Araştırması Ve Selçuk Üniversitesi'nde Bir Uygulama. *Selçuk İletişim*, 7(3), 55-61.
- Soydaş, S. (2021, Nisan 6). *Dünyada Uzaktan Eğitim*. Temsil: <https://temsil.org/dunyada-uzaktan-egitim/> adresinden alındı
- Sönmez, Y. (2018). *Günümüz İnternet Ortamında Bilişim Suçları Ve Türkiye'deki İnternet Haber Sitelerine Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Sun Z, Z. L. (2013). *Prevalance and Associated Risk Factors of Dyslexic Children in a Middle-Sized. China: A Cross-Sectional Study*.
- Şentürk, M. (2016). Dışarıda ve Dışında Olmak: Yoksul Gençlerin Mekânla İlişkileri. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3 (31) , 169-203 .
- Tozkoparan, S.B. ,Durmuş, A. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlık ve İnternet Öz-Yeterlik Düzeyleri. *Eğitim Teknolojisinin Dünü, Bugünü ve Yarını* (s. 1-42). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Doğu Akdeniz Üniversitesi .
- Taanila, A. E. (2014). Association between childhood specific learning difficulties and school performance in adolescents with and without ADHD symptoms: a 16-year. *Journal of Attention Disorders*, 18(1), 61-72. doi:10.1177/1087054712446813
- Tartavulea, C. V. (2020). Online teaching practices and the effectiveness of the educational process in the wake of the Covid-19 pandemic. *Amfiteatru*, 22(55), 920-936. .
- Taşkıran, N. Ö. (2012). *Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profil*. İzmit: Umuttepe Yayınları.
- Teglasi, T., Cohn, A., Meshbesher, N. (2004). Temperament and Learning Disability. *Learning Disability Quarterly*, 58(1), 9-20.
- Temple, E. (2002). Brain Mechanisms in Normal and Dyslexic Readers. *Current Opinion In Neurobiology*, 12(2), 178-183.
- Terlemez, S. M. (2018). Uzaktan öğrenme ortamı olarak televizyon. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi İngilizce programları*, 4(2), 57-89.
- Tufan, F. (2019, Mart). Türkiye'de Radyo Alanında Yazılan Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İçerik Analizi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(1), 110-130.
- Tunca, R. (2020). *7-15 Yaş Arası Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Kaygı Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- TÜİK. (2018, Mayıs 06). *İstatistiklerle Aile*. TÜİK: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Aile-2019-33730> adresinden alındı
- UNİCEF. (2020). *Politika Notu : COVID-19 Salgınının Çocuklar Etkileri Üzerindeki*. Türkiye: UNİCEF.

- Üdücü, E. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Ve Almamış 10- 16 Yaş Arası Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Düzeylerinin Karşılaştırılması* . Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi
- Wood, G. (2001). Emerging Issues İn The Genetics of Dyslexia A methodological Preview. *Journals of Learning Disabilities*, 34(6), 503-511. doi:10.1177/002221940103400603
- Wood, G. (2001). Emerging Issues İn The Genetics of Dyslexia A methodological Preview. *Journals of Learning Disabilities*, 36(4), 503-511.
- Yaman, B. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Türkiye Ve Çin’de Uzaktan Eğitim Süreç Ve Uygulamalarının İncelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(17), 3290-3308. doi:10.26466/opus.857131
- Yamamoto, G., Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yiğit, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Medya Ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 6(4), 282-282.
- Yılmaz,D., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. (2020). *Veli Algısına Göre Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği*. Konya: Palet Yayınları.

EKLER

Ek.1. Girişimsel Olmayan Etik Kurul Onayı



www.uskudar.edu.tr

Altunizade Mahallesi Haluk Türksoy Sokak No:14 34662 Üsküdar/İSTANBUL
T: 0216 400 22 22 F: 0216 474 12 56 bilgi@uskudar.edu.tr

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

SAYI: 61351342/KASIM 2021-35

29/11/2021

Sayın Dr.Öğr.Üyesi Didem ELİTEZ
(Nisa Nur TOKMAK)

Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 25/02/2021 tarihinde yapılan 02 No.lu toplantısında onay alan “7-12 Yaş Arası Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocuğu Olan Ve Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Ebeveynlerin Medya Okuryazarlık Düzeyleri İle EBA TV Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırma projenizin isminin 26/11/2021 tarihinde yapılan 11 No.lu toplantısında “7-12 Yaş Arası Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Ebeveynlerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri İle EBA Tv Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” olarak değiştirilmesinin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. [Signature]
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik
Kurulu Başkanı

Ek 2.Gönüllü Onam Formu

7-12 Yaş Arası Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Ebeveynlerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri İle EBA TV Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

(Bu anketi 7-12 yaş arasında öğrenme güçlüğü çocuğa sahip ve ya tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynler cevaplayacaktır.)

Bu araştırma Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans Programı kapsamında Dr. Öğretim Üyesi Didem Elitez danışmanlığında ve öğrencisi Nisa Nur Tokmak tarafından yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Sorumluluğunuz soruları size en yakın gelen cevapları işaretleyerek eksiksiz bir şekilde tamamlamanızdır. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına bağlıdır ve size katılımınız karşılığında herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Herhangi bir yaptırım olmadan çalışmaya katılmayı reddedebilir, istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. İlgili mevzuat gereğince gönüllünün kimliğini ortaya çıkaracak kayıtlar gizli tutulacaktır, kamuoyuna açıklanmayacaktır; araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde dahi, gönüllünün kimliği gizli kalacaktır. Sizden elde edilen bilgiler tamamen bilimsel amaçla kullanılacaktır. Çalışma ile ilgili daha detaylı bilgiye ihtiyaç duymanız halinde nisanayagmur@hotmail.com adresi üzerinden benimle iletişim kurabilirsiniz. Katkılarınız ve ilginiz için teşekkür ederim.

Nisa Nur Tokmak

Çalışmaya Gönüllü Katılma Onay Formu

Bu çalışmaya gönüllülük esasına dayanarak katılıyorum. Çalışmayı istediğim zaman sonlandırabileceğimi biliyorum ve çalışmadan elde edilen bilgilerin bilimsel yayın amacıyla kullanılabileceğimi kabul ediyorum.	☐ Evet ☐ Hayır
--	--

Ek 3. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Yaş aralığınızı işaretleyiniz.	☐ 18-25 ☐ 26-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 55+ yaş ve üzeri
Cinsiyetiniz nedir?	☐ Kadın ☐ Erkek
Hangi bölgede yaşıyorsunuz?	Akdeniz Bölgesi Ege Bölgesi İç Anadolu Bölgesi Karadeniz Bölgesi Güneydoğu Anadolu Bölgesi Marmara Bölgesi ☐ Doğu Anadolu Bölgesi
Öğrenim durumuzu işaretleyiniz.	☐ Sadece okuryazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Y. Lisans ☐ Doktora
Çalışma durumunuzu işaretleyiniz.	☐ Devlet memuru ☐ Özel Sektör ☐ Serbest Meslek ☐ Emekli ☐ Çalışmıyor
Çalışma durumunuzu işaretleyiniz.	☐ Çalışıyor ☐ Çalışmıyor
Medeni durumunuzu işaretleyiniz.	☐ Bekar ☐ Flört/Nişan ☐ Evli ☐ Boşanmış
Kaç çocuğunuz var?	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 5 ve üzeri
Çocuğunuzun cinsiyeti nedir? (EBA TV'yi en çok kullanan çocuğunuzu düşünerek bu soruyu yanıtlayınız.)	☐ Kız ☐ Erkek
Çocuğunuz kaç yaşında?	☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12
Çocuğunuzun öğrenme güçlüğü tanısı var mı?	☐ Evet ☐ Hayır

Evinizde bilgisayar veya tablet bulunuyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuza ait bilgisayar telefon veya tablet bulunuyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Evinizde internet var mı?	☐ Evet ☐ Hayır

Ek 4. EBA Kullanım Formu

Bu bölümde televizyon ve internette bant yayınları olarak yayınlanan EBA TV dersleri ile ilgili sorular yer almaktadır. Soruları EBA'yı en çok kullanan 7-12 yaş arasındaki çocuğunuzu düşünerek yanıtlayınız.

EBA TV'nin ne olduğunu biliyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır
EBA TV'nin açılımını biliyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır
EBA TV'ye nereden ulaşabileceğinizi biliyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır
Pandemi sürecinden önce EBA'dan haberiniz var mıydı?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz haftada kaç gün EBA'da ders izliyor?	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6
Çocuğunuz günde ortalama kaç saat EBA'yı kullanıyor?	☐ 30dk ☐ 1 saat ☐ 1 buçuk saat ☐ 2 saat ☐ 3 saat ☐ 3 saat ve üzeri
Çocuğunuz derslerini nereden izliyor?	☐ Televizyon ☐ Telefon ☐ Tablet ☐ Bilgisayar ☐ İzlemiyor
EBA'nın çocuğunuzun eğitimin de yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır
EBA TV sistemindeki konularda soru sorma olanağı yok.	☐ Evet ☐ Hayır
EBA TV dersleri çocuğumun düzeyinin üzerinde kalıyor.	☐ Evet ☐ Hayır
EBA TV dersleri çocuğumun düzeyinin altında kalıyor.	☐ Evet ☐ Hayır
EBA TV Ders içerikleri çocuğum için yeterlidir	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuzun EBA TV izlerken karşılaştığınız sorunları işaretleyiniz.	☐ İnternet ağı sıkıntıları ☐ EBA'ya giriş yapılacak bir bilgisayar, tablet, telefon yok ☐ Donuyor. ☐ Sistem karmaşık ☐ İçeriğe ulaşmakta sorun yaşıyor ☐ Ders saatleri uygun değil

	☐ Ders saatlerini karıştırıyor ☐ Diğer (Karşılaştığınız sorunları lütfen belirtiniz)
Çocuğunuz için hangi eğitim türü daha verimli?	☐ Yüz yüze Eğitim ☐ Uzaktan Eğitim ☐ Hibrit Eğitim (Uzaktan eğitim ve yüzyüze eğitim birlikte)
EBA TV üzerinden ders yapan öğretmenler çocuğunuzun derse karşı motive olmasını sağlıyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Evde EBA'dan akademik destek alan başka çocuğunuz var mı?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz EBA TV'den ders izlemek için istekli mi?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz ders başlamadan önce gerekli hazırlıkları yerine getiriyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz EBA TV derslerini düzenli olarak takip ediyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz EBA TV ders saatinde ders başında olabiliyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz EBA TV ders sırasında notlar tutuyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz dersi kiminle izliyor?	☐ Anne ☐ Baba ☐ Abla-Abi ☐ Tek Başına
Çocuğunuzun uzaktan eğitim dersleri esnasında dikkati dağılıyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz ders bitiminde öğrendiklerini tekrar ediyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz ders dışında nasıl vakit geçiriyor?	☐ Kitap okuyor ☐ Oyun oynuyor ☐ Televizyon izliyor ☐ Diğer
Çocuğunuzun eğitimi bu süreçte nasıl etkilendi?	☐ Olumlu ☐ Olumsuz
Çocuğunuzda Covid-19 sürecinde fark ettiğiniz daha önce gözlemlemediğiniz duygular mevcut mu?	☐ Endişeli ☐ Huzursuz ☐ Kâbus Görme ☐ Aşırı bağımlı ☐ Dikkatini verememe ☐ Durgunluk ☐ Eskisi gibi
Çocuğum yüz yüze eğitim sırasında derslerini düzenli olarak takip ediyordu.	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğum yüz yüze eğitim sırasında ödevlerini düzenli olarak yapıyordu.	☐ Evet ☐ Hayır

Çocuğuma derslerini çalışması konusunda sık sık motivasyonlar da bulunurum.	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğumun EBA TV ile derse girmesi için yardımcı olabilecek bilgiye sahibim.	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğum için evde gerekli eğitim ortamını hazırlarım.	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğuma verilen ödevler için yardımcı olurum.	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğumun internet, televizyon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanarak eğitim almasını yararlı bulurum.	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğumun eğitimine yardımcı olduğum konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	☐ Evet ☐ Hayır

Canlı Ders ile ilgili Sorular

Bu bölümde öğrencilerin kendi öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimli olarak ders işlediği EBA Canlı ders ile ilgili sorular bulunmaktadır. Soruları EBA'yı en çok kullanan 7-12 yaş arasındaki çocuğunuzu düşünerek yanıtlayınız.

EBA canlı dersin ne olduğunu biliyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuzun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nereden girebileceğinizi biliyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuzun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere nasıl giriş yapabileceğinizi biliyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuzun devam ettiği okuldaki sınıf öğretmenleri akademik olarak destek sağlıyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz EBA TV haricinde kendi okulundaki öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslere katılıyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuzun EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler çocuğunuzun derse karşı motive olmasını sağlıyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı ders saatinde ders başında olabiliyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır

Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri izlemek için istekli mi?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersleri düzenli olarak takip ediyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler sırasında notlar tutuyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz EBA canlı dersinde sorulan soruları yanıtlıyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz EBA canlı dersinde sorular soruyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuz EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı ders sırasında verilen ödevlerini düzenli bir şekilde yapıyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğunuzun EBA'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı derslerini izlerken karşılaştığı sorunları işaretleyiniz.	☐ İnternet ağı sıkıntıları ☐ EBA'ya giriş yapılacak bir bilgisayar, tablet, telefon yok. ☐ Donuyor ☐ Sistem karmaşık ☐ İçeriğe ulaşmakta sorun yaşıyor. ☐ Diğer (Karşılaştığınız sorunları lütfen belirtiniz)
Çocuğum için uzaktan eğitim sürecinde EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler yeterlidir.	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğum için uzaktan eğitim sürecinde EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler düzeyinin altına kalıyor.	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuğum için uzaktan eğitim sürecinde EBA 'da kendi öğretmenleri tarafından yapılan canlı dersler düzeyinin üzerinde kalıyor.	☐ Evet ☐ Hayır

Ek 5. Medya ve TV Okuryazarlık Ölçeği

Okuryazarlık	M1	Medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını, bazılarını ise dışladığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
	M2	Medyada duygusal etki oluşturmak için kullanılan tekniklerin, amaçladıkları ve doğurdıkları etkilerin farkındayım.	1	2	3	4	5
	M3	Ülkemizdeki televizyon kanallarının özelliklerini ve yayınpolitikalarını belirleyen unsurların farkındayım.	1	2	3	4	5
	M4	Medyada duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
	M5	Televizyon program türlerini; amaçları, işlevleri ve özellikleri bakımından ayırt ederim	1	2	3	4	5
	M6	Medyadan kimin yararlandığını, kimin, neden dışlandığını sorgularım.	1	2	3	4	5
	M7	Medyada sunulan fikir, bilgi ve haberlerin bir başkasının bakış açısıyla nakledildiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
	M8	Yayın öncesinde kullanılan ve programın ne tür kitleye hitap ettiğini vurgulayan akıllı işaret sembollerinin anlamlarını biliyorum.	1	2	3	4	5
	M9	TV program türlerini içerik, gerçeklik, kurgusalılık, tüketimihedefleme, yanlış bilgilendirme açısından irdeleyip değerlendiririm.	1	2	3	4	5
	M10	Televizyonun birey ve toplumu yönlendirmede etkili bir kitle iletişim aracı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
	M11	Medya dışında başka alternatif bilgi ve eğlence kaynakları ararım ve kullanırım.	1	2	3	4	5
	M12	Televizyon izleme alışkanlıklarımın farkındayım ve bu alışkanlıklarımı kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
	M13	Televizyon yayınlarının doğuracağı sorunları belirleyerek bunlardan korunma konusunda önlemler alırım.	1	2	3	4	5
Bağımlılık	M14	Televizyona çok vakit ayırdığım için sosyal ilişkilerimi, eğitimimi veya başka görevlerimi aksatıyorum.	1	2	3	4	5
	M15	Televizyonu problemlerden kaçmak ya da bunalım, kaygı, sorumluluk veya çaresizliği bastırmak için kullanıyorum.	1	2	3	4	5
	M16	İzlediğim programları düşünerek, tekrar televizyonun başına geçmek için sabırsızlanıyorum.	1	2	3	4	5
	M17	Televizyon izleyemediğim zamanlarda kendimi rahatsız, keyifsiz veya sinirli hissediyorum.	1	2	3	4	5
	M18	Düşündüğümünden daha uzun süre televizyon başında zaman geçiriyorum.	1	2	3	4	5

